

Universidade Federal  
do Rio Grande  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação Ambiental

Falar sobre "sexo" é proibido  
professora?  
Problematizando entendimentos  
de sexualidade com  
crianças dos anos iniciais

Lucilaine dos Santos Oliveira  
Dissertação de Mestrado

Profa Dra. Paula Regina Costa Ribeiro  
Orientadora



LUCILAINE DOS SANTOS OLIVEIRA

**FALAR SOBRE “SEXO” É PROIBIDO PROFESSORA?  
PROBLEMATIZANDO ENTENDIMENTOS DE SEXUALIDADE  
COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro

RIO GRANDE  
2010

O482f Oliveira, Lucilaine dos Santos  
Falar sobre “sexo” é proibido professora? :  
problematizando entendimentos de sexualidade com crianças  
dos anos iniciais / Lucilaine dos Santos Oliveira ; orientação  
da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro. – Rio Grande :  
FURG, 2010.  
143f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio  
Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

1. Educação ambiental. 2. Sexualidade. 3. Educação  
sexual. 4. Crianças. I. Ribeiro, Paula Regina Costa. II. Título.

CDU 504:373.3

Às minhas grandes paixões,  
**Jussara e Beloni** por todo amor, compreensão e exemplo de vida,  
**Hugo**, pelo amor, pelo apoio, pela paciência e companheirismo  
e **às crianças**, com as quais tenho aprendido a arte de ouvir.

Dedico esta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta dissertação, quero agradecer a todas as pessoas que de algum modo contribuíram com a realização desse trabalho.

Agradeço de modo muito especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Paula Regina Costa Ribeiro, minha orientadora, por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa e ainda ter me presenteado com a oportunidade e o privilégio de desenvolver este trabalho. Aqui, palavras não são suficientes para expressar o quanto foi importante para mim a sua abertura e confiança, além do seu carinho, dedicação, disponibilidade e incentivo. Obrigada pela amizade e por investir comigo nesta produção, respeitando os meus tempos e limites.

Às crianças participantes desta pesquisa, pelo amor, pelo respeito, pela confiança, pelas narrativas e aprendizagens produzidas e por terem acolhido a minha proposta de estudo. Sem a colaboração de vocês este trabalho não teria sido possível.

À minha querida amiga Ana Maria Cortês de Andrade, diretora da Escola Barão do Rio Branco, pelo carinho, pelo apoio, pela confiança e por acolher a minha proposta, possibilitando a realização desta pesquisa. Obrigada por me dizeres, mesmo antes de saber o resultado da seleção para o Mestrado, que eu poderia contar contigo no que fosse preciso para a realização deste sonho. Não medisses esforços e por isso serei eternamente grata.

Às queridas colegas da Escola Barão do Rio Branco por fazerem parte desta história, pelo carinho, pelo incentivo e pela torcida. Agradeço especialmente as professoras Marzi e Letícia por dividirem comigo o trabalho com as turmas da 4<sup>a</sup> série durante o ano de 2008. Sem a colaboração de vocês não teria sido possível realizar as disciplinas do Mestrado.

Aos pais, mães, cuidadores/as e responsáveis das crianças participantes desse estudo pelo respeito, pelo apoio e por terem autorizado a realização deste trabalho.

À querida colega Joice Araújo Esperança, minha “co-orientadora” e companheira do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, por compartilhar leituras e experiências sobre infâncias, pela disposição em me ouvir, pelas leituras interessadas e pela participação preciosa nas diferentes etapas do trabalho.

Ao/as companheiro/as do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, pelo carinho, pelo incentivo, pelas leituras, pelas sugestões, pelas discussões e pelos momentos felizes que compartilhamos.

À querida Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Carmo Galiuzzi, pelas aprendizagens proporcionadas, pelo carinho, pelo respeito, pelo incentivo, por indicar caminhos, pelos questionamentos, por emocionar, pela paixão que demonstra no exercício de ensinar. Obrigada pela acolhida e pelas valiosas contribuições que sem dúvida ajudaram a direcionar os rumos dessa dissertação.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria Ribeiro por gentilmente ter acolhido o convite em participar da banca examinadora deste estudo, pelas palavras carinhosas e pelas importantes contribuições teóricas.

À querida Fabiane Lopes Teixeira, companheira do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, pelo carinho, pelas leituras, pelas discussões e pela revisão atenta de todo o meu trabalho. Não tenho palavras para te agradecer!

À querida Ana Luiza Costa Nunes, companheira do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, pela amizade, pelo companheirismo e pela atenção preciosa na revisão bibliográfica deste estudo.

À querida Rosângela Fortes Vasconcelos Oliveira, pelo carinho, pela amizade, pela cumplicidade e pela leitura atenta e cuidadosa do meu trabalho.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cláudia da Silva Cousin, colega de infância e também de minha trajetória escolar por ter me instigado a buscar na pesquisa um espaço de (re)construção de conhecimentos quando, em uma palestra para professores/as dos anos iniciais, compartilhou com o grupo, saberes produzidos através da sua pesquisa de Mestrado.

À colega Maria Estela Barbosa da Rocha por ter me incentivado a buscar o curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, pelas sugestões de leituras e por, desde a graduação, compartilhar do interesse pelos estudos na área da sexualidade.

À minha querida colega Flávia Luce Maisonnave, que acompanhou a minha trajetória do mestrado desde o começo, pelo companheirismo, pelas risadas, pelas lágrimas enxugadas, pelas leituras, pelas aprendizagens e pelos ótimos momentos compartilhados.

A todos/as colegas do mestrado, especialmente aqueles/as que cursaram comigo a disciplina de Ensino de Ciências e Educação Ambiental oferecida no primeiro semestre de 2008, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Maria do Carmo Galiuzzi, pelas leituras, pelas discussões, pelos momentos prazerosos e pelas trocas de saberes e experiências.

À minha mãezinha Jussara e meu paizinho Beloni pelo apoio e amor incondicional. Por compreender a minha ausência, a minha falta de tempo, por reforçarem a minha fé e estarem presentes em todos os momentos da minha vida. Amo muito vocês!

À minha irmã Cátia Denise, exemplo de mulher, de professora, de mãe, de amiga. Sempre fostes e continuarás sendo para mim fonte de inspiração. Te amo!

Ao meu irmão Tiarles, minha eterna criança, pelo amor, pela amizade, pelo companheirismo e por estar sempre ao meu lado. Te amo!

Ao meu esposo Hugo, por cada gesto de amor, de respeito, de companheirismo. Por torcer por mim, por não ter me deixado esmorecer diante dos obstáculos que surgiram durante esta caminhada e por sonhar junto. Obrigada por fazer parte da minha vida e me fazeres tão feliz! Te amo!

Às/aos professoras/es e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências da Universidade Federal do Rio Grande.

Finalmente, agradeço a Deus e a Nossa Senhora das Graças por guiar meus passos, por conceder-me saúde, paz e tranquilidade para que eu pudesse percorrer esta caminhada.

Se, depois da leitura dessas páginas, meu (minha) leitor (leitora) se sentir sensibilizado (a) para uma escuta mais sensível, mas desligada das aparências, perceptuais da identificação de autorias, de “*quem disse o que*”, e se sentir atraído (a) pela aventura (às vezes quase sem saída...) de desemaranhar o entrelaçamento de vozes que se ouvem nos discursos da/sobre/em educação, começando – quem sabe – pelo seu próprio, essas páginas terão provocado ecos... e essa voz, que já nasceu de outras, também, estará em outras. (2002, p. 81).

Rosa Maria Hessel Silveira



## RESUMO

Nesta dissertação problematizo as narrativas de um grupo de crianças da 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade do Rio Grande/RS sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades. O estudo fundamenta-se em teorizações que conceituam sexualidade como uma construção sócio-histórica e cultural que inscreve comportamentos, linguagens, valores, rituais, fantasias, representações mobilizadas ou postas em ação, através de práticas sociais, culturais, políticas e históricas, para expressar desejos e prazeres. Discuto que dentre as múltiplas possibilidades de práticas educativas na Educação Ambiental estão aquelas que visam problematizar a sexualidade enquanto dispositivo de constituição do sujeito. Sujeito esse que é parte integrante do meio ambiente e tem sua subjetividade produzida através de uma rede de relações e práticas culturais. Neste estudo, dialoguei com autores/as como: Felix Guatari, Michèle Sato, Isabel de Carvalho, Guacira Louro, Leni Dornelles Paula Ribeiro, Constantina Xavier Filha, Michel Foucault, Sônia Kramer, entre outros/as. Dentre as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento deste estudo, optei pela investigação narrativa que é uma metodologia de investigação que estuda a forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Baseada na experiência, na qualidade de vida e de educação dos sujeitos da pesquisa, esse tipo de investigação é situada em uma abordagem qualitativa. Para a produção do material empírico foram planejadas estratégias que articulassem situações de aprendizagem no espaço da sala de aula e expressão de ideias, através de rodas de conversa, da escrita de diários, de desenhos, de dramatizações, de brincadeiras, dentre outras atividades. Ao narrar o processo de pesquisa produzi, no contexto desta dissertação, treze diários construídos no entrelaçamento de muitas vozes que discutem as temáticas: infâncias, corpos, gêneros, sexualidades, Educação para a Sexualidade e Educação Ambiental e procuram mostrar através das histórias apresentadas, possibilidades de pensar, tratar, se relacionar e aprender com as crianças, ao problematizar significados e representações produzidas pelas mesmas. Este estudo possibilitou-me entender que embora as crianças considerem importante o tratamento das questões que envolvem a sexualidade na escola, as mesmas reivindicam, também, no ambiente familiar, um espaço de abertura e diálogo que contemplem seus interesses, dúvidas, inquietações e curiosidades. A aprovação do trabalho de Educação para a Sexualidade na escola, bem como o entendimento de que esse é o ambiente mais indicado para que o mesmo ocorra, foi percebida nas narrativas produzidas pelas crianças e também pelas famílias, que demonstraram interesse e desejo de que esses temas sejam abordados na escola. A partir das análises feitas, foi possível entender que as crianças expressam a sexualidade através das brincadeiras, dos modos como se relacionam com seus pares, através das conversas, dos questionamentos, dos desenhos, das formas como dançam e dos modos de pensar e agir construídos no contato com diferentes instâncias como a família, a escola, as religiões e com diferentes pedagogias culturais como as músicas, os filmes, as novelas, os anúncios publicitários, os sites da internet, os programas de televisão e rádio, as revistas, dentre outros que produzem os corpos infantis e neles inscrevem marcas e identidades, posicionando-os nos múltiplos contextos sociais.

Palavras-chave: Crianças. Corpos. Gêneros. Sexualidade. Educação Ambiental.

## ABSTRACT

In this dissertation I problematize the narratives of a group of children from the 4th grade of Elementary School in a municipal school in Rio Grande/RS on the issues of bodies, genders and sexualities. The study is based on theories that conceptualize sexuality as a socio-historical and cultural construction that inscribe behaviors, languages, values, rituals, fantasies, representations mobilized or put into action, through social, cultural, political and historical practices, to express desires and pleasures. I argue that among the many possibilities of educational practices in Environmental Education are those that attempt to problematize sexuality as a device of the subject constitution. Subject who is part of the environment and has its subjectivity produced through a network of relationships and cultural practices. In this study, I dialogued with authors as: Felix Guatari, Michèle Sato, Isabel de Carvalho, Guacira Louro, Leni Dornelles, Paula Ribeiro, Constantina Xavier Filha, Michel Foucault, Sônia Kramer, among others. Among the methodological possibilities for this study development, I chose the narrative investigation that is a research methodology that studies how we, humans, experience the world. Based on experience, quality of life and education of the research subjects, this type of investigation is situated in a qualitative approach. For the production of empirical data, strategies were planned in order to articulate learning situations within the classroom and expression of ideas, through conversing, writing diaries, drawings, drama, games, among other activities. In narrating the research process I produced, in the context of this work, thirteen diaries built in the intermingling of many voices discussing the issues: childhoods, bodies, genders, sexualities, Education for Sexuality and Environmental Education and try to show through the stories presented, possibilities of thinking, treating, relating and learning with the children, by problematizing meanings and representations produced by them. This study enabled me to understand that although children deem important the treatment of the issues surrounding sexuality in school, they claim, too, in the familiar environment, a space of openness and dialogue that address their interests, doubts, concerns and curiosities. The approval of the work of Education for Sexuality in school as well as the understanding that this is the most suitable environment for it was perceived in the narratives produced by children and by families, who have demonstrated interest and desire to see these issues addressed in school. From the analysis made, it was possible to understand that children express their sexuality through the games, the ways they relate to their peers, through talks, questions, drawings, the ways of dancing and ways of thinking and acting constructed in contact with various instances such as family, schools, religions and different cultural pedagogies such as music, movies, soap operas, advertisements, Web sites, television and radio programs, magazines, among others that produce the children's bodies and inscribe marks and identities on them, positioning them in multiple social contexts.

Keywords: Children. Bodies. Genders. Sexualities. Environmental Education

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2.2.1	A construção do boneco .....	28
Figura 2.2.2	As crianças levando o mascote para casa na saída da escola .....	28
Figura 2.2.3	A apresentação das fotos do batizado e certidões de batismo .....	29
Figura 2.2.4	As certidões de nascimento e batismo criadas para o mascote .....	30
Figura 2.2.5	Apresentação do material pesquisado sobre Batismo .....	30
Figura 2.2.6	A cerimônia do batizado do mascote .....	31
Figura 2.2.7	A turma, reunida com a mãe/voluntária, discutindo questões de gênero.....	33
Figura 2.2.8	Aula prática de futebol .....	34
Figura 2.3.1	Crianças participantes da pesquisa .....	43
Figura 2.4.1	Escola em que foi desenvolvida a pesquisa .....	47
Figura 2.6.1	Caixa-presente com livro e fichários .....	53
Figura 2.6.2	As crianças escrevendo os diários .....	57
Figura 2.11.1	As crianças representando a concepção através de desenhos .....	96
Figura 2.11.2	A representação do ato sexual feita por um menino .....	97
Figura 2.11.3	A concepção representada por uma menina .....	98
Figura 2.11.4	Questões de gênero observadas nos desenhos das meninas .....	99
Figura 2.11.5	Questões de gênero observadas nos desenhos dos meninos .....	100
Figura 2.11.6	As crianças apresentando suas produções ao grande grupo .....	104
Figura 2.12.1	Meninos brincando com brinquedos trazidos pelas meninas .....	110
Figura 2.12.2	Meninas brincando com brinquedos trazidos pelos meninos .....	111
Figura 2.12.3	Meninos brincando com bonecas .....	112
Figura 2.12.4	Meninas brincando com carrinhos .....	112
Figura 2.12.5	Roda de conversa sobre questões de gênero .....	113
Figura 2.12.6	Meninos jogando cartas .....	119
Figura 2.12.7	Um menino pulando corda com as meninas .....	120
Figura 2.12.8	Meninos jogando futebol .....	120
Figura 2.12.9	Meninas e meninos jogando vôlei .....	121
Figura 2.12.10	Um menino e uma menina jogando damas .....	121
Figura 2.12.11	Personagem Rodovaldo .....	123
Figura 2.12.12	A personagem Catarina .....	123
Figura 2.12.13	A personagem Estevalda .....	124
Figura 2.12.14	A personagem Leila .....	124
Figura 2.12.15	A personagem Lindalva .....	125

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO .....	11
2	DIÁRIOS .....	17
2.1	PARA COMEÇO DE CONVERSA .....	18
2.2	CAMINHOS PERCORRIDOS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA .....	23
2.3	NARRANDO A CONVERSA COM AS CRIANÇAS: PROBLEMATIZANDO ENTENDIMENTOS DE INFÂNCIAS .....	39
2.4	SITUANDO O CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA .....	47
2.5	O PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS/AOS PAIS, MÃES, RESPONSÁVEIS E CUIDADORES/AS .....	50
2.6	A CONSTRUÇÃO DE DIÁRIOS PELAS CRIANÇAS: ENGENDRANDO FORMAS DE PENSAR A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INFANTIS .....	53
2.7	EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA: ENTRE DEBATES E DISPUTAS ....	59
2.8	EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: TECENDO RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	69
2.9	O DIÁLOGO COM A DIRETORA: DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA .....	79
2.10	FALAR SOBRE SEXO É PROIBIDO PROFESSORA? .....	85
2.11	DISCUTINDO SEXUALIDADE COM AS CRIANÇAS A PARTIR DO TEMA CONCEPÇÃO .....	93
2.12	OLHARES INFANTIS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO: PROBLEMATIZANDO MODOS DE SER MENINA E MENINO .....	106
2.13	OS SIGNIFICADOS DE <i>SER CRIANÇA</i> NAS VOZES INFANTIS: PROBLEMATIZANDO AS <i>INFÂNCIAS</i> COMO CONSTRUÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E CULTURAIS .....	127
3	PARA FINALIZAR A CONVERSA .....	137
4	REFERÊNCIAS .....	143

## 1 APRESENTAÇÃO

---

*Uso a palavra para compor meus silêncios.  
Não gosto das palavras fatigadas de informar  
Dou mais respeito  
Às que vivem de barriga no chão  
Tipo água pedra sapo  
Entendo bem o sotaque das águas.  
Dou respeito às coisas desimportantes  
E aos seres desimportantes.  
Prezo os insetos mais que aviões  
Prezo a velocidade  
Das tartarugas mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado  
Para gostar de passarinhos.  
Tenho a abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo  
Sou um apanhador de desperdícios:  
Amo os restos  
Como as boas moscas.  
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
Porque não sou da informática:  
Eu sou da invencionática.  
Só uso as palavras para compor meus silêncios.*

(Manoel de Barros, 2003, IX).

Assim como o poeta brasileiro Manoel de Barros, tenho aprendido a compor meus silêncios usando as palavras e procurado contribuir para que outras pessoas possam também compor os seus. Penso que as palavras ao serem problematizadas podem contribuir na construção de atitudes de respeito e valorização de seres muitas vezes considerados “desimportantes”, e dentre eles - as crianças, as mulheres, os homossexuais, os/as negros/as, as pessoas com necessidades especiais, os/as idosos/as - entre outros que, ao longo da história, tiveram suas vozes silenciadas ou pouco valorizadas bem como para que as pessoas reflitam acerca da relevância do estudo de temas até então vistos como “desperdícios” ou desnecessários no contexto escolar. Digo isso por entender que

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento

porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA, 2002a, p. 20-21).

Pensando nas palavras do autor, neste estudo, procurei narrar a minha sala de aula e dar sentido aos meus modos de ser professora-pesquisadora, ao (re)avaliar conceitos e estratégias de ações pedagógicas, ao (re)pensar o espaço da escola e ao (re)construir outras possibilidades de pensar e tratar as infâncias na medida em que me aproximava de suas culturas. Há algum tempo venho aprendendo acerca da importância da pesquisa e do registro das aulas que faço com os/as alunos/as para a avaliação de minha prática pedagógica, por compreender que

Se sou professora, pesquiso para ampliar meu saber, sim, mas também para ampliar a qualidade da partilha que faço desse saber com os alunos. Mais ainda: para que esse nosso saber possa ser construtor de um mundo em que o direito de todos a todos os saberes possa ser plenamente vivenciado. É isso que desejo quando vou fazendo as aulas, quando vou aulando – descobrindo, redescobrando, errando e acertando, ensinando, “desensinando”, “reensinando” (RIOS, 2008, p. 91).

Penso que, no exercício de “fazer” as aulas com as crianças dos anos iniciais, o registro escrito – o diário – dos questionamentos, das curiosidades, das hipóteses, dos saberes e de suas experiências de vida, bem como de meus questionamentos, inquietações e conhecimentos tem sido de fundamental importância para a (re)construção de nossas aprendizagens. Para justificar a relevância do uso desse recurso, tomo de empréstimo as palavras de Maria do Carmo Galiazzi ao dizer que

O diário pode ser um dos instrumentos empregados pelo professor pesquisador para problematizar a sua própria prática docente e para compreender aspectos relacionados à dimensão discente, como as aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais. Temos a convicção de que a inserção do diário na perspectiva do professor pesquisador possibilitaria uma sistematização das aprendizagens por meio da investigação. Além disso, a pesquisa proporciona a socialização do conhecimento construído com outros coletivos para além daquele que esteve envolvido na produção do diário, pois a validação do conhecimento produzido em comunidades ampliadas é uma das características de todo processo de investigação (2007, p. 239).

Partilhando desses significados, neste estudo optei por uma forma de escrita que se difere do que habitualmente encontramos na estruturação de trabalhos científicos. Por esse motivo, a dissertação que agora apresento não é dividida em capítulos, mas foi sendo construída na forma de diários, os quais trazem ao longo de sua escrita: as estratégias metodológicas, o referencial teórico, as análises e a problematização do material empírico, entre outras experiências vivenciadas como professora dos anos iniciais da rede municipal e estadual do município do Rio Grande e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande.

Ao narrar o processo de pesquisa, produzi, no contexto desta dissertação, treze diários com o propósito de problematizar as narrativas produzidas no ano de 2008, por um grupo de 28 crianças da 4ª série<sup>1</sup> do ensino fundamental, sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades. Cada diário traz um episódio, um acontecimento, uma experiência que, entendida como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002a, p. 26), passa a compor esta história, constituindo a minha subjetividade. Uma história composta por muitos/as protagonistas e que por esse motivo se apresenta “tal qual somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de contar-nos nela. Mais ou menos nítida, mais ou menos delirante, mais ou menos fragmentada” (Id, 1996, p. 467).

Digo isso por entender que os diários que compõem esta dissertação foram construídos no entrelaçamento de muitas vozes – minha, das crianças sujeitos da pesquisa, de seus pais, mães, e/ou cuidadores/as, da minha orientadora, de colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola e da escola, de estudiosos/as e autores/as que discutem as temáticas: infâncias, corpos, gêneros, sexualidades, Educação para a Sexualidade e Educação Ambiental – e procuram mostrar através das histórias apresentadas, possibilidades de pensar, compreender, tratar, se relacionar e aprender com as crianças, ao problematizar significados e representações produzidas pelas mesmas. Nessa perspectiva, a história que será contada é compreendida como um tempo narrado, um tempo que por estar articulado na história não é linear, nem abstrato, pois a narrativa não apresenta um princípio nem um fim, mas foi produzida ao longo da construção desta dissertação.

---

<sup>1</sup> Estou utilizando a expressão “séries iniciais”, pois, no período em que realizei a pesquisa, a escola onde lecionava estava organizada em séries, embora a transição de “séries iniciais” para “anos iniciais” estivesse em processo de implementação, devido à nova legislação vigente que amplia o Ensino Fundamental para nove anos.

Dentre as possibilidades metodológicas para o desenvolvimento deste estudo, optei pela investigação narrativa que, conforme Michael Connelly e Jean Clandinin (1995) é uma metodologia de investigação que estuda a forma como nós, seres humanos, experimentamos o mundo. Baseada na experiência, na qualidade de vida e de educação dos sujeitos da pesquisa, esse tipo de investigação é situada em uma abordagem qualitativa. Assim sendo, “a narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é a sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de formas relevantes e cheias de sentido” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 43).

Partindo desses entendimentos, diversas atividades foram sendo realizadas, buscando privilegiar diferentes formas de expressão, atender aos objetivos da pesquisa, bem como contemplar as dúvidas, interesses e curiosidades das crianças participantes deste estudo. Valorizar as vozes das crianças foi o princípio que orientou esta pesquisa, entendendo que as diferentes formas de narrativas, sejam elas expressas através da fala, da escrita, do desenho, das cenas de dramatização ou das brincadeiras durante as atividades escolares, podem nos mostrar muito sobre representações, valores, enfim sobre as construções das crianças, enquanto sujeitos produtores de cultura.

Sendo assim, é com imenso prazer, que neste momento apresento a você leitor/a os diários construídos nessa interlocução, entendendo que “[...] é preciso começar a narrar essa história, não buscando a sua origem ou essência, mas sim, ao percorrer as minhas experiências, entender como estas foram me constituindo [...]” (RIBEIRO, 2002, p. 16) e produzindo em mim outros modos de “olhar” as infâncias e tratar as temáticas corpos, gêneros e sexualidades no espaço da escola.

No diário **Para começo de conversa...** narro como surgiu a ideia de escrever a presente dissertação na forma de diários.

No diário **Caminhos percorridos na trajetória da pesquisa**, teço reflexões sobre as experiências que compõem a minha história, narrando minha trajetória escolar, acadêmica e profissional num processo de (re)significação das vivências, buscando compreender como elas foram me constituindo. Ao realizar esse movimento, (re)construo os motivos que me conduziram a buscar o Mestrado em Educação Ambiental e me aproximar das culturas infantis.

No diário **Narrando a conversa com as crianças: problematizando entendimentos de infâncias**, conto o movimento inicial feito com o intuito de obter o consentimento das crianças



para a realização deste estudo, bem como discuto entendimentos de infâncias e as especificidades de um trabalho investigativo que tem crianças como participantes.

No diário **Situando o cenário da pesquisa: a escola**, apresento a escola que serviu como cenário para o desenvolvimento deste estudo, seu espaço físico, recursos pedagógicos e humanos, suas intencionalidades conforme o projeto político e pedagógico e conto como se deu o processo de autorização para o desenvolvimento da pesquisa no referido espaço.

No diário **O pedido de autorização às/aos pais, mães, responsáveis e cuidadores/as**, narro o encontro organizado na escola onde o estudo foi desenvolvido, para o qual foram convidados/as pais, mães, responsáveis e cuidadores/as das crianças participantes da pesquisa, com o objetivo de solicitar a autorização para que as mesmas se tornassem colaboradoras do estudo, bem como conhecer suas ideias e modos de pensar sobre a Educação Sexual na infância.

No diário **A construção de diários pelas crianças: engendrando formas de pensar a constituição dos sujeitos infantis**, narro o encontro em que apresentei o livro “De menina para menina com os conselhos de Mari” e propus às crianças a construção de diários. Nesse diário, discuto a escolha dos nomes e apelidos como mecanismos que atuam como práticas sociais ou culturais que acabam por se inscrever nos corpos dos/as jovens alunos/as, podendo ser vistos como modos de apresentação, como selos de pertencimentos que identificam, estabelecem cumplicidades e imprimem algumas marcas.

No diário **Educação Sexual na infância: entre debates e disputas**, problematizo as narrativas das crianças participantes da pesquisa sobre o tema Educação Sexual na escola, realizando o entrelaçamento das narrativas infantis com as minhas narrativas, com a de autores/as que discutem a temática Educação Sexual e com as narrativas produzidas por pais, mães, cuidadores/as e/ou responsáveis das crianças participantes deste estudo. Nesse diário, apresento as várias designações utilizadas para discutir, no espaço escolar, a educação dos corpos, gêneros e sexualidades, problematizando como esses enunciados vêm produzindo práticas e constituindo sujeitos, ou seja, como as práticas que envolvem a sexualidade e a educação têm produzido modos de ser, pensar e agir em diferentes sujeitos, em especial nos sujeitos infantis.

No diário **Educação Sexual na escola: tecendo relações com a Educação Ambiental**, apresento considerações a respeito de como venho pensando a relação do meu objeto de pesquisa com a Educação Ambiental, discutindo que dentre as múltiplas possibilidades de práticas

educativas na Educação Ambiental estão aquelas que visam problematizar a sexualidade enquanto dispositivo de constituição do sujeito.

No diário **O diálogo com a diretora: discursos sobre sexualidade na infância**, narro a conversa que tive com a diretora da escola em que desenvolvi a pesquisa a respeito dos modos como as crianças vem se comportando no recreio e como se dão as brincadeiras e se estabelecem as relações entre meninas e meninos no referido espaço, bem como problematizo alguns discursos presentes na escola sobre sexualidade na infância.

No diário **Falar sobre sexo é proibido professora?** narro o encontro em que realizei a atividade “Biblioteca na sala de aula” na qual as crianças exploraram os livros da coleção Sexo e Sexualidade, problematizando discursos que ao longo da história vêm determinando e posicionando as crianças como ingênuas, inocentes, passivas, imaturas e desprovidas de dúvidas e saberes sobre corpos e sexualidades.

No diário **Discutindo sexualidade com as crianças a partir do tema concepção**, discuto os entendimentos e representações de sexualidade construídas pelas crianças participantes deste estudo, a partir do tema concepção.

No diário **Olhares infantis sobre as questões de gênero: problematizando modos de ser menina e menino**, apresento a narrativa de duas situações que chamei de episódios vivenciados em sala de aula, que dizem respeito ao tratamento das questões de gênero, problematizando que as masculinidades e as feminilidades não são apenas produtos das características biológicas, mas são também produções sócio-históricas e culturais.

No diário **Os significados de ser criança nas vozes infantis: problematizando as infâncias como construções sócio-históricas e culturais**, discuto as infâncias enquanto produções heterogêneas, fluídas e complexas carregadas de representações e significados, que necessitam ser compreendidas no contexto social e cultural de sua construção.

# DIÁRIOS

Tia eu achei que não fosse importante falar sobre o que aconteceu, mas eu estava precisando desabafar, porque eu estava muito triste com o que aconteceu com minha amiga e com medo também! (Celaine)

Na escola aprendi que não preciso ter vergonha de falar sobre minha sexualidade porque ela faz parte da minha vida. (Vani)

De vez em quando eu me sinto criança, mas também me sinto adolescente. Isto acontece porque meu pai fala que sou muito madura para a minha idade e minha mãe diz o contrário, que sou muito infantil para a minha idade. (Mila)

Eu acho muito legal poder falar sobre meus sentimentos, poder esclarecer dúvidas sobre meu corpo, mas o que eu fico pensando é o que a minha mãe vai pensar se souber disso! Ela sempre diz que eu sou muito pequena para falar sobre certas coisas! (Isabela)

Eu ainda me sinto uma criança, mesmo quando eu trabalho com meus pais catando e vendendo latinhas e papelão. Sou pequeno, mas quando trabalho eu me sinto que nem eles. (Chun)

## 2.1 PARA COMEÇO DE CONVERSA...

---

Caro/a leitor/a

Apresento-lhe, sob a forma de um diário, a escrita de minha dissertação. Gostaria de esclarecer que essa opção não se deu de pronto, mas foi sendo construída ao longo do processo de investigação, entre tentativas, desistências e (re)começos; entendendo que é no andar da pesquisa que ela se organiza e se reconstrói de contínuo, harmonizando seus distintos momentos (MARQUES, 1997). É importante reconhecer que antes de assumir essa forma de escrita senti-me receosa e um pouco resistente por entender que “assim fomos “alfabetizados”, em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados” (Ibid, p. 13).

Chegado o momento da qualificação do meu projeto e da apresentação de meu primeiro exercício de escrita, optei por um texto mais formal, estruturado em: introdução, referencial teórico, metodologia e ensaios de análise. No entanto, o desafio de inaugurar um outro tipo de escrita apresentava-se novamente, tanto pelas palavras de minha orientadora, como pelas colocações da professora Maria do Carmo Galiazzi ao perceber os ensaios de análise cuja estruturação de escrita apresentava-se fragmentada. Tinha o entendimento que o texto apresentado era constituído de uma escrita que buscava, a cada parágrafo produzido, referenciar a ideia de um/a autor/a por entender que as vozes da professora e das crianças ainda não eram consideradas autorizadas e, portanto, necessitavam do aval de um/a especialista na temática discutida para tornar legítimos os seus discursos.

O desafio estava posto e já chegava à hora de tomar uma decisão - escrever ou não a dissertação em forma de capítulos definidos de acordo com temáticas. Na intenção de superar essa ideia, neste estudo optei por realizar uma outra forma de apresentação, entendendo, conforme Mário Osório Marques, que “na pesquisa, como em toda obra de arte, a segurança se produz na incerteza dos caminhos” (1997, p. 114).

Para que você compreenda como se deu essa escolha, apresento-lhe algumas memórias, considerando que “lembrar e contar é sempre reorganizar e reconstruir sua própria história, num processo reflexivo de auto-invenção” (CARVALHO, 2007, p. 49).

Desse modo, a escrita começava a surgir das próprias narrativas (diários, conversas, brincadeiras, desenhos...), (re)compondo histórias dos sujeitos infantis e os cenários por onde

os/as mesmos/as se movimentavam, concebendo que a cenografia se estenderia para além do espaço da sala de aula e o tempo se organizaria narrativamente. Sendo assim, ao conceber que a subjetividade se articula temporalmente, torna-se necessário afirmar que a recordação não se limita a presença do passado, já que não é uma pista, ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos, mas implica imaginação, composição e um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa (LARROSA, 2002b). Conforme o autor:

A narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que se estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto às regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem). [...] As narrativas pessoais, as histórias de vida, os textos autobiográficos (orais ou escritos) baseiam-se na pressuposição de que o autor, o narrador e o personagem são a mesma pessoa (p. 70).

É interessante pensar que quando estamos interagindo com os sujeitos da pesquisa – e produzindo juntamente com eles a narrativa - somos de tal forma interpelados/as pela mesma que não nos parece, naquele instante, que falta qualquer elemento ou informação para que tudo seja compreendido. A história fica “redonda”, “lógica”, “completa”, enquanto vai acontecendo. Depois, no momento da transcrição, na distância daquela vivência e na ausência dos interlocutores, começam a surgir as lacunas, os espaços vazios, pedindo que se reescrevam as histórias, não apenas situando os/as personagens, mas compondo os cenários onde as mesmas aconteceram.

Para tanto, na intenção de compreender os significados produzidos pelas crianças, venho dialogando com diferentes interlocutores: pesquisadores/as, autores/as, pais, mães, cuidadores/as, professores/as..., não no sentido de aferir legitimidade ao meu discurso e aos das crianças, mas com o objetivo de pluralizar entendimentos que possibilitem abarcar a complexidade envolvida nos processos de produção da cultura infantil e, conseqüentemente, de seus discursos a respeito dos corpos, os gêneros e as sexualidades. Desse modo, considero importante destacar que o texto escrito – e que compõe este estudo - foi construído no entrelaçamento de muitas vozes, que não se resumem a minha e a das crianças, mas se somam a de outros/as personagens que falam, escrevem e se posicionam frente a essas temáticas.

Assim, ao realizar o movimento de narrar esta história – que é parte dos meus diários – que se entrecruza com outras tantas histórias – dos diários das crianças, das situações de sala de aula, das falas das crianças e que apresentam os modos como elas pensam e lidam com as

questões de sexualidades, corpos, gêneros, bem como seus entendimentos sobre a importância da Educação Sexual na infância - busco narrar também os modos como fui me constituindo professora-pesquisadora, na medida em que percebi a sala de aula como “um lugar no qual se produzem, se interpretam e se medeiam histórias pessoais”(LARROSA, 2002b, p. 48), espaço esse que possibilitou (a mim e às/aos demais protagonistas) a produção e a (re)significação dos modos de ser e estar no mundo.

Para o autor, a dimensão narrativa é essencial ao processo de construção da experiência de si, pois é nessa experiência narrativa que a pessoa pode ver a si mesma, pode nomear os seus traços, pode definir os limites e os contornos de sua identidade, pode distinguir-se das demais. Assim, ao participar das redes de comunicação dos sujeitos da pesquisa e compartilhar de suas narrativas, passei a integrar o processo de (re)construção e interpretação das experiências que compõe a trama das relações - que os envolvem e os constituem - inventando e fabricando junto com eles as histórias narradas.

Durante um seminário de orientação em que apresentava às colegas do grupo de pesquisa as histórias narradas pelas crianças - sujeitos da pesquisa - surgiu a ideia de escrever minha dissertação na forma de diário. As narrativas das crianças acerca da Educação Sexual na escola chamaram a atenção do grupo que argumentou sobre a relevância do material produzido, considerando ser mais frequente a discussão sobre a temática por parte de adultos do que a partir dos olhares das crianças. Nesse dia, enquanto compartilhava as narrativas sobre Educação Sexual na infância, produzidas pelas crianças, minha orientadora foi até a prateleira e selecionou um livro escrito por Inês Stanisiere (2006) “De menina para menina com os conselhos de Mari” que apresentava uma escrita interessante: ele era um diário com histórias, fotos, desenhos e lembranças de uma personagem chamada Mari. A ideia sugerida por ela ao mostrar-me aquele livro, era de que eu pensasse na possibilidade de escrever um diário, mas não um diário que apresentasse histórias simplesmente; mas um diário fundamentado teoricamente, construído através do diálogo com inúmeras vozes: da professora-pesquisadora, das crianças, da orientadora, de colegas do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, da comunidade escolar, de diferentes autores/as...

A proposta de construir um diário partiu do entendimento que ao realizar o movimento de contar as histórias, o/a pesquisador/a também desempenha a função de narrador/a, ou seja, “o/a próprio/a pesquisador/a torna-se parte da (re)construção dessa narrativa que é compartilhada,

passando a integrar o processo” (QUADRADO, 2006, p. 37). Segundo Michael Connelly e Jean Clandinin (1995), isso é parte da complexidade da narrativa, em que a mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em (re)explicar e em (re)viver histórias. Nessa perspectiva, o/a narrador/a é constituído/a de múltiplos olhares: do/a investigador/a, do/a professor/a, do homem ou da mulher, do/a participante da investigação, do/a estudioso/a de teorias, porém quando vive o processo de investigação narrativa é considerada uma só pessoa. Quanto a isso, Jorge Larrosa nos diz que

O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal (2002b, p. 48).

Naquele instante, pensei que a ideia era mesmo muito boa, mas aceitá-la era um grande desafio para mim! Então, ao levar o livro para casa para inspirar-me com aquele tipo de apresentação, senti que a insegurança me impediria de arriscar escrever naquela forma para o projeto de qualificação, ou seja, que eu ousasse fugir do que habitualmente a tradição acadêmica exigia dos trabalhos científicos. Assim, a opção por outra forma de apresentação – a de diários – se deu posteriormente à apresentação do meu projeto de qualificação.

No entanto, ao ler o livro, fiquei encantada com a linguagem utilizada e com as histórias que tratavam de alegrias, tristezas, dúvidas, descobertas, modos de ser, de sentir, de agir, de se relacionar, sonhos, medos e desejos de uma menina de 12 anos. Naquele instante, passaram algumas ideias pela minha cabeça:

- E se eu apresentasse aquele livro às crianças?
- Identificar-se-iam com a personagem?
- O que será que os/as alunos/as achariam da ideia de também criar um diário?

Pensei, então, na possibilidade de utilizar o diário como uma forma de oportunizar as crianças, principalmente aquelas que apresentavam dificuldade em se expor verbalmente, um outro modo de expressar-se. Também tinha a preocupação em aliar o trabalho de pesquisadora com o de professora, não deixando de lado o cuidado com a aprendizagem dos/as alunos/as. Sendo assim, a escrita de diários além de contribuir para o exercício da construção da escrita

sobre temas e assuntos do interesse das crianças, possibilitaria aos/às alunos/as, através da produção textual, expressar modos de ver, sentir e agir no mundo.

Penso ser melhor dar uma pausa e parar por aqui. A seguir, relatarei a narrativa de como se deu o trabalho com os diários das crianças. Mas isso será apresentado em um outro capítulo desta história, ou seja, em um outro diário...



## 2.2 CAMINHOS PERCORRIDOS NA TRAJETÓRIA DA PESQUISA

---

É interessante perceber o quanto nossas ações são carregadas de significados, não havendo possibilidade de neutralidade na construção das coisas que pensamos, dizemos e fazemos. Assim, ao narrar os caminhos percorridos na trajetória da pesquisa, os acontecimentos, as imagens e as ideias vão surgindo e compondo uma figura construída como que a partir de um quebra-cabeça em que as peças vão sendo encaixadas e articuladas uma a uma, tornando visível e compreensível o tempo que compõe a minha história. Esse exercício me possibilitou compreender a partir de Jorge Larrosa que

O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (2002b, p. 69).

Partindo de tal entendimento, construí esse diário com o propósito de narrar algumas experiências que ao longo da minha trajetória foram me constituindo professora-pesquisadora, interessada no estudo das questões de corpos, gêneros e sexualidades nas práticas escolares e orientando as minhas escolhas para o desenvolvimento deste estudo, entendendo que é no exercício de falar sobre nossos fazeres que se torna possível compreender a nossa constituição enquanto sujeitos. Nesse sentido, o autor destaca que:

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui a sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado (Ibid, p. 43).

Entendo que meu interesse pelos temas corpos, gêneros e sexualidades na escola deu-se a partir de vivências e experiências que se mostraram significativas em minha trajetória pessoal e profissional e que foram produzidas na interlocução com diferentes sujeitos. Desse modo, a escrita desta dissertação conduziu-me a uma série de reflexões a respeito da minha constituição e das diferentes posições desempenhadas ao longo de minha vida: filha, irmã, aluna, esposa,

professora, pesquisadora, entendendo que “os sujeitos estão sempre em processo de (re)construção, assumindo diferentes identidades, de acordo com as maneiras com que vão sendo interpelados nos diversos contextos sócio-culturais” (QUADRADO, 2006, p. 10).

Recordo-me que, em busca de conhecimentos na área da educação, no ano de 1993 ingressei como aluna do Curso de Pedagogia Séries Iniciais, na Universidade Federal do Rio Grande, onde tive a certeza de ter feito a escolha certa, pela oportunidade de estudar teorias, ler autores/as, discutir práticas de avaliação, analisar objetivos, conhecer metodologias e experimentar momentos de ensino e aprendizagem. Já nessa época, como aluna da graduação, comecei a fazer leituras, participar de encontros que abordavam o tema Educação Sexual na escola e desenvolver atividades com alunos/as do ensino fundamental sobre a temática sexualidade. Assim que concluí o curso, prestei concurso para trabalhar como professora nas séries iniciais e, cheia de ideias, expectativas e sonhos, não via o momento de pôr em “prática” os conhecimentos aprendidos. Utilizo o termo prática, entendendo que:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 115).

No entanto, as coisas não aconteceram com a rapidez que esperava, pois mesmo recebendo aprovação em dois concursos - do Estado e outro do Município - tive de esperar alguns anos para ser nomeada e dar início ao meu trabalho. Nesse meio tempo, trabalhei em uma Escola de Educação Infantil com crianças com idade entre dois e quatro anos e no comércio. O interesse pela temática da pesquisa também foi instigado pela observação do trabalho desenvolvido pela minha irmã com alunos/as de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries de uma escola municipal do município de Rio Grande, sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades e dos resultados alcançados a partir desse, tais como a mudança de comportamentos, atitudes e valores, bem como a busca pela superação de problemas como violência e discriminação no ambiente escolar. Em 1999, ciente da importância da abordagem das referidas temáticas na escola, ingressei no curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, na Universidade Federal do Rio Grande, onde desenvolvi um trabalho de pesquisa na área da sexualidade, investigando a importância da família e da escola no desenvolvimento psicosssexual do adolescente.

Finalmente, em fevereiro de 2003, fui nomeada para o serviço público municipal, onde comecei meu trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco e, em junho do mesmo ano, fui nomeada para o serviço público estadual na Escola Estadual de Ensino Fundamental Adelaide Alvim, atuando como professora dos anos iniciais. No contato com as crianças nas escolas, percebi o quanto as questões de corpos, gêneros e sexualidades estavam presentes, sendo observadas nas relações, nas brincadeiras, nos diferentes tipos de linguagem, nas práticas de disciplinamento dos corpos, nos relatos de casos de violência sexual, nas atitudes de preconceito e discriminação, nos casos de gravidez na adolescência, na baixa auto-estima e no abandono.

Carências de toda ordem que prejudicavam os relacionamentos, que dificultavam as aprendizagens escolares, causavam-me um sentimento de impotência e, ao mesmo tempo, de responsabilidade por aqueles/as pequenos/as que me eram confiados/as. No ambiente da escola, percebi que a sexualidade não é “despertada” no período da adolescência, mas sim, é construída no decorrer de toda a vida do indivíduo e que a escola é uma das colaboradoras para essa formação. Para Paula Ribeiro

Desde a mais tenra idade, conforme o sexo com o qual os sujeitos nascem, tais sistemas de significação ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos sociais que, ao serem inscritos nos corpos, definem a sexualidade e as próprias pessoas (2002, p. 24).

Todas essas inquietudes e constatações me impulsionaram a buscar novos conhecimentos e alternativas para a superação dos problemas enfrentados, bem como para a criação de condições para abordar na escola temas relativos à diversidade sexual e de gênero e, então no ano de 2006, participei do curso de extensão “Corpos, gêneros e sexualidades: questões possíveis para o currículo escolar”, organizado pelo Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, cujos propósitos consistiam em discutir sobre corpos, gêneros e sexualidades no currículo escolar, problematizar o entendimento de sexualidade não como uma essência manifestada pelos processos biológicos do corpo, bem como discutir corpos, gêneros e sexualidades como construções históricas, culturais, sociais e políticas e suas configurações no contexto escolar. Nesses encontros, tive a oportunidade de realizar leituras, de (re)pensar minha prática e de construir novos aprendizados, proporcionados pela troca de experiências entre professores/as que trabalhavam com tais temáticas nas séries iniciais.

Nesse mesmo ano em que participei do curso também experienciei uma outra abordagem metodológica, os projetos de aprendizagem, que aliada à formação continuada obtida através dos encontros com outros/as profissionais da área da educação, interessados/as no trabalho das temáticas de Corpos, Gêneros e Sexualidades, proporcionou-me um olhar diferente para com a escola, às crianças e à prática pedagógica, na medida em que descobria e experimentava outras possibilidades de ensinar/aprender. O Projeto de Aprendizagem é uma metodologia por meio da qual se desenvolvem projetos de autoria dos/as alunos/as, em que o interesse, a curiosidade, as dúvidas e certezas dos/as mesmos/as são pontos de partida de ações para aprender (FAGUNDES; MAÇADA; SATO, 1999). A referida proposta, como prática pedagógica, caracteriza-se por investigações que surgem do interesse de aprender dos/as alunos/as. Inicia-se com o levantamento de dúvidas temporárias e certezas provisórias dos/as estudantes/as a fim de identificar o seu conhecimento a respeito do tema de pesquisa e o conhecimento a ser construído.

No referido ano, minha turma foi a primeira a desenvolver um projeto de aprendizagem na escola e os encontros proporcionados pelo curso foram importantíssimos para a construção das atividades realizadas, na medida em que me fizeram pensar diferentes possibilidades para o trabalho em sala de aula, considerando os sujeitos em todas as suas dimensões. A seguir, narro uma experiência desenvolvida a partir da metodologia dos Projetos de Aprendizagem que possui um significado especial, dentre tantos outros que construí com as crianças, por ter me conduzido à realização deste estudo.

***Tudo começou quando...*** A mídia divulgava notícias e propagandas sobre a Copa do Mundo 2006 e então se tornou evidente o interesse e o entusiasmo das crianças a respeito do assunto. Percebi, então, que esse seria o momento privilegiado para dar início a um projeto de aprendizagem com minha turma. A fim de realizar o desencadeamento do projeto, promovi um momento da aula para questionar com as crianças sobre as suas curiosidades, dúvidas e sobre o que gostariam de aprender e, para tanto, foi utilizada uma caixinha onde depositaram perguntas e temas escritos em um papel. Dentre os assuntos escolhidos pela turma destacaram-se: escola, animais, copa do mundo e Futebol. Como o assunto do momento era Copa do Mundo, todos/as estudantes acabaram se envolvendo com esse tema, porém os outros temas foram sendo integrados, beneficiados pelas atividades realizadas na escola. Ao som da música “Uma partida de futebol” do Grupo Skank, realizamos a atividade nomeada pelas crianças de “Bola das

Curiosidades” que consistia em colar na bola uma pergunta sobre o que gostaria de aprender a respeito do tema escolhido.

Depois de realizado o levantamento de dúvidas e certezas, as crianças reuniram-se por assuntos afins. Foi solicitado que buscassem em livros, revistas, jornais, sites da internet, junto à família, televisão e rádio; informações, curiosidades, notícias e informativos para serem utilizados como recursos para a pesquisa. Nesse dia, começamos a decorar a sala de aula com móveis feitos pela turma com bolas coloridas com as cores do Brasil e, desde então, procurei integrar os conteúdos programáticos à temática escolhida. As crianças trouxeram um material rico e variado como recortes de jornal com notícias sobre a copa, livros, gravuras, bandeiras prontas e confeccionadas por elas com materiais diversos, pesquisas feitas pela internet entre outros. Assim, começamos a realizar a pesquisa dos assuntos, que normalmente era feita através de trabalhos em grupos.

Inicialmente escolhíamos um horário durante a semana para que pesquisássemos sobre dúvidas e curiosidades a respeito dos temas que envolviam a pesquisa, porém ao longo do trabalho percebemos que as aprendizagens eram construídas diariamente, através de diferentes recursos e na interlocução com diferentes sujeitos.

Foi nesse período, ao participar do curso de extensão “Corpo, gênero e sexualidade: questões possíveis para o currículo escolar”, que conheci a história do personagem Bruno, através do relato de experiência feito por uma professora dos anos iniciais que contou ter levado para a sala de aula um boneco de plástico com o objetivo de ser adotado pela turma. Segundo a professora - que no referido ano trabalhava com uma 1ª série - a presença do objeto lúdico rendeu uma série de aprendizagens, e dentre elas, a problematização de temas variados envolvendo sexualidade e questões de gênero.

Ao compartilhar daquele relato, não pude deixar de pensar na minha turma e no tema de interesse de seu projeto de aprendizagem, bem como na possibilidade de levar para a sala de aula a proposta inspirada pela colega, de trabalhar o corpo de forma diferente de como normalmente é apresentado nos livros didáticos: um corpo assexuado, sem família, sem história, classe ou gênero, ou seja, sem as identidades que o constitui. Tal entendimento levou-me a propor à turma a construção de um boneco, de um personagem que seria o nosso “mascote da copa”, a fim de acompanhar-nos durante as atividades desenvolvidas no projeto de aprendizagem “Copa do Mundo e Futebol”, representando nosso amuleto da sorte.

O boneco foi construído (Fig. 2.2.1) de forma artesanal pela turma que utilizou: meia-calça, retalhos, esponjas, roupas e outros acessórios para a sua caracterização. A cada dia, sorteávamos uma pessoa que levava o boneco para sua casa e, no dia seguinte, deveria contar como havia sido a visita (Fig. 2.2.2).



Figura 2.2.1 – A construção do boneco.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.2.2 – As crianças levando o mascote para casa na saída da escola.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

O nome do boneco foi escolhido através de uma votação pela turma que criou uma identidade para o personagem: sua história, sexo, idade, gênero, comida preferida, coisas que gostava e não gostava de fazer, religião, dentre outros dados que deram suporte para a escrita do texto coletivo “Construindo a história do mascote”.

A presença do boneco rendeu muitas discussões e aprendizagens. Todos/as queriam ser o pai e a mãe do boneco - que se chamou Henrique da Copa - e não apenas dar um nome e filiação a ele, mas escolher padrinho e madrinha foram preocupações e interesses manifestados pela turma. Depois de escolhidos o padrinho e a madrinha, logo surgiu o interesse em organizar o batizado, porém antes, sugeri às crianças que pesquisassem junto à família, dados sobre o seu batizado (local, data, nome dos padrinhos, religião...) e que trouxessem para a sala de aula sua certidão de batismo e fotos do batizado (Fig. 2.2.3) para apresentarem ao grande grupo, a fim de que percebessem semelhanças e diferenças, bem como dados contidos no documento.



Figura 2.2.3 – A apresentação das fotos do batizado e certidões de batismo.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Após observarem as certidões, as crianças perceberam que precisariam escolher os nomes do pai e da mãe de Henrique, pois só assim poderiam preencher a certidão de batismo. Pensaram, então, que o personagem antes de ser batizado, deveria ter uma certidão de nascimento (Fig. 2.2.4). Ao preencherem a certidão de nascimento, precisaram escolher os nomes dos avôs e das avós paternos e maternos. Naquele momento, percebi que as crianças não sabiam o significado dos termos “paterno e materno”, então conversamos a respeito do significado e da construção de nossos nomes e sobrenomes.

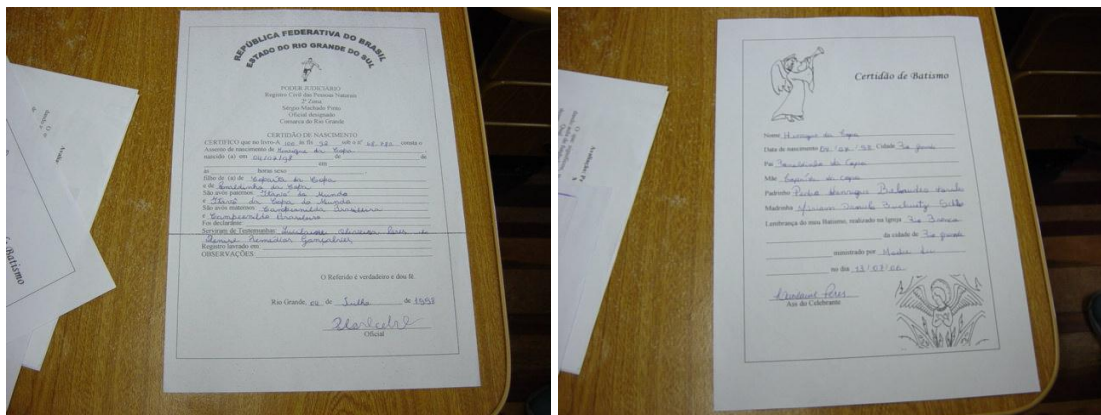


Figura 2.2.4 - As certidões de nascimento e batismo criadas para o mascote.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Considerei importante que aprendessem mais a respeito do batismo, desse modo selecionei materiais sobre o assunto (Fig. 2.2.5), que foram lidos e discutidos antes da realização do batizado organizado pela turma. Partimos de questões como:

- O que é o batismo?
- Qualquer pessoa pode batizar?
- Qual é o rito do batizado nas diferentes religiões?



Figura 2.2.5 – Apresentação do material pesquisado sobre Batismo.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

O batizado (Fig. 2.2.6) foi organizado pela turma que produziu, em sala de aula, um altazinho com uma mesa com toalha branca, uma capelinha, com vela e água benta. A atividade proporcionou à turma a discussão a respeito de suas identidades, atravessadas por diferenças de classes, de gêneros, de sexo, de culturas, de famílias, religiões e costumes.





Figura 2.2.6 – A cerimônia do batizado do mascote.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

O aluno escolhido para representar o padrinho de Henrique descobriu durante a entrevista que fez com sua mãe, que a mesma não o havia batizado, pois não teria se definido por nenhuma religião. Lembro que o fato de não ter sido batizado causou insatisfação ao menino que pediu para ser batizado por mim, durante a cerimônia do batizado do boneco, já que para algumas crianças não só o batizado na igreja teria valor, pois teriam sido batizadas em casa e outras ainda na sessão de Umbanda. Na turma tivemos relatos de crianças que foram batizadas três vezes: na igreja católica, na sessão e em casa. Outra situação interessante que recordei, aconteceu durante a festa de comemoração do batizado, ao cortarmos o bolo. Naquele momento, uma aluna disse que o primeiro pedaço de bolo não deveria ser comido por nós porque na sua religião (Umbanda) o mesmo deveria ser oferecido aos santos, portanto entreguei o pratinho a ela que colocou no altar preparado pela turma e, ao final da festa, decidiu levá-lo para a casa de sua madrinha que possui um altar com santinhos.

Penso que a utilização do objeto lúdico na sala de aula possibilitou a problematização de inúmeras questões que envolvem a constituição dos sujeitos em todas as suas dimensões e permitiu-me compreender que não existe uma única infância e que são muitas as diferenças sociais, políticas, religiosas, culturais e históricas que constituem a vida das crianças. Para Maria Isabel Bujes,

As idealizações da infância como um espaço utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase

miraculosa progressão cognitiva deram lugar a uma visão da criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc. (2002, p. 19).

Tal entendimento levou-me a perceber, assim como a autora, a necessidade de questionar os significados da infância e os pressupostos que sustentam os discursos acerca de sua educação.

Lembro-me também que nesse projeto as meninas demonstraram o desejo de aprender a jogar futebol. Como eu desconhecia as regras do referido esporte, pedi para as crianças conversarem com os pais sobre a possibilidade de me ajudarem nessa tarefa. No entanto, para minha surpresa, nenhum pai me procurou, mas a mãe de uma aluna mostrou-se disposta a colaborar com o trabalho. A participação dessa mãe durante o projeto foi valiosa, uma vez que possibilitou a problematização de questões relativas ao preconceito e à discriminação sofridos por mulheres que jogam futebol ou que realizam outras atividades consideradas em nossa sociedade como sendo próprias para homens. A experiência relatada pela mãe permitiu-nos discutir o entendimento de que os sujeitos são socialmente construídos e que a linguagem é um dos principais campos de construção de identidades, considerando que ela “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 1997, p. 65).

Richard Parker nos diz que

[...] é na linguagem do cotidiano que [...] os entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizados para falar do corpo e suas práticas que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos (1991, p. 67).

Na primeira visita à escola a mãe relatou que, quando criança, sofreu preconceito por gostar de jogar futebol e por brincar com os meninos da rua onde morava. Contou que para ser aceita no time do seu bairro, teve de cortar o cabelo e vestir-se como um menino e que hoje se sente feliz em perceber as mudanças com relação ao trato dessas questões em nossa sociedade, principalmente no que diz respeito ao ambiente da escola. Conforme Valerie Walkerdine, um conjunto de temas permanece “oculto” quando tratamos das questões que envolvem o corpo, o gênero e a sexualidade infantis, desse modo para a autora:

Se os estudos da cultura popular têm ignorado amplamente as crianças pequenas e os estudos sobre meninas estão limitados às adolescentes, a descrição das meninas pequenas como erotizadas – as meninas pequenas e a sexualidade - é uma questão que toca várias áreas muito difíceis e consideradas como tabus (1999, p. 75).

Durante a conversa (Fig. 2.2.7), discutimos a respeito do preconceito que ocorre não só com as meninas e mulheres, mas também com os/as pessoas gordas de todas as idades que praticam esportes. A mãe afirmou que todos/as tem condições de aprender a jogar, apenas precisam ter oportunidades iguais, explicando que os meninos têm mais habilidade com a bola porque habitualmente é o primeiro brinquedo que recebem, enquanto que as meninas costumam brincar com bonecas e panelinhas.



Figura 2.2.7 – A turma, reunida com a mãe/voluntária, discutindo questões de gênero.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Helena Altmann (1999) discute a maneira diferenciada como meninos e meninas ocupam os espaços físicos na escola. A autora ressalta que imagens, (pré) conceitos e representações estereotipadas do que é ser menino/menina, homem/mulher produzem e reproduzem simultaneamente identidades esportivas e de gênero, determinando, em grande parte, as relações estabelecidas entre os jogadores, bem como estabelecendo entre os sujeitos, desde a mais tenra idade, uma desigualdade de direitos, condições e oportunidades.

Após o debate, o grupo opinou e decidiu que meninas e meninos participariam das aulas de futebol jogando juntos. Ao problematizarmos a respeito das questões de gênero, percebi um olhar e um trato diferenciado por parte das crianças, demonstrando maior respeito e

companheirismo entre si, compreendendo que existem diferenças entre as pessoas, mas nem por isso as diferenças devem ser tratadas com desigualdade ou desrespeito.

A partir daquele dia, as crianças esperavam ansiosas pelas aulas práticas de futebol (Fig. 2.2.8) que aconteciam uma vez a cada semana e que foram desenvolvidas até o final do ano, através do trabalho voluntário dessa mãe.



Figura 2.2.8 – Aula prática de futebol.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

A experiência construída a partir da integração família-escola foi muito importante e contemplou o trato das questões que considero de suma importância para a formação desses/as pequenos/as cidadãos/ãs, resgatando valores muitas vezes esquecidos em nossa sociedade como o respeito, a justiça, a igualdade de direitos, o companheirismo, a solidariedade e a amizade. A mãe, que na época estava desempregada, revelou na avaliação do projeto a grande satisfação em poder contribuir para o crescimento da turma e pela possibilidade de sentir-se útil e valorizada pela escola.

Várias atividades foram produzidas com essa turma, com o objetivo de problematizar questões relacionadas ao Brasil, tais como: política, violência, meio ambiente, folclore, esportes, dentre outros, bem como reconhecer o Rio Grande do Sul como parte integrante desse país e com características próprias: aspectos físicos e geográficos, administração, pontos turísticos, comércio, cultura e tradições.

No contato com as crianças e através do trabalho produzido com elas, a partir dos projetos de aprendizagem, pude identificar múltiplas dimensões que transversalizam a Educação

Ambiental na vida dos sujeitos. Tal entendimento levou-me a refletir acerca da responsabilidade que, nós educadores/as, assumimos na construção dos sujeitos e, desse modo, penso ser impossível pensar a Educação Ambiental na escola sem problematizar as condições de possibilidades que operam na produção dos seus modos de pensar, sentir e agir no mundo. Percorrendo esses caminhos e a partir de tais entendimentos, é que fui traçando os rumos que foram definindo os sujeitos, o cenário, as estratégias metodológicas e o referencial teórico para o desenvolvimento desta pesquisa.

Deste modo, no cotidiano da escola de Ensino Fundamental onde atuava como professora da 4ª série, alguns episódios fizeram-me perceber a riqueza de informações e situações que se apresentavam a cada dia a partir da convivência com as crianças. Lembro de um episódio, durante o recreio, em que a diretora falava-me sobre os comportamentos das crianças e a respeito da necessidade de tomarmos uma atitude com relação a elas:

*As meninas estão piores que os meninos! Elas ficam se agarrando o tempo todo, dançam em volta do cano como a atriz da novela, dançam estas danças vulgares..., só falam em namoro... as meninas choram porque os meninos dizem que não querem “ficar” com elas e meninos ficam fazendo gestos obscenos para as meninas.... Diário de campo (07.08.2008)*

Corrigir, reprimir, punir, permitir, vigiar, omitir? Como, nós professores/as lidamos com determinadas situações? De que forma os discursos da escola, da mídia, da família, da religião e de tantas outras instâncias vêm inscrevendo modos de pensar, sentir e agir nos corpos infantis e de que modo seus efeitos são sentidos pelas crianças? Como saber o que passa na vida dessas crianças sem observá-las, sem ouvi-las, sem conhecê-las, sem saber o que desejam, quais são os seus medos, suas dúvidas e sonhos?

Então, a partir daquele dia, sempre que possível eu observava, no recreio, como se davam as relações entre as crianças: as negociações do brincar, as estratégias, os conflitos, as demonstrações de afeto, de amizade, a organização das brincadeiras nos grupos e as resistências. No exercício de observação das crianças no espaço escolar compreendi que, inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo (SOUZA, 2000).

Guacira Louro (1997, p. 80-81) chama a atenção para a comum e equivocada forma com que professores/as encaram a discussão da sexualidade. Muitos/as pensam que “[...] se deixarem

de tratar desses problemas a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. Nesse sentido, quando o adulto não ouve a criança e repreende os comportamentos considerados impróprios para sua idade sem problematizar as suas formas de produção, ele está reforçando o entendimento de que sexo é uma coisa “feia”, “proibida” e que a escola não tem lugar para corpo e para a sexualidade, ou seja, para o indivíduo como um todo.

Outra situação que comumente acontecia era de crianças pedirem para eu ficar na sala de aula, no horário do recreio, para conversar sobre assuntos como: a dificuldade de relacionamento na família, medos, ansiedades, dúvidas sobre corpo e sexualidade e conflitos com os/as colegas. Os encontros inicialmente configuravam-se como um bate-papo, um desabafo que, algumas vezes, eram marcados por uma criança e, em outras ocasiões, por um pequeno grupo, normalmente de meninas. Percebia, nas crianças, a necessidade de serem ouvidas, de que suas histórias fossem valorizadas e que seus modos de pensar fossem considerados, apelo demonstrado em questionamentos que se faziam cada vez mais frequentes e que requisitavam minha atenção:

*O que vais fazer na hora do recreio hoje? Podes ficar na sala de aula só um pouquinho? Será que tens um tempinho para conversar comigo?*

Interessada no trabalho com as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, em sala de aula, buscava integrá-las ao tema de interesse das crianças nos seus projetos de aprendizagem. Desse modo, tinha vários registros de atividades e reflexões feitas através de um caderno com anotações, de uma pasta com trabalhos de alunos/as e fotos. Pensando na possibilidade de unir o interesse em desenvolver este estudo com as situações vivenciadas na escola, comecei a me questionar a respeito da minha proposta inicial de analisar as representações das crianças sobre sexualidade, a partir da visão do adulto e não a partir delas mesmas.

A realização da disciplina Sociologia da Infância no Mestrado também me proporcionou leituras e discussões a respeito de estudos sobre infância, como os realizados por Rita Marchi (2007) e Fernanda Muller (2007) que ressaltam a importância de ouvir as crianças e do número limitado de pesquisas que têm priorizado sua fala, seus conhecimentos e vivências.

As leituras e discussões no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola me possibilitaram repensar a escola como um espaço de encontros e discussões que priorize a fala das crianças, suas

expectativas, saberes, dúvidas e vivências em torno das questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, bem como as suas articulações com as dimensões de raça, etnia, classe, religião, dentre outros.

Todos esses fatores reforçaram ainda mais meu interesse em investigar a sexualidade a partir dos “olhares” infantis. No entanto, entendo que esses modos de “olhar” não são partes de uma essência encontrada ou descoberta em um determinado momento pelas crianças, mas são produzidos, inventados e modificados na gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida e essa conversação inclui as pessoas com quem elas se relacionam e cujas histórias se relacionam (LARROSA, 1996). Conforme o autor, a história de nossas vidas é constituída por muitas histórias e a medida que as ouvimos e as contamos é que damos sentido a quem somos, construindo a nossa identidade, pois “nossa história é sempre uma história polifônica” (Id., p. 475).

Penso que os sujeitos vivenciam um processo de construção social que se desenvolve ao longo de toda a vida, sendo a sexualidade parte desse processo. Assim, durante toda a sua vida, as crianças interagem com diferentes ambientes e essas interações constituem seus modos de ser e agir no mundo, sob a influência de diversas instâncias como a da mídia, da família, da escola, da religião, dos/as colegas, entre outras. Desse modo, concordo com Aloísio Ruscheinsky ao afirmar que:

Do ponto de vista da Educação Ambiental, parece fundamental que se possibilite a indivíduos pertencentes a segmentos sociais, geralmente excluídos da história oficial, voz e escuta, deixando registrada para análise futura sua própria visão de mundo e aquela do grupo social a que pertencem. Oportuniza um movimento para que estes segmentos sociais falem por si mesmos, expressando a originalidade de sua visão de mundo (2005, p. 142).

Conforme o autor, “o depoimento oral assume e confere ao sujeito o seu direito à livre expressão e seu papel de centralidade no ato de narrar uma história” (p. 143). Nessa perspectiva o/a pesquisador/a, através das histórias narradas, tem a oportunidade de dirigir seu olhar às relações sociais, bem como aos processos que as engendram. Nesse sentido, privilegiando-se as narrativas das crianças sobre sexualidade, tem-se a oportunidade de considerar os significados construídos por parte daqueles/as que a estão vivenciando, além de elevá-las a uma posição de sujeitos ativos e de direitos nesse processo. Levando em consideração as situações narradas, optei

por desenvolver um estudo com o objetivo de problematizar as narrativas de um grupo de crianças da 4ª série do Ensino Fundamental sobre corpos, gêneros e sexualidades.

Entendendo que toda a pesquisa nasce de insatisfações e a partir disso que “ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002, p. 111) nesse momento, apresento as questões que me conduziram a desenvolver este estudo:

- Todas as crianças falam sobre sexualidade?
- O que elas entendem por sexualidade?
- Quais são seus principais questionamentos sobre os corpos, gêneros e sexualidades?
- As crianças consideram importante a Educação Sexual na escola?
- Quais são as condições de possibilidades para a construção de seus discursos sobre sexualidade?



### 2.3 NARRANDO A CONVERSA COM AS CRIANÇAS: PROBLEMATIZANDO ENTENDIMENTOS DE INFÂNCIAS

---

Dando continuidade ao diário, ao narrar a trajetória vivenciada com as crianças, sujeitos desta pesquisa, recordo que meus entendimentos acerca do conceito de infância foram sendo ressignificados ao longo do caminho investigativo, colocando em xeque certezas, rompendo ou pelo menos suspendendo representações que habitavam meus modos de pensar e existir (FISCHER, 2007) sobre as culturas infantis e o lugar ocupado pelas crianças no processo da pesquisa. Esse processo, que envolveu reflexões e questionamentos, levou-me a considerar as especificidades de um trabalho investigativo que tem crianças como participantes e “a constituir outro modo de olhar a infância, revelando o seu próprio olhar e como ela pensa, sente e imagina o mundo e também a encontrar outra maneira de falar da infância e de ouvir as crianças” (KRAMER, 2002, p. 45). A expressão “ouvir as crianças” é utilizada, aqui, no sentido proposto por Walter Omar Kohan ao afirmar que ouvi-las “significa concentrar-se na fala delas, estar realmente interessado no que dizem” (2007, p. 151).

Assim, a partir da indagação feita por Sônia Kramer ao discutir questões éticas na pesquisa com crianças: “se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, ela é o sujeito da pesquisa?” (2002, p. 53) é que foi dado o primeiro passo em direção ao início desta investigação: conversar com os principais sujeitos envolvidos no processo, *as crianças*, para informá-los do objetivo da pesquisa, da maneira como esta seria desenvolvida e para convidá-los a participar. Outros procedimentos foram tomados a fim de obter a autorização para o desenvolvimento do estudo, tais como o pedido de autorização à direção da escola e a reunião com as famílias, cujo encontro relatarei em outros diários. No entanto, após minha conversa com as crianças é que considerei ter dado início a este trabalho.

Recordo-me de quando conversei com a turma sobre meu interesse em desenvolver um estudo sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades. Nesse dia, falei sobre a importância e objetivo do trabalho e porque escolhi realizá-lo “com crianças” e não “sobre crianças”. Tal escolha foi construída ao buscar aproximações com os estudos da infância, quando percebi que muito tem sido escrito, falado e analisado sobre esse tema em termos de pesquisa, porém uma parcela muito pequena desses trabalhos tem valorizado a voz desse personagem tão especial que

é a criança. Fernanda Müller (2007) afirma que “os estudos que temos sobre a infância são sempre sobre as crianças, e dificilmente a partir delas próprias, ou seja, se dão a partir de um olhar do mundo adulto, da percepção considerada madura e experiente sobre outro ser, geralmente considerado indefeso, sem voz e sem vez” (p. 12). Esse olhar sobre a criança, no qual a autora se refere, normalmente é o olhar do/a médico/a, do/a psicólogo/a, do/a professor/a, do/a filósofo/a, do/a sociólogo/a, do/a político/a, do/a historiador/a, do pai ou da mãe que transformado em discurso - através do que tem sido dito sobre ela - constrói algumas verdades e, assim, desconsidera a capacidade da criança em narrar a sua própria história.

Para Manoel Sarmiento (2009) talvez se possa caracterizar a infância por meio de um conjunto de características ou elementos comuns às diferentes crianças, nos diferentes tempos e espaços, tais como a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração. Dentro dessa perspectiva, as infâncias são entendidas como construções sociais, considerando que as crianças vão se constituindo a partir das ações, relações e interações que estabelecem com o meio no qual estão inseridas, produzindo a sua própria cultura infantil.

Utilizo o termo infâncias, flexionando-o no plural, pois me refiro às múltiplas e heterogêneas infâncias, marcadas pelas diferenças de direitos, de condições de existência, de acessos, de espaços, de tempos, de contextos e histórias construídas. Nesse sentido, concordo com o argumento de Catarina Almeida Tomás e Natália Fernandes Soares (2004) de que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, pois “esta etapa da vida varia muito quer de sociedade para sociedade, quer dentro de uma mesma comunidade ou mesmo dentro de uma mesma família. Por conseguinte, podemos afirmar a existência de infâncias e não de uma única infância” (p. 352).

Visões sobre a infância como um período de insignificância e sobre a criança como um ser que não tem nada a dizer, afastam cada vez mais os adultos dos significados do que é ser criança, do que pensam as crianças, do que fazem, do que sentem e como agem. A partir daí, vão sendo construídas representações estereotipadas e adultocêntricas, bem como visões reducionistas sobre a infância que precisam ser analisadas, uma vez que o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria única, homogênea, universal ou natural.

Para Walter Benjamin (1984), que as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, sentem-se atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário. A partir dessa perspectiva, neste estudo as crianças são

consideradas atores sociais, protagonistas de sua história, por entender que as mesmas são capazes de emitir opinião crítica e tomar decisões frente ao mundo onde vivem.

Sendo assim, aposto na possibilidade de reaprendermos a não universalizar e massificar nossas ideias sobre o que pensam, sentem e desejam as crianças, sobre suas diferentes formas de ver, conhecer e agir no mundo e sobre suas manifestações culturais. Para isso, as vozes desses personagens tão especiais que vivem nas cidades e que tão pouco sabemos deles e tão pouco lhes damos atenção (REDIN; DIDONET, 2007) precisam ser ouvidas e seus pontos de vistas considerados.

Ao compartilhar com você, leitor/a, as experiências vivenciadas com as crianças ao longo do ano de 2008, não posso ser ingênua em afirmar que são as crianças as únicas narradoras deste estudo, uma vez que ao escolher as narrativas a serem analisadas, ao relatar situações de sala de aula e comportamentos das crianças, posiciono-me, compreendendo que essas escolhas não são neutras, mas carregadas de significados. Sendo assim, vale ressaltar que embora as crianças sejam convocadas a falar em diversos momentos da minha escrita, protagonizando também esta história, suas narrativas são atravessadas por meus olhares de professora-pesquisadora.

Assim, partindo de tais entendimentos, passo a contar como foi o diálogo com as crianças.

As crianças compreenderam a proposta e vibraram com a ideia de participar do trabalho como sujeitos da pesquisa e antes mesmo de pedir a autorização por escrito, já estavam indagando se eu iria entrevistá-las. Então, quando perguntei se gostariam de me ajudar a desenvolver a pesquisa, todas, sem exceção, aceitaram o desafio. Desse modo - como habitualmente fazíamos quando tínhamos uma decisão a tomar - por votação, todas optaram que suas produções escritas, desenhos, assim como suas falas e fotos fossem utilizadas como instrumentos para produção dos dados da pesquisa. Pedi que optassem por aparecer ou não seus nomes no trabalho e então a turma decidiu que queria que seus nomes fossem divulgados. Pareciam orgulhosos e satisfeitos pela oportunidade de participar da pesquisa e poder contribuir com seus conhecimentos, ideias e opiniões, ou seja, sentiram-se valorizados/as quando expliquei o porquê de ter decidido realizar uma pesquisa a partir dos olhares das crianças e não do olhar adulto sobre elas.

A conversa narrada representou o movimento inicial feito com o intuito de obter o consentimento das crianças para a realização deste estudo, porém os desafios enfrentados “no caminho metodológico, que foi sendo desenhado e aprimorado no diálogo com o cotidiano

experienciado com o grupo” (ESPERANÇA, 2006, p. 51), fizeram-me propor a criação de codinomes pelas crianças. Essa decisão decorreu da preocupação expressa por algumas crianças de que as famílias tivessem conhecimento das narrativas produzidas, principalmente, em momentos que representavam os corpos nus e o ato sexual através de desenhos e falas nos seus diários. As crianças consideravam esse material “secreto” e por tal motivo só poderia ser visto e examinado por mim.

Com o propósito de respeitar a vontade e os direitos das crianças, após um diálogo com o grupo a respeito da problemática percebida, solicitei àquelas que não desejassem ser identificadas na pesquisa que criassem um codinome que foi transcrito em uma folha, porém quem mantivesse o desejo de que seu nome fosse revelado, o acrescentaria. Assim, “a identidade das crianças ficava protegida, mas, ao mesmo tempo, elas poderiam depois se ler, se ver, o que nos pareceu um princípio ético coerente com a concepção de infância do estudo” (KRAMER, 2002, p. 47), ao sinalizar a relevância de suas vozes, da sua autoria.

Assim, é com imenso prazer que apresento, o grupo de crianças (Fig. 2.3.1) que protagonizaram e inspiraram as histórias contadas em meus diários, bem como os codinomes por elas escolhidos:



Figura 2.3.1- Crianças participantes da pesquisa.  
Fonte: FURG – 2008.

Mila - Tiago - Chumbadinho - Carretel - Isabela - Rex - Eliane - Kakachi - Bianca - Ham - Bya - Scorpian - Victória - Lily - Foguetão - Foguetinho - Power Ranger - Bem 10 - Ana - Jeje - Batatinha - Bruno - Leo - Gatinha - Celaine - Alê - Joice - Gigy e Vani.

A opção por usar nomes fictícios deu-se a partir da preocupação de não revelar a identidade das crianças, mas também de não torná-las anônimas. Desse modo,

Recusamos usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras de seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (KRAMER, 2002, p. 47).

Após a conversa, apresentei à turma o “convite para participar da pesquisa”, construído na forma de uma história. O termo de consentimento proposto às crianças, foi inspirado no

instrumento elaborado pela colega do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola, Joice Araújo Esperança, em sua pesquisa de mestrado intitulada: “Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo” e é apresentado a seguir:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PPG EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA**

**CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA**





**E**ra uma vez uma menina chamada Lucilaine que gostava muito de estudar e desde pequena sonhava em ser professora. Quando cresceu, Lucilaine foi para a universidade onde estudou no curso de Pedagogia e assim pode realizar seu sonho.

**S**ua grande paixão sempre foi as crianças e com elas foi aprendendo muitas coisas importantes. Descobriu que estas têm muito a dizer sobre o que pensam, desejam e sentem.

**E**m 2008 Lucilaine voltou a estudar na universidade, só que desta vez no curso de Mestrado em Educação Ambiental, onde está buscando aprender através de leituras, diálogos e da pesquisa, algumas maneiras de conhecer o que as crianças pensam sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades.

**P**ara realização de seu trabalho, Lucilaine vem recebendo orientação de uma professora chamada Paula, que coordena o Grupo de Pesquisa “Sexualidade e Escola”, na Universidade Federal do Rio Grande. Esta professora tem lhe ajudado muito sugerindo leituras, conversando e orientando a respeito de como desenvolver sua pesquisa.



**N**este mesmo ano Lucilaine encontrou, na escola, um grupo de crianças muito especiais e com elas construiu uma relação de afeto, respeito e confiança.

**C**omo fazes parte deste grupo, gostaria de te convidar a participar também desta história. De que maneira? Opinando, escrevendo, dialogando, desenhando e brincando, ou seja, expressando tuas idéias.

**E**ntão, posso contar contigo?

**A**utorizo a professora Lucilaine a utilizar em sua pesquisa:

- ( ) diário
- ( ) fotos
- ( ) filmagens
- ( ) desenhos
- ( ) textos
- ( ) conversas

---

Data

---

Assinatura da criança

---

Assinatura da pesquisadora

Optei pelo emprego do referido instrumento na tentativa de aproximação com as culturas de infâncias e com as formas de inteligibilidade infantis, apresentando o propósito da pesquisa contextualizado à história da pesquisadora. Essa escolha também se deu por entender que não bastaria apenas as famílias autorizarem a participação das crianças, sem que elas próprias conhecessem o sentido do trabalho de pesquisa que se iniciava. Esse entendimento relaciona-se aos pressupostos defendidos neste diário acerca do espaço ocupado pelas crianças no processo de investigação que privilegia suas narrativas.

Desse modo, conforme dito anteriormente, nos próximos diários contarei como se deu o pedido de autorização para a direção da escola e o encontro realizado com os/as pais, mães e cuidadores/as.



## 2.4 SITUANDO O CENÁRIO DA PESQUISA: A ESCOLA

---



Figura 2.4.1 - Escola em que foi desenvolvida a pesquisa.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

É com imenso orgulho que apresento a Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco (Fig. 2.4.1)! Tenho muito carinho e respeito por este espaço que, no decorrer de sete anos, tem contribuído para minha formação pessoal e profissional, possibilitando a (re)construção de inúmeras aprendizagens. Nele, venho (re)significando os conceitos de trabalho em equipe, de infâncias e de aprendizagens, o que tem produzido efeitos na constituição dos meus modos de ser professora e pesquisadora.

Sendo assim, a fim de que essa escola possa ser situada como cenário em que a pesquisa se desenvolveu, apresento alguns elementos que a identificam, na tentativa de compartilhar com você, caro/a leitor/a, o ambiente onde estive como pesquisadora, mas também como professora.

Realizei esta pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco, localizada na Avenida dos Bandeirantes, número 76 - Bairro Vila Braz - Rio Grande (RS). Esta escola foi fundada em 17 de agosto de 1950 e atualmente atende duzentos e trinta e quatro crianças, distribuídas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental. As instalações físicas da escola são compostas de sete salas de aula, de uma sala de recursos, de uma sala de informática, de três banheiros - sendo um deles destinado às crianças portadoras de necessidades

especiais - de uma secretaria, de uma biblioteca, de uma cozinha, de um refeitório, de uma pracinha e de dois depósitos.

Como recursos pedagógicos, a escola dispõe de jogos pedagógicos, de coleções pedagógicas, de livros paradidáticos, de computadores com acesso à internet, de multimídia, televisão, rádio e DVD, de brinquedos, dentre outros. Como recursos humanos, ela conta com vinte profissionais distribuídos em: uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária, duas supervisoras, uma articuladora da sala de informática, uma professora da sala de recursos, uma bibliotecária, doze professoras de sala de aula, duas merendeiras e uma auxiliar de limpeza. A escola possui profissionais especializados que desenvolvem atividades curriculares, bem como atividades extraclasse através de apoio pedagógico e de atendimento às dificuldades de aprendizagem e às necessidades especiais, tendo por objetivo proporcionar às/aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de aprender visando à aquisição e construção de conhecimentos, bem como potencializar habilidades, atitudes e formação de caráter. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, suas intencionalidades são:

- Facultar o acesso ao conhecimento historicamente produzido.
- Confrontar e sistematizar os conhecimentos que os/as estudantes trazem para a escola com os conhecimentos já elaborados (científicos) visando a (re)construção desses conhecimentos.
- Possibilitar situações de construção e socialização de conhecimento para que o/a estudante sinta-se sujeito do processo de construção da cidadania.
- Proporcionar formação aos profissionais que atuam na escola.

Assim, como narrei anteriormente, além do pedido de autorização feito às crianças, uma das providências tomadas a fim de desenvolver a pesquisa, foi o pedido de autorização à direção da escola.

O pedido oficial de autorização foi feito durante uma reunião pedagógica realizada na escola, considerando importante que não só a diretora estivesse a par do trabalho a ser desenvolvido, como também toda a equipe pedagógica.

A autorização foi consentida pela diretora da escola, mediante assinatura do termo de consentimento apresentado a seguir:



**Universidade Federal do Rio Grande**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**  
**Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola**



### **TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

**Projeto de Pesquisa:** A sexualidade vista sob o olhar de um grupo de crianças da 4ª série do ensino fundamental.

**Objetivo do projeto:** Analisar os discursos sobre corpos, gêneros e sexualidades de um grupo de crianças de 4ª série do ensino fundamental.

Eu, \_\_\_\_\_, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco, autorizo a mestranda Lucilaine dos Santos Oliveira a realizar sua pesquisa com os (as) alunos (as) da 4ª série da referida escola. Estou ciente que a mesma realizará observações, gravações e a utilização das produções (textos, desenhos, falas, cartazes e fotos) dos (as) alunos (as).

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Lucilaine dos Santos Oliveira e Paula Regina Costa Ribeiro, através dos telefones 32313964 e 32336674 (FURG).

### **VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO**

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Diretora**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

## **2.5 O PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS/ÀS PAIS, MÃES, RESPONSÁVEIS E CUIDADORES/AS**

---

Desde que ingressei no magistério, ouvi inúmeras vezes de colegas professores/as que pais, mães, responsáveis e/ou cuidadores/as não concordam ou demonstram resistência ao trabalho de Educação Sexual na escola, principalmente com crianças. Percebi que vários são os argumentos utilizados no sentido de justificar e/ou destacar os limites enfrentados para inserir o tratamento da referida temática no currículo escolar, dentre eles: as famílias não se fazem presentes na escola e não apóiam o trabalho do/a professor/a; as famílias podem pensar que a escola está incentivando as crianças a uma iniciação sexual precoce; os adultos tendem a tomar as crianças como inocentes, ingênuas e assexuadas; pais e mães acham que seus/suas filhos/as, por serem crianças, não possuem dúvidas sobre o corpo e sexualidade ou ainda que a infância não seja o período certo para esclarecê-las.

Pensando em tais discursos e compreendendo que por questões éticas nas pesquisas com sujeitos infantis torna-se fundamental a autorização da família para a participação das crianças, considerei relevante, além de solicitar a autorização mediante termo de consentimento, conhecer os modos de pensar das famílias a respeito da atitude da escola em trabalhar com as questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades, como também a respeito do trabalho de pesquisa com crianças ao qual me propunha fazer. Tal escolha deu-se por atribuir importância ao registro das falas, das reações e procedimentos dos familiares em relação às crianças e, do mesmo modo, das crianças em relação a seus familiares. Embora tivesse um ótimo relacionamento com as famílias das crianças e as mesmas conhecessem a metodologia adotada pela escola, confesso que me senti um pouco apreensiva não só com a reação, mas também com a resposta acerca da autorização solicitada para a execução da referida pesquisa. Obtida a resposta dos sujeitos da pesquisa, deparei-me com o desafio de obter das famílias a autorização para que seus/suas filhos/as se tornassem os/as colaboradores/as do estudo. No entanto, quando temos convicção da importância do trabalho e dos objetivos propostos, encontramos na família aliados/as e foi assim que tudo transcorreu.

A opção por ouvir a família, deu-se por entender que ela atua na constituição dos sujeitos e, dessa forma, na constituição dos seus modos de ver, pensar e agir. Sendo assim, concordo com Rosa Hessel Silveira ao afirmar que ao ouvir as crianças, estamos interagindo com uma polifonia

de vozes, o que implica em ouvir inúmeras manifestações, de diferentes interlocutores ali presentes, isto é, “[...] os discursos [nesse caso, os das crianças] são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes [...]” (2002, p. 80).

Nessa direção, a fim de conhecer os modos de pensar dos/as familiares das crianças foi promovido um encontro na escola para o qual foram convidados/as pais, mães, responsáveis e cuidadoras/es. Através desse encontro, tinha como objetivo conversar sobre a proposta de pesquisa que estava desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e esclarecer por que entendo que o tema sexualidade integra a Educação Ambiental, o porquê da escolha das crianças como sujeitos do estudo, partindo da ideia de que considero imprescindível valorizar os saberes das crianças, seus anseios, expectativas, interesses, comportamentos e valores como expressões da sexualidade que está sendo construída e da importância da autorização dos/as mesmos/as, mediante assinatura em termo de consentimento. Os/as familiares apoiaram a proposta de trabalho apresentada, concordando com a participação de seus filhos/as e assinaram o termo, demonstrando confiança e aprovação. Na intenção de ouvi-los/as, perguntei se tinham alguma dúvida a respeito e então alguns pais e mães apresentaram seus pontos de vista e questionamentos sobre o trabalho de Educação Sexual na escola.

Ao recordar daquele momento, vivido na trajetória da pesquisa e registrado em meu diário de campo, retomo as palavras da professora Cláudia Ribeiro no parecer descritivo sobre o projeto de qualificação apresentado por mim à banca examinadora:

*“Nesse processo de informação sobre a pesquisa, o encontro com as famílias foi de uma riqueza imensa: não seria interessante problematizar também o que dizem relacionando com o que dizem as crianças?” (Cláudia Maria Ribeiro, Julho de 2009).*

Considerando a sua proposta, optei por realizar um entrelaçamento das narrativas buscando promover um diálogo entre as minhas narrativas, das narrativas das crianças, de autores/as que discutem a temática Educação Sexual e das narrativas produzidas por pais, mães, cuidadores/as e responsáveis das crianças participantes deste estudo. Assim, a problematização realizada a partir desse material empírico, será apresentada em um outro diário, onde discuto a importância da Educação Sexual na infância. Desse modo, ao encaminhar o término desse diário, apresento a você, leitor/a, o termo de consentimento e livre esclarecimento assinado pelos familiares e responsáveis durante o encontro realizado na escola no dia 17/09/2008.



**Universidade Federal do Rio Grande**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**  
**Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola**



**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

Projeto de Pesquisa: **A sexualidade vista sob o olhar de um grupo de crianças da 4ª série.**

Objetivo do projeto: Analisar os discursos sobre corpos, gêneros e sexualidades de um grupo de crianças da 4ª série do ensino fundamental.

Os alunos (as) da 4ª série da Escola Municipal Barão do Rio Branco, estão sendo convidados (as) a participarem de uma pesquisa. Para melhor compreensão das informações, estes encontros poderão ser gravados e as produções fotocopiadas.

**Confidencialidade**

A participação das crianças é totalmente confidencial e voluntária. Ninguém além dos pesquisadores terá acesso ao que for dito. Os nomes verdadeiros não serão escritos ou publicados em nenhum local. Toda informação será guardada com número de identificação.

**Participação**

Você é ciente de que a criança abaixo relacionada, a qual você é responsável, estará fazendo parte desta pesquisa.

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate as coordenadoras Paula Regina Costa Ribeiro e Lucilaine dos Santos Oliveira, através dos telefones 32336674 e 32313964 (FURG).

**VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO**

Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e aceito que a criança pela qual sou responsável participe da pesquisa.

Lista de nomes e assinaturas dos responsáveis


\_\_\_\_\_  
**Data**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura da Pesquisadora**

## 2.6 A CONSTRUÇÃO DE DIÁRIOS PELAS CRIANÇAS: ENGENDRANDO FORMAS DE PENSAR A CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS INFANTIS

---



Figura 2.6.1 - Caixa-presente com livro e fichários.  
Fonte: Residência da pesquisadora

Cheguei à escola bem cedinho, pois estava ansiosa para conversar com as crianças e apresentar-lhes o livro (Fig. 2.6.1). Organizei as mesas e as cadeiras de modo que todas pudessem interagir no grande grupo e fui buscá-las no pátio da escola.

Ao adentrarmos a sala de aula, enquanto um grupo começava a organizar o material, outro grupo que já havia percebido a existência da caixa-presente, reunia-se em torno da mesa e indagava curioso sobre a novidade que eu teria preparado para aquele dia. Enquanto eu ocupava um lugar no círculo de cadeiras, pedi que trouxessem até a mim a caixinha e que se acomodassem a fim de que pudéssemos conversar a respeito da surpresa. Percebendo a curiosidade, fiz um suspense pedindo que adivinhassem o que havia dentro da caixa. Lembro-me que aquele momento foi de muita agitação, pois todos/as falavam ao mesmo tempo sobre suas hipóteses e o barulho só cessou quando um aluno disse que seria um livro e, então, eu abri a caixa.

Contei que aquele livro era um presente que eu havia recebido e que gostaria de compartilhar com a turma, já que era um livro diferente: um diário com histórias de uma menina que possuía mais ou menos a idade deles/as. Apresentei o livro começando pelas informações

trazidas na capa, depois fui mostrando suas páginas ressaltando a forma como foi organizado e os títulos/temas abordados pela autora.

Logo já estavam indagando como era a menina Mari e então contei um pouco da sua história através da leitura da primeira parte de seu diário. O silêncio tomou conta da sala naquele instante: olhos e ouvidos atentos a cada detalhe. Instantes depois, risos foram surgindo provocados pelo modo como eu tentava interpretar o estilo de linguagem da personagem que era bem semelhante ao deles/as.

A leitura continuava e começaram então as falas que mostravam, a cada aspecto abordado pela personagem, semelhanças e diferenças que as crianças reconheciam em si. Como por exemplo, quando a personagem dizia que odiava o nome Marinalva e que preferia ser chamada pelo apelido e, quando contava sobre como se deu a escolha de seu nome, a aluna Vitória identificou-se com a mesma afirmando que preferia ser chamada de Vick. Lembrou que inicialmente se chamaria Cristiele, devido aos nomes de sua mãe e de seu pai começarem por Cris, porém em função do parto ter sido muito difícil e quase ter culminado com o falecimento dela e de sua mãe, o seu nascimento foi considerado pela família como uma vitória, daí a escolha do nome.

A história do nome também foi apresentada nos diários de algumas crianças:

*Eu me chamo Eduarda porque no ano de 1998 estava passando uma novela chamada “Por amor”. Nessa novela a protagonista era a atriz Gabriela Duarte que se chamava Maria Eduarda, daí o meu nome Eduarda de Carvalho Gonçalves, que foi escolhido por minha mãe (Diário da criança, 29.09.08).*

*O meu nome foi escolhido pelo meu pai. Ele acha muito bonito porque é o nome de um dos integrantes da dupla sertaneja Bruno e Marrone (Diário da criança, 29.09.08).*

*Meu nome foi escolhido por minha dinda em homenagem a uma música chamada Natally que ela gostava muito (Diário da criança, 29.09.08).*

Foi possível perceber que na maioria das histórias narradas, os nomes das crianças foram escolhidos por mães, pais, avós e madrinhas. Assim, ao discutir sobre os marcadores identitários de jovens alunos/as, Rosane Linck (2009) afirma que:

Os nomes que recebemos não foram escolhidos por nós, mas atribuídos por nossos pais, parentes, ou amigos. Pode-se considerar que nossos nomes também foram escolhidos, levando em conta a época vivenciada, as questões culturais,



as experiências vividas, ou até os fatos históricos que foram marcantes. Partindo dessas considerações, observo que, com os apelidos, a situação pode se apresentar diferente, pois esses ‘codinomes’ funcionariam como marcadores de identidade desses jovens (p. 5).

Os apelidos, segundo a autora, também atuam como práticas sociais ou culturais que acabam por se inscrever nos corpos dos/as jovens alunos/as, podendo ser vistos como modos de apresentação, como selos de pertencimentos que identificam, estabelecem cumplicidades e imprimem algumas marcas. Desse modo, os sujeitos podem ser entendidos como efeitos de marcas e inscrições que se processam nas múltiplas experiências de vida (SOUZA, 2008a). Um exemplo representativo dessa questão é o aluno que passou a ser chamado de Batatinha em função do apelido do pai ser Batata. Assim, é possível afirmar que alguns elementos de pertencimento atravessam as práticas sociais na família, uma vez que o apelido *Batatinha* posiciona e vai constituindo esse menino. Tal afirmativa se confirma ao observar que ele optou por utilizar seu apelido, como codinome que o identificaria na pesquisa. Assim, penso que “na relação com as construções simbólicas que circulam na cultura, interpelando os indivíduos, acontecem os processos constitutivos dos sujeitos, instituindo o que e como “ver” a si e ao mundo” (SOUZA, 2008a, p. 72). Frente a essa perspectiva, “reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 2001, p. 12).

As narrativas apresentadas pelas crianças fizeram-me pensar nos nomes enquanto marcas simbólicas que posicionam e constituem os sujeitos produzindo identidades e subjetividades à medida que são descritos e narrados. Nessa direção, a cultura familiar atua:

[...] como uma instituição social produtora de sentidos, nas histórias contadas, na tradição e na herança [...] que criam a ideia da continuidade-unidade, com os quais passamos a nos identificar, que constroem ao mesmo tempo a nossa identidade e a cultura familiar - o sentimento de *pertencimento* ou *lugar* (SOUZA; SOUZA, 1999, p. 208).

Durante a conversa, outras crianças ainda falaram sobre a satisfação de serem chamadas por apelidos que lembram personagens de desenhos animados, atrizes ou cantores/as. Nesse momento, recordo de codinomes escolhidos por algumas crianças que faziam referência a nomes de seus heróis ou ídolos, como *Power Rangers* e *Bem 10*. Essas escolhas operam como

significados de identificação e pertencimento e “apontam para o valor social e de prestígio, bem como a carga de desejo de ser conhecido, de ser querido, de ter fama” (KRAMER, 2002, p. 48).

À medida que dava continuidade à história, dúvidas, modos de pensar, sentimentos e comportamentos expressos pela personagem faziam referência às histórias de vida narradas pelas crianças. Assim, conversamos sobre a diversidade de histórias contadas até aquele instante, dos nomes, das famílias, das preferências, das características concernentes a cada um/a e discutimos sobre a questão de que os sujeitos são constituídos e marcados por diferenças de raça, etnia, de sexo, de gênero, de religião... e da importância dessas serem respeitadas e valorizadas.

O objetivo de problematizar com os sujeitos infantis as condições de possibilidade para a sua constituição se deu por compreender, a partir de Guacira Louro (2001) que esse processo apesar de ser plural e permanente, não é “um processo dos quais os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (p. 25). Discutir com as crianças a respeito dos discursos enquanto práticas sociais historicamente construídas, problematizando seus modos de pensar e agir como produto da interação com diferentes contextos e culturas, levou-me a compreender que “a infância é produzida na família, na escola, nos espaços de lazer, porque sofre atravessamentos dos adultos e dos próprios grupos de crianças e por isso é uma categoria geracional, em relação” (MÜLLER, 2007, p. 167).

Lembro-me que perguntei o que pensavam sobre a possibilidade de narrarem suas histórias, assim como a personagem do livro, através da construção de um diário. A proposta previa que as crianças comessem pelo exercício de narrar a história de seu nome, sobre a família, características pessoais e outras informações que considerassem importantes. A sugestão foi recebida com entusiasmo pelas crianças que utilizaram folhas dos bloquinhos de papel de carta para a produção do primeiro texto do diário. A experiência foi tão bem aceita pelo grupo que, a cada dia, novos textos eram trazidos, ou seja, as crianças não escreviam apenas sobre temas solicitados por mim, mas queriam escrever diariamente sobre diferentes assuntos.



Figura 2.6.2 - As crianças escrevendo os diários.  
 Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

A efetivação do trabalho com diários das crianças (Fig. 2.6.2) partiu da compreensão de que reconhecer a infância como construção social e não como uma categoria universal (STEINBERG; KINCHELOE, 2001), traz implicações metodológicas para a investigação que toma as crianças como atores do processo. Sendo assim, os estudos da infância demandam uma abordagem metodológica diversificada que deve contar não só com a observação do/a pesquisador/a, mas de sua articulação com outros procedimentos (MÜLLER, 2007). Assim, na busca por um referencial teórico-metodológico que possibilitasse abarcar a complexidade envolvida nos processos de produção da cultura infantil e, conseqüentemente, de seus discursos a respeito de corpos, gêneros e sexualidades, optei pelo uso da metodologia de investigação narrativa.

Ao optar pela referida metodologia, torna-se fundamental que o/a pesquisador/a reconheça a importância de que todos/as participantes sejam ouvidos/as dentro da relação e que essa deve ser sustentada a partir de um sentido de igualdade entre os/as participantes. Desse modo, diferentes estratégias precisam ser pensadas no intuito de possibilitar às diferentes

crianças, a expressão de sentimentos, pensamentos e desejos dando assim, sentido ao que lhes acontece e uma identidade no tempo.

Para Jorge Larrosa (2002b) se a subjetividade humana está temporalmente constituída, a consciência de si estará estruturada no tempo da vida. Segundo o autor,

A compreensão da própria vida como uma história que se desdobra, assim como a compreensão da própria pessoa como o personagem central dessa história, é algo que se produz nesses constantes exercícios de narração e autonarração no qual estamos implicados cotidianamente (p. 69-70).

Sendo assim, o diário tornou-se um ambiente de construção de narrativas, possibilitando um exercício de escrita prazeroso e desencadeador de aprendizagens para as crianças, além de um importante recurso utilizado pela pesquisadora para a produção de material empírico da pesquisa. A sugestão do uso de diários se deu por considerar as crianças sujeitos produtores de cultura e de direitos e, nessa prática, os diários configuraram-se em espaços onde elas puderam ocupar “papel de centralidade no ato de narrar sua história” (RUSCHEINSKY, 2005, p. 143) ao abordar outras questões além da escolha de seus nomes, que apresentarei em outros diários.

## 2.7 EDUCAÇÃO SEXUAL NA INFÂNCIA: ENTRE DEBATES E DISPUTAS

---

O encontro realizado na escola com as famílias foi de grande importância para o desenvolvimento da minha pesquisa, pois as narrativas produzidas naquele espaço-tempo fizeram-me mais uma vez pensar nas crianças, bem como refletir sobre as palavras de Vera Paiva et al (2000) ao afirmarem que “sendo a escola um lugar onde cabem sonhos, curiosidades, desejos, medos, ideias, afetos, crescimento, política, conhecimento, certamente não pode excluir a sexualidade e o espaço de reflexão sobre esse tema” (p. 19). Desse modo, ao (re)pensar os objetivos norteadores deste estudo, considerei relevante conhecer os significados construídos pelos sujeitos investigados a respeito da importância da Educação Sexual na escola e, assim, tornou-se fundamental que suas narrativas fossem privilegiadas.

A Educação Sexual tem sido muito debatida por diversas instâncias sociais, tais como a família, a escola, a religião e também por diversos campos de saberes como a psicologia, a educação e a biologia. O termo utilizado também tem sido polêmico, pois várias são as designações utilizadas - Educação Sexual, Orientação Sexual, Educação da sexualidade, Educação para a Sexualidade – para discutir sobre a educação dos corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar. Para Constantina Xavier Filha “nos últimos anos, no campo de estudos e discussões sobre sexualidade, gênero e educação, vêm-se discutindo tanto a nomenclatura a se usar, tanto quanto os objetivos, as funções, os (des) propósitos da educação da sexualidade, mais comumente chamada de Educação Sexual” (2009, p. 86).

Ao revisitar a história da Educação Sexual no Brasil, Paula Ribeiro (2002) afirma que a discussão sobre a inclusão da sexualidade vem ocorrendo desde o início do século XX pela influência das concepções médico-higienistas do século XIX. Segundo a autora, nesse período teriam aparecido as primeiras idéias sobre Educação Sexual, as quais objetivavam o combate à masturbação e às doenças venéreas, como também o preparo da mulher para ser esposa e mãe.

Atualmente, essa temática continua gerando debates e suscitando inúmeras discussões que vêm produzindo diferentes significados e representações. Na busca por conhecer esses significados presentes na literatura acerca do tema, deparei-me com diferentes posicionamentos, os quais apresentam entendimentos e discutem a diferença entre os termos utilizados para nomear a Educação Sexual.

Constantina Xavier Filha, ao discutir a respeito do intenso debate sobre a sexualidade e as formas e propósitos de sua educação, opta pelo uso do termo ‘Educação para a Sexualidade’ considerando o mais pertinente, tendo em vista que a mesma constitui-se como:

Prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produções de subjetividades (2009, p. 96).

Segundo a autora, sob essa perspectiva pretende-se refletir sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente, relativizando-os, pondo-os sob suspeita e vigilância e desestabilizando certezas, na tentativa de ampliar olhares em outras direções e possibilidades.

No livro “Fala Educadora! Educador!”, Vera Paiva et al diferenciam Educação Sexual de Orientação Sexual, afirmando que:

A Educação Sexual é um processo informal que tem início num contexto mais íntimo e familiar e se desenvolve por toda a vida. Neste processo interferem, além da família, a mídia, a ciência, os costumes e inclusive a escola. Entendemos a Orientação Sexual, como um processo de intervenção sistemática que promove a reflexão sobre a sexualidade: valores, posturas, atitudes, preconceitos, vivência e informação (2000, p. 19).

O termo Orientação Sexual também é utilizado por autores/as referindo-se a relação de desejo e práticas sexuais. Para Rogério Junqueira, “Orientação Sexual é um fenômeno complexo, profundo, relacionado à orientação do afeto e do desejo sexual” (2008, p. 31) e, para Helena Altmann, “é o termo sob o qual se designa a opção sexual, evitando-se, assim, falar em identidade” (2004, p. 03).

Cabe ressaltar que minha intenção ao escrever este diário não foi discutir quais termos ou nomenclaturas seriam as mais corretas, bem como seus objetivos e funções, mas de propor uma reflexão a respeito de como esses enunciados vêm produzindo práticas e constituindo sujeitos, ou seja, de pensar como as práticas que envolvem a sexualidade e a educação têm produzido modos de ser, pensar e agir em diferentes sujeitos, em especial nos sujeitos infantis. Além disso, a discussão situa a minha escolha no contexto deste estudo pelo emprego do termo Educação Sexual.

Sendo assim, buscando me aproximar dos modos como as crianças compreendem essa temática, foram organizadas algumas atividades para a produção do *corpus* de análise da pesquisa. Uma dessas atividades teve como objetivo discutir sobre a Educação Sexual na escola, a partir da leitura e discussão da história em quadrinhos “Pedrinho e Chiquita em: falando sobre sexo”, extraída do livro *Alfabetização sem segredos: temas transversais* de Maria Redespiel (1998). A história apresenta o diálogo entre duas crianças sobre o tema Educação Sexual na escola e, ao final, apresenta alguns questionamentos a respeito de se ter ou não Educação Sexual na escola, as principais dúvidas sobre sexo, de como nascem os bebês, se sexo é uma coisa feia, como a família trata sobre o assunto sexo e de que forma gostariam de esclarecer suas dúvidas. Tais questionamentos foram problematizados através do estudo do texto, interpretação escrita e discussão em grupo.

Durante a atividade, percebi que a maior parte das crianças não apresentou dificuldade em conversar sobre o tema em debate e em lançar perguntas, o que demonstrou que o trabalho que vinha sendo desenvolvido sobre as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades em sala de aula, através de leituras, filmes, dramatizações, conversas e brincadeiras contribuiu para a expressão de sentimentos, desejos, hipóteses e descobertas, sem tabus e preconceitos. Nessa perspectiva, Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro argumentam que:

O trabalho de Educação Sexual na escola deve ser realizado de tal forma que permita a participação constante dos alunos e alunas, por meio das discussões que privilegiem o posicionamento de cada um quanto ao tema em debate, assim como o levantamento e discussão de dúvidas, das divergências e dos pontos em comum (1999, p. 43).

Compartilhando das ideias das autoras, no desenvolvimento das atividades procurei respeitar as crianças enquanto sujeitos singulares, constituídos a partir de interações com diversas instâncias sociais e com o mundo adulto, entendendo que cada uma delas compõe um modo singular de ser criança, o que implica a necessidade de levar em conta os diferentes tipos de crianças e de infâncias. Desse modo, houve a observação atenta às crianças e a seus tipos de expressão sob diferentes formas: através de palavras, gestos, escrita ou do silêncio, além do cuidado em respeitar os modos de ser de cada uma delas. Assim, pensando nas diferentes formas de expressão das crianças é que foram sendo planejadas e negociadas as estratégias que deram suporte à pesquisa, considerando que:

É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da “pouca fala” (DEMARTINI, 2002, p. 8).

Na busca pela participação do grupo como um todo, além da roda de conversa, da interpretação escrita a partir da história em quadrinhos e da urna, a utilização do diário permitiu que as crianças expressassem suas ideias, dúvidas e experiências através da produção textual. Desse modo, as narrativas das crianças não obedeceram a uma ordem cronológica, mas foram produzidas ao longo do trabalho através de registros de diferentes atividades como as citadas acima, não sendo constituídas de forma linear e homogênea.

Ao ouvir as crianças, pude perceber o forte desejo que têm de falar e contar suas experiências de vida e, dentre elas, as que se referem aos corpos e as sexualidades. Tais observações reforçam o entendimento de que a sexualidade não se apresenta como uma essência a ser “despertada” no período da adolescência e como se apenas nesse período fosse preciso receber a atenção da família e da escola; mas como uma construção social, política, histórica e cultural que permeia os indivíduos por toda a vida. Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999, p. 57), explicam que:

As crianças, desde a tenra idade, fazem inúmeras perguntas relacionadas a sexo; muitas vezes bem mais do que outros grupos de mais idade. São perguntas básicas para o desejo de saber e, se ocultadas, podem inibir o ímpeto da busca do conhecimento. Aquilo que impele a criança a voltar-se para o problema de suas origens, a curiosidade, a pulsão de saber, está relacionado com as indagações mais fundamentais do ser humano.

Assim, ao serem questionadas, todas as crianças se posicionaram a favor da Educação Sexual na escola, porém explicitaram através da fala e dos registros escritos, o descontentamento com relação à falta do diálogo com a família sobre o assunto, expressando o desejo de que a Educação Sexual começasse a ser discutida no espaço familiar. A discussão da Educação Sexual na família foi uma questão levantada por muitas crianças conforme apresentado nas narrativas a seguir:

*Tem vezes que quando vou falar com meu pai, ele muda de assunto, aí eu fico nervoso e brigo com ele. Às vezes nós conseguimos conversar, mas é só quando a minha mãe sai com a*



*minha irmã e aí ficamos sozinhos. Por isso eu fico feliz em poder conversar na escola sobre esse assunto porque eu posso perguntar e aprender coisas novas. (Diário de Kakachi, 19/11/2008).*

*Vamos aprender por bem ou por mal! Se não aprendermos na escola aonde é que vamos aprender? Na rua podemos aprender coisas erradas. Aqui na escola falamos sobre sexualidade de forma respeitosa. Mas eu gostaria muito de poder conversar com meus pais. Sinto falta disso. (Bya - Diário da professora, 29/09/2008).*

*Eu acho bom receber Educação Sexual na escola porque precisamos saber mais sobre sexualidade. Eu já sabia que os meus pais tinham que namorar para eu nascer e em minha opinião sexo não é uma coisa feia, mas os meus pais não falam sobre isso comigo. Eu queria que eles respondessem minhas perguntas e me dissessem a verdade. (Diário de Jeje, 19/11/2008).*

As narrativas apresentadas reforçam o pressuposto de que,

A educação sexual informal, que se realiza no âmbito da família, tem uma importância particular sobre o desenvolvimento da criança e a formação de grande parte de suas ideias sobre a família, sobre o amor e a sexualidade, sobre o mundo adulto e sobre si mesma (WEREBE, 1998, p. 148).

No entanto, na vida familiar o grande desafio que se apresenta nos dias de hoje é poder dialogar. Essa afirmativa fica evidente em narrativas produzidas pelos familiares das crianças participantes deste estudo, dentre as quais destaco a seguir:

*Um pai: A senhora vai conversar com eles sobre as mudanças que ocorrem no corpo? Eu acho ótimo que a escola se ocupe desse assunto! Estou separado da mãe dela e às vezes tento conversar com minha filha, mas não estou sempre junto, sabe como é. Tenho tentado estar mais presente na vida dela, além de pegá-la nos finais de semana, também duas ou três vezes na semana eu vou buscá-la para ficar comigo. Acho importante o pai estar com os filhos nesta etapa em que eles estão crescendo, mas é que na escola eu acho que ela deve se sentir mais a vontade em conversar sobre o assunto porque tem outras crianças da mesma idade com interesses parecidos.*

*Uma mãe: Eu gosto muito da idéia de discutir o tema sexualidade na sala de aula porque me considero um pouco fechada, além de não ter muito tempo, pois tenho que trabalhar o dia todo, pois crio minha filha sozinha sendo mãe e pai ao mesmo tempo.*

As narrativas apresentadas apontam a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação Sexual na infância, uma vez que reúne crianças da mesma idade, favorecendo o diálogo através do compartilhar de conhecimentos e experiências comuns a elas. Outras narrativas registradas no meu diário de campo, remetem à concepção de que existem famílias que facilmente dialogam e outras que quase não o fazem, devido ao excesso de trabalho, à impaciência, a horários diversificados entre seus membros, à preferência pelos programas de televisão, à utilização da internet, à vida social cada vez mais intensa, ao descomprometimento, ao medo ou vergonha, que dificultam a aproximação entre pais/mães e filhos/as.

A conversa é adiada também pelos/as pais/mães/cuidadores/as ao considerarem os/as filhos/as ainda pequenos/as, ingênuos/as e inocentes e por esse motivo, ser muito cedo para tratar do tema sexualidade, como podemos observar nos questionamentos feitos por uma das mães durante reunião na escola:

- *Será que as crianças vão falar?*

- *Será que não vão ficar com vergonha de perguntar?*

Para Jane Felipe:

Pais, mães ou responsáveis ainda se sentem constrangidos/as ao terem que falar destes assuntos, em função da repressão a que foram submetidos/as, o que certamente pode ter contribuído para a falta de informação sobre questões ligadas à sexualidade (1998, p. 122).

Tais concepções e comportamentos são efeitos das representações românticas, construídas ao longo da experiência histórica acerca das crianças e têm contribuído para que as mesmas sejam descritas e narradas como seres assexuados, inocentes e ingênuos, incapazes de construir entendimentos sobre sexualidade. Para Paula Ribeiro,

A discussão em torno da inclusão ou não da educação sexual tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil tem produzido polêmicas, pois muitos consideram que essa discussão estimularia precocemente a sexualidade das crianças; ao contrário, outros consideram a discussão de temáticas relacionadas à sexualidade muito importante, pois problematizaria as representações de masculino e feminino, o cuidado de si, as identidades sexuais, entre outras questões (2002, p. 107-108).

Penso que a falta de proximidade e abertura destacadas por pais e mães e cuidadores/as como algumas das dificuldades encontradas ao tratar de questões relacionadas à sexualidade das crianças, contribuem para que as mesmas também sintam medo e vergonha de expressar suas

ideias e apresentem dificuldades em lidar com as questões que dizem respeito ao seu corpo e a sua sexualidade. Uma passagem do texto produzido por Isabela, em seu diário, nos apresenta essa questão:

*Eu acho muito legal poder falar sobre meus sentimentos, poder esclarecer dúvidas sobre meu corpo, mas o que eu fico pensando é o que a minha mãe vai pensar se souber disso! Ela sempre diz que eu sou muito pequena para falar sobre certas coisas!(Diário da criança, 20/10/2008).*

Sobre esse assunto, Vani escreveu em seu diário:

*Eu acho bom ter aulas de Educação Sexual na escola. Antes, eu achava sexo uma coisa feia e falar nessa palavra era muito pesado para mim. Os meus pais nem tocam nessa palavra em casa, nem comigo e nem com minha irmã. Na escola aprendi que não preciso ter vergonha de falar sobre minha sexualidade porque ela faz parte da minha vida. (Diário da criança, 29/09/08).*

A partir dessas narrativas, foi possível perceber mitos e tabus expressos pelas crianças com relação à sexualidade, ou seja, o que pode e o que não pode ser falado por elas sobre essa temática, demonstrando que a sexualidade ainda é significada como algo feio e proibido e que deve ser vivenciado entre quatro paredes. No entanto, através da problematização da sexualidade na escola enquanto “construções/invenções humanas, frutos do desenvolvimento e da interação sócio-cultural”, (FURLANI, 2003, p. 15) torna-se possível discutir as questões que permeiam a sexualidade de outras formas.

A respeito da discussão sobre as aulas de Educação Sexual na escola, Celaine expressou seu contentamento, dizendo:

*Eu adoro quando as professoras trazem vídeos e também palestras sobre educação sexual. Gosto muito de ler livros que falem do nosso corpo e da nossa sexualidade. A gente tem dúvidas e nas aulas aprendemos muitas coisas que já temos tamanho para aprender. Eu queria que a professora trouxesse pílulas e camisinhas para agente ver e conversar sobre elas. (Diário da criança, 29/09/2008).*

Ainda sobre o assunto, Rex escreveu em seu diário:

*Eu acho muito importante ter Educação Sexual na escola porque quando crescer poderei decidir e escolher se vou ter filhos ou não e também saber como me cuidar de algumas doenças como a Aids. Aprendendo a se cuidar quando a gente sentir vontade de transar não precisa ter*

*filho. Só quero ter filhos quando tiver uns 35 anos e já tiver minha casa e meu trabalho. (Diário da criança, 19/11/08).*

As palavras de Rex remetem ao entendimento de que existem outras possibilidades de viver a sexualidade, que não ficam reduzidas ao discurso da família-reprodução, mas que se relacionam aos modos de sentir os prazeres e desejos, aos cuidados de si e às responsabilidades advindas das escolhas e atos com relação ao próprio corpo e ao corpo do outro. Penso que tais narrativas sinalizam para a importância do/a professor/a “pensar como essas possibilidades podem acionar questões como prazer, troca, curiosidade, busca, respeito, erotismo, além de se pensar na constituição da diferença como elemento da produção de identidades” (XAVIER FILHA, 2009, p. 97).

Ainda sobre o debate, Bianca, durante uma discussão em grupo, explicou: *Eu acho muito importante que a gente tenha Educação Sexual na escola, porque temos que aprender desde pequenos. Não precisa esperar crescer. Acho também que esse assunto não deve ser levado na brincadeira. Sexualidade é uma coisa muito séria!* (Diário da criança, 19/11/2008).

Complementando a discussão para Scorpion:

*Sexo é uma maneira de amar. Tem que usar camisinha sempre que fizer amor e se não quiser fazer um filho, porque gravidez é coisa séria! Acho muito bom ter aula de Educação Sexual na escola para nós, as crianças, para quando crescermos termos responsabilidade. Pena que meus pais não falam sobre o assunto comigo! Tive que esperar 10 anos da minha vida para então a escola me ensinar. Estou aprendendo muitas coisas sobre meu corpo, sobre sexualidade e sobre não ter preconceito.* (Diário da criança, 19/11/2008).

Inúmeras narrativas poderiam ser trazidas para esse diário, porém penso que as aqui descritas representem o que o grupo como um todo expressou com relação ao desejo de participar das decisões e das discussões que envolvam o aprendizado de seu corpo e da sua sexualidade, considerando a escola um lugar privilegiado para o tratamento de tais questões, mas acima de tudo, ressaltando o desejo de que o diálogo começasse no espaço da família.

Ao problematizar entendimentos de sexualidade com as crianças, verifiquei que emergiram algumas representações como: sentimentos, ato sexual, relações familiares, reprodução, valores, namoro, doenças sexualmente transmissíveis, métodos contraceptivos, prazer, dentre outros. Sendo assim, penso que ao buscarmos aproximações com as representações das crianças sobre as sexualidades assim como seus modos de produção, a contextualização

histórico-social torna-se imprescindível à compreensão da construção dos mitos e tabus sexuais e seus efeitos nas vivências pessoais (FURLANI, 2003). Para tanto, segundo a autora,

A Educação Sexual pode fazer esta crítica num processo educativo que se defina pela análise social e política das redes de poder que promovem a classificação, a hierarquização e o enquadramento sexual em modelos restritos (p. 20).

Considerando que as crianças vão construindo significados a respeito da sexualidade a partir da interação com diferentes instâncias, faz-se necessário “problematizar a produção de saberes que não são apenas constituídos pela escola, mas por pedagogias culturais que com autoridade passam a fabricar modos de ser infantil” (DORNELLES, 2008, p. 90). Assim sendo, destaca-se a importância da escola discutir os significados dados à sexualidade como socialmente construídos e que por esse motivo, conforme Paula Ribeiro (2006, p. 118):

[...] não estão apenas “na cabeça”, mas eles constituem e regulam as práticas sociais e são produzidos através de uma variedade de meios, ou seja, a mídia (TV, rádio, revistas, internet), as práticas do cotidiano, as relações familiares, escolares, pessoais... Conhecer as representações produzidas pelas/os estudantes e discuti-las com os mesmos, possibilita-nos questionar a pluralidade dos significados produzidos sobre sexualidade e problematizá-la como sendo construída social e historicamente.

Ao aproximar-me do final da escrita desse diário, cujo objetivo foi problematizar as narrativas de um grupo de crianças da 4ª série do Ensino Fundamental sobre o tema Educação Sexual na escola e provocar reflexões a cerca do saber infantil contemporâneo sobre a referida temática, um dado interessante se faz presente e merece destaque: embora a escola tenha sido eleita pelas crianças como espaço privilegiado para que a Educação Sexual se desenvolva, essas reivindicaram um espaço de abertura e diálogo no ambiente familiar que contemplem os interesses, as inquietações e as curiosidades concernentes aos corpos e as sexualidades. A aprovação do trabalho de Educação Sexual na escola - bem como a concepção de que esse é o espaço mais indicado para que a mesma ocorra - foi percebida nas narrativas produzidas pelas famílias, contrapondo-se ao discurso que inscreve a sexualidade como uma questão pessoal e privada, cabendo somente a família a responsabilidade da Educação Sexual das crianças e jovens (LOURO, 1997).

Tais discursos demonstram que “falar da sexualidade não como uma questão pessoal e privada, mas como uma produção histórica, uma questão social e política, na qual se exercem relações de poder” (RIBEIRO, 2008, p. 161) não é tarefa fácil porque, como nos diz a autora, essa atitude implica mudanças além de colocar em questão a norma e algumas verdades pré-estabelecidas. Desse modo, o estudo desenvolvido levou-me a (re)pensar algumas verdades com relação aos propósitos da sexualidade e de sua educação, a partir dos significados e representações produzidas pelas crianças, entendendo que esses não são universais, nem mesmo fixos, são sempre provisórios, instáveis e variam conforme o local, o tempo, o contexto onde elas transitam, vivem, se expressam, se produzem e são produzidas (SILVA; MAGALHÃES, 2008).

Assim sendo, cabe ressaltar que discutir com as crianças a respeito da temática Educação Sexual permitiu-me um olhar diferente acerca do processo educativo e acerca das próprias crianças, além de pensar outras possibilidades para a Educação Sexual na infância: temas, estratégias metodológicas e objetivos, compreendendo a partir de Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999) que, nos dias atuais, não é mais possível que as questões relativas à sexualidade passem despercebidas ou que sejam tratadas com deboche ou indignação moral. Segundo as autoras, felizmente se começam a incluir tais questões no círculo dos grandes problemas e a discuti-las, em qualquer faixa etária, com a seriedade e a importância que merecem.

Dessa forma, destaco a importância de tentarmos (re)pensar a educação diferentemente do que vínhamos pensando há tanto tempo e como (re)pensar a diversidade e a variedade do mundo (COLLING, 2009). Para tanto, nós professores/as precisamos reunir elementos que ampliem nosso entendimento para a pesquisa com as infâncias buscando aproximações com seus tempos, olhares e modos de inteligibilidade.

## 2.8 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: TECENDO RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

---

Faltam alguns meses para a defesa de minha dissertação e a necessidade de falar sobre este tema torna-se cada vez mais presente. Considerando que meu trabalho foi desenvolvido em um Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de pesquisa Formação de Educadores, sinto que este não ficaria completo se não englobasse em seu conteúdo uma discussão a respeito de como venho pensando a relação do meu objeto de pesquisa com a Educação Ambiental, bem como se não apresentasse considerações acerca da importância e emergência do tratamento da mesma no espaço da escola.

Confesso que o fato de ser questionada sobre a relevância de realizar um estudo sobre a temática da sexualidade na infância no referido programa e, ao mesmo tempo, ter que justificar inúmeras vezes o porquê de minha escolha, causou-me desconforto e estranhamento. Digo isso, porque não entendia o tom de crítica ou de surpresa de algumas pessoas diante do meu interesse de pesquisa. Tinha a consciência de ter participado de uma seleção para ingressar no referido curso, no qual apresentei minha proposta de estudo e, enquanto professora de anos iniciais, percebia a necessidade e importância da escola promover um espaço de discussões sobre as questões que envolvem a sexualidade. No entanto, sentia que me faltava propriedade para discutir o assunto e defender minhas ideias.

Hoje percebo que tais atitudes que me desestabilizavam, uma vez que colocavam em suspenso saberes até então construídos no exercício da prática pedagógica, foram válidas porque me motivaram a rever conceitos e buscar através da pesquisa, um aprofundamento teórico que me possibilitasse justificar a importância e a relevância do estudo que me propunha a realizar. Nesse sentido, penso que a produção de conhecimentos não é propriedade exclusiva dos centros acadêmicos e dos centros de investigação já que nós, professores/as, também construímos juntamente com a comunidade escolar, saberes e fazeres que contribuem para a melhoria da qualidade de ensino e das relações em sociedade. Por esse motivo, concordo com Taciana Leme quando diz que:

[...] a melhoria da escola não pode depender somente do conhecimento produzido nas universidades, nem tampouco pode depender apenas do conhecimento produzido pelos docentes individualmente, cada qual

reinventando saberes. É crucial que se faça a somatória de ambos, estabelecendo um diálogo contínuo e permanente entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos práticos dos professores produzidos individual e coletivamente (2007, p. 91).

Baseada em tais pressupostos, bem como em conversas com colegas do programa, percebi que minhas angustias não eram diferentes das deles/as, por isso a partir daquele dia, decidimos nos organizar para discutir sobre o assunto. Dessa forma, todas as terças-feiras, durante meses, alunos/as de diferentes linhas de pesquisa se encontravam no mesmo horário e local para dialogar sobre seus entendimentos a respeito da Educação Ambiental e os modos como a mesma é vista dentro do Curso. Muitos eram nossos questionamentos, dentre eles:

- O que é um/a educador/a ambiental?
- Podemos nos considerar educadores/as ambientais?
- É possível a existência de uma única definição para Educação Ambiental?
- Que ações poderiam ser pensadas e efetivadas para a criação de espaços de discussões sobre o projeto político pedagógico do Curso?

Essas e outras questões foram discutidas durante as reuniões e debatidas no I Encontro de Diálogos pela Educação Ambiental realizado em outubro de 2008. Apesar de nem todos/as professores/as e alunos/as do Programa terem se feito presentes, penso que a iniciativa foi válida, uma vez que a discussão se deu entre aqueles/as que se disponibilizaram a dialogar.

Tais experiências possibilitaram compreender, a partir de Michèle Sato e Luiz Augusto Passos (2007), que definir Educação Ambiental é uma tarefa muito difícil, pois a mesma se constituiria numa circunscrição de sua abrangência, implodindo a riqueza de sua contribuição. Assim como para os autores

Talvez nossa labuta seja exatamente esta – permitir que ela floresça na sua exuberância de cores e perfumes, com toda a ambigüidade, descrita por Merleau-Ponty, como estando em toda parte e em nenhuma parte, ora machucando com seus espinhos, ora expondo suas texturas, seus aromas e seus sentidos polissêmicos (2007, p. 18).

É importante reconhecer que o campo da Educação Ambiental é um campo complexo e constituído por múltiplos olhares e perspectivas, possibilitando diferentes modos de pensar.



Desse modo, entendo que aventurar-se a uma reflexão sobre o fazer pedagógico pelos caminhos da pesquisa em Educação Ambiental, como dizem Michèle Sato e Isabel Carvalho (2005) trata-se de navegar em um território instável, que já nasce de uma intersecção de saberes e de pretensões que buscam a produção de um outro modo de pensar, pesquisar e produzir conhecimentos. Conforme Philippe Layrargues

Atualmente encontra-se em forte evidência a constatação de que a diversidade é uma característica estruturante da Educação Ambiental. Fala-se das múltiplas cores e tons da Educação Ambiental como uma forma de se referir a essa diversidade, que se traduz de vários modos, desde as possibilidades temáticas que conferem o contexto de desenvolvimento das atividades educativas, até as concepções político-pedagógicas que hoje se expressam a partir de outras denominações para nomear a Educação Ambiental (2007, p. 7).

Partindo desse entendimento é que apresento, neste estudo, o propósito de discutir que dentre as múltiplas possibilidades de práticas educativas na Educação Ambiental estão aquelas que visam problematizar a sexualidade enquanto dispositivo de constituição do sujeito. Sujeito esse que é parte integrante do *meio ambiente* e tem sua subjetividade produzida através de uma rede de relações e práticas culturais. Para tanto, recorro a Márcio Fonseca (2007) que apresenta-nos o sujeito como produto das relações de poder e saber e na identificação de tais relações: “O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. [...] o sujeito é produto e efeito” (p. 79-80).

A partir dessa perspectiva, estou considerando *meio ambiente* como um todo integrado, uma “ecosofia”, no sentido de Félix Guatari (1997), a qual é definida como uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos: do ambiente, das relações sociais e das relações humanas. Conforme o autor, a ecologia ambiental e social consiste em desenvolver novas práticas específicas para que seja possível reinventar modos de ser e atuar no cosmos e nos grupos humanos, sendo essas práticas desenvolvidas junto à ecologia mental que é a responsável pela reinvenção da relação do sujeito com o corpo.

Vale ressaltar que ao considerar a inserção das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no currículo escolar, percebendo-as como parte indissociável da Educação Ambiental, não desconsidero a importância de a escola trabalhar outros temas que envolvem a questão ambiental, no entanto penso sobre

A velha história, enfim, de acabar com a miopia que de alguma forma coloca ainda em campos opostos e em tola disputa aqueles que lutam pela justiça social e pelos direitos da cidadania e os que se dedicam à defesa das florestas e das águas, dos animais e das sementes. Na verdade, o problema é bem mais amplo, na medida em que uma nova armadilha se instala, especificamente, para aqueles e aquelas que defendem a importância do meio ambiente e da educação ambiental. Para esses, uma nova opção se apresenta: ou contribuir para descobrir caminhos e propiciar mudanças, ou alienar-se, enclausurando-se num sistema de valores e de atitudes que teoricamente se restringe exclusivamente à natureza, mas que, ao fazê-lo, na verdade marginaliza-a e nega inclusive sua importância como palco da própria experiência humana (LEROY; PACHECO, 2006, p. 35).

Segundo os autores, cada elemento que compõe o meio ambiente “deve ser analisado, estudado, respeitado e cuidado, nas suas diversidades, se desejamos melhorar o ‘todo’”. (Ibid, p. 36). Desse modo, penso ser de fundamental importância que a escola problematize a concepção global de meio ambiente a qual incorpora as questões sociais, econômicas, políticas e culturais, destacando o ser humano como parte integrante deste, ou seja, a partir de uma visão sócio-ambiental, que não desconsidera o ser humano e não restringe a Educação Ambiental a espaços formais, mas transcorre em todos os pólos da educação. Parto do princípio de que o entrelaçamento da Educação Ambiental com os diversos ramos do saber torna-se cada vez mais urgente, e a inserção de uma abordagem interdisciplinar e transversal da educação deve reconhecer a inclusão das temáticas de corpos, gêneros e sexualidades no currículo escolar como um compromisso ético político do/a educador/a, contrapondo-se a qualquer forma de reducionismo. Segundo Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro

Somente a integração dos distintos saberes propiciará a educação integral de pessoas capazes de pensar e de se desenvolver intelectual, emocional, moral e sexualmente; pessoas ativas, produtivas e criativas que vivenciam um desenvolvimento pessoal e participem da construção de uma sociedade mais justa e fraterna (1999, p. 128).

A realização de leituras e discussões a respeito das temáticas “Infâncias, Sexualidades e Educação Ambiental” tem permitido à reflexão sobre minha prática pedagógica e os caminhos que ainda precisam ser trilhados para que se torne possível uma aproximação entre as experiências concretas desenvolvidas na escola e uma proposta que contemple os sujeitos como um todo, desde a mais tenra idade. Considerando tais argumentações, optei por um referencial teórico-metodológico que possibilite abarcar a complexidade envolvida nos processos de

produção da cultura infantil e, conseqüentemente, dos discursos a respeito de corpos, gêneros e sexualidades.

Na intenção de discutir e refletir a respeito da infância como uma construção social, histórica, cultural e política, realizei um diálogo com diferentes autores/as procurando mapear e compreender os significados produzidos pelas crianças sobre as referidas temáticas e as implicações dos mesmos na construção de seus modos de pensar e agir. Assim, busquei problematizar noções tradicionais de infâncias e discutir como as perspectivas de significar tais conceitos e essa etapa da vida dos seres humanos estão de tal modo naturalizados, que deixam pouco espaço para que pensemos esses conceitos de uma outra forma e para que sejam problematizados os processos que vieram a constituí-los deste modo (BUJES, 2002).

Sabe-se que há diferentes vertentes para definir a Educação Ambiental. No entanto, o presente trabalho visa ampliar as possibilidades de discussões para este campo, através da problematização dos temas corpos, gêneros e sexualidades, considerando a importância de uma proposta pedagógica inclusiva que promova o respeito à diversidade cultural, social, étnica, de gênero ou raça. Tal proposta baseia-se no entendimento de que a escola ao problematizar temas como: valores, violência, abuso e exploração sexual, preconceito, consumo, dentre outros, possibilita a meninas/os, acompanhados/as de suas expectativas e ansiedades, peculiares da infância, que se apropriem do ambiente escolar para vivenciarem suas escolhas (GONÇALVES; DIAS, 2005).

Segundo essas autoras, “se os espaços destinados à educação das crianças, forem permeados pelos princípios da Educação Ambiental como o diálogo e o cuidado, teremos crianças mais felizes, integradas com a sociedade e capazes de construir seu viver de forma plena” (2005, p. 293). Sendo assim, entendo que um dos compromissos da escola é contribuir para que as crianças construam sua sexualidade de forma saudável, prazerosa e responsável e, para tanto, o diálogo e a escuta atenta aos modos de pensar e agir dos sujeitos infantis são uma das formas de atender a esse objetivo.

Compartilhando do entendimento de Educação Ambiental discutido por Ana do Carmo Gonçalves e Cleuza Dias, penso que a Educação Sexual na escola

[...] pode, enquanto prática pedagógica cotidiana, trazer grandes contribuições no sentido de oportunizar uma sociedade planetária mais justa, menos violenta e economicamente mais sustentável, possibilitando uma prática de vida que

respeite a singularidade e as dimensões afetivas, social e ética do ser humano (2005, p. 285).

Depois de no início deste texto ter confessado a falta de propriedade para responder, diante daqueles que me questionaram sobre a relação do meu objeto de pesquisa com a temática Educação Ambiental, aqui estou diante da tela do computador escrevendo a você leitor/a sobre este assunto. Agora com propriedade? E por que não? A propriedade de uma professora dos anos iniciais que lida diariamente com seres humanos das mais variadas idades, gêneros, classes sociais, cores e cheiros, dores e sonhos e que desejam construir e viver em um ambiente melhor. Penso diferente de muitos que se posicionam em seus discursos como educadores/as ambientais porque entendem que suas ações condizem com os pressupostos da Educação Ambiental? Entendo que sim, mas nem por isso desvalorizo seus créditos, tão pouco desconsidero os méritos de seus trabalhos. Por esse motivo, concordo com Michel Foucault ao destacar que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (1998, p. 13).

Portanto, sinto-me uma educadora ambiental quando instigo, provooco, questiono e dialogo com as crianças sobre temas como preconceito e discriminação, auto-estima, prazer, amor, cuidado e respeito com o próprio corpo e com o corpo do outro, violência e abuso sexual, bem como problematizo com as crianças a recorrência de discursos que enfatizam a utilidade dos seres vivos, em especial dos animais, entendendo que no meio ambiente deveria haver uma comunicação simétrica entre os seus habitantes, ou seja, não existindo superiores nem inferiores. Entendo a partir de Fritjof Capra (2002) que a ecologia profunda não separa seres humanos do meio ambiente natural, pois vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A percepção dessa relação pelas crianças pode ser identificada no questionamento feito por Batatinha ao ler um texto que tratava sobre os prejuízos causados pelas lagartas às plantações:

Batatinha - *Por que se diz que as lagartas são prejudiciais “ao homem”? Por que não ao homem e a mulher? Por que não dizer aos humanos ou a humanidade?* (Diário de campo - 01/09/08).

Considero importante ressaltar que a análise feita por esse menino aponta para a conquista da formação de valores e da mudança de comportamento, assumindo posturas e refletindo de

forma crítica a respeito do modo como naturalizamos certas expressões e modos de agir, que contribuem para relações de desigualdade em nossa sociedade.

Assim, o que buscamos nos documentos e relato que são produzidos no campo ambiental é o ato narrativo que faz com que determinados sujeitos e atores sociais agenciem os fatos de acordo com uma perspectiva de compreensão do mundo que quer comunicar uma certa experiência comum, marcada pelo desejo de construir novas relações entre sociedade e natureza, ou, ainda sociedade e ambiente, se compreendido ambiente no sentido mais amplo que inclui a natureza, mas não se reduz a ela (CARVALHO, 2007, p. 37).

A consolidação de diferentes espaços para expressão dos modos de pensar e agir das crianças na escola possibilitou-me pensar sobre os medos, saberes, dúvidas e ansiedades que as mesmas carregam e que a escola muitas vezes desconsidera e levou-me a questionar sobre quantas vezes nós, adultos, possibilitamos ou impossibilitamos às crianças espaços para a discussão de temas que são de seu interesse e que para elas são carregados de significado e importância. Digo isso, porque concordo com Euclides Redin e Vital Didonet ao afirmar que,

Existe um personagem muito especial vivendo nas cidades. Mas, as cidades pouco sabem dele, pouca atenção lhe dão e muito mal se organizam para ser sua casa, seu ambiente, seu território. As cidades vão perdendo, cada vez mais, as características que as fazem amigas, próximas, acolhedoras desse personagem: a criança (2007, p. 23).

Encontrei nos diários escritos por estes/as personagens especiais, um espaço que me possibilitou uma maior aproximação com seus modos de pensar e agir. Desse modo, a fala do autor me remete ao dia 20 de outubro de 2008 em que, ao final da aula, recebi uma carta escrita por uma aluna que, posteriormente, passou a compor o seu diário...

### **Carta 1 – Uma história que eu sei**

*Tia Lú eu tenho uma amiga chamada Nádia.*

*Ela estava chegando da escola quando chega um homem alto, forte e pegou do braço dela e falou: Se você gritar eu vou te esgoelar!*

*Ela ficou quieta e foi com ele. Chegando acho que na casa dele, ele a mandou tirar a roupa e quando ela perguntou para que, ele respondeu que se ela não tirasse a roupa ele a tiraria na marra.*

*Ela tirou, mas ela chorava... Então ele a pegou e estuprou-a. O homem disse que se ela ao chegar em casa dissesse que ele havia a estuprado, da próxima vez que a pegasse ele a mataria.*

*Ela chegou em casa toda cheia de sangue e a mãe dela disse: Minha filha o que foi com você?*

*Ela disse: Ah mãe, bati com a vagina na bicicleta!*

*A mãe dela a levou no hospital e chegando lá o médico a examinou e disse: Sua filha não bateu com a vagina na bicicleta, ela foi estuprada. A mãe dela perguntou e ela disse: Mãe, é verdade sim, fui estuprada, mas ele me mandou não falar o que aconteceu senão ele ia me pegar e ia me matar.*

*A mãe dela ficou apavorada e não chamou a polícia. Acabou se mudando de vila.*

*Por causa do estuprador a minha amiga ficou traumatizada e não quis nem ir mais para a escola.*

*Tia Lucilaine isso aconteceu com a minha amiga Nadia. Escrevi essa história porque achei que fosse importante.*

*Assinado: Celaine.*

## **Carta 2 – Resposta à professora**

*Tia Lucilaine eu adorei ter falado para você o que aconteceu com minha amiga.*

*Tia eu achei que não fosse importante falar sobre o que aconteceu, mas eu estava precisando desabafar, porque eu estava muito triste com o que aconteceu com minha amiga e com medo também!*

*Escrevendo pra você o que aconteceu foi como se eu tivesse desabafando.*

*Tia Lucilaine, eu adorei ficar sabendo que eu posso desabafar! Não só eu, mas meus colegas também, por isso é que eu gosto da senhora.*

As cartas escritas por esta aluna soaram para mim como um pedido de socorro em nome das crianças que sofrem diariamente com o abuso e a violência, seja de ordem física ou social e podem servir de alerta para que outras crianças não passem pela mesma situação, além de ser um chamamento a mães, pais, cuidadores/as e/ou professores/as, no sentido de abrir olhos e ouvidos

para o que as crianças desejam e necessitam expressar. A partir dos entendimentos que possuo e que defendo de Educação Ambiental, gostaria de deixar alguns questionamentos que nos possibilite pensar: Como poderemos contribuir para a construção de um mundo melhor, sem violência, sem guerras, com menos desigualdades, sem exploração, sem doenças e tristezas, se não considerarmos a criança enquanto ser que participa ativamente na produção da cultura e consequentemente do ambiente em que vive, já que o produz e é produzida por esse ambiente? Que ambiente é esse que estamos deixando para as crianças? De que modo as crianças estão construindo seus sentimentos, valores, modos de pensar e agir? E de que maneira, nós, professores/as, estamos contribuindo para essa construção?

Dependendo do lugar de onde algumas pessoas falam ou das perspectivas que as constituem, ações educativas como as apresentadas neste estudo, podem não ser adjetivadas como ambientais; talvez por não apresentarem a pretensão de transformar o mundo em que vivemos, pois não possibilitam a substituição da ordem sócio-ambiental capitalista vigente, uma vez que não resultam na solução efetiva dos problemas sócio-ambientais, como: o trabalho alienado, a degradação da natureza pelos seres humanos, o não respeito às diferenças de classe, etnia ou gênero, a falta de políticas públicas que garantam à professores/as o direito a uma formação permanente e as crianças e seus familiares a satisfação de necessidades essenciais como: alimentação saudável, transporte gratuito, saúde e espaço adequado para o desenvolvimento de atividades culturais como dança, música, esporte e arte, dentre outras que são indiscutivelmente importantes.

No entanto, como professora, penso na possibilidade da existência de um outro mundo possível: em que todos/as se respeitem e se ajudem; que busquem uma vida mais saudável; que vivam de maneira harmoniosa com o restante do meio ambiente; onde todas as pessoas tenham liberdade de decisão e expressão; onde a fome, as doenças, as tristezas e todo tipo de violência e de preconceito sejam erradicados; e de que a educação seja a “mola” propulsora da realização desse sonho, pois conforme Michele Sato e Luiz Augusto Passos,

No fundo, o que queremos é a felicidade para tudo e para todos, transmutar a vida; alterar as relações iníquas das propriedades; suprimir as classes que produzem a desigualdade; promover a inclusão social; lutar pela proteção ecológica por meio dos conceitos vividos nas relações cotidianas da democracia (2007, p. 19).

As narrativas das crianças reforçam a ideia de que “é preciso um fecundo repensar a vida, sem restos ou enigmas vazios, mas com coragem de assumir a injustiça presente nas inúmeras sociedades de um mundo tão desigual” (SATO; PASSOS, 2007, p. 23). Assim, penso que ao problematizarmos na escola a importância de conhecermos e cuidarmos de tudo aquilo que nos pertence como um bem valioso, começando por nós mesmos, a nossa família, nossos/as amigos/as, a nossa casa, a nossa escola, o nosso bairro, a nossa cidade, o nosso planeta, cultivando hábitos, atitudes e valores positivos em relação aos mesmos, estamos tecendo relações com o que propõe a Educação Ambiental. Partindo dessa premissa, entendo que ao se reconhecerem como indivíduos pertencentes a um grupo, alunos/as se veem como parte integrante da coletividade e passam a respeitá-la, desenvolvendo posturas voltadas ao bem comum, demonstrando, com esse comportamento, o quanto o sentimento de pertencimento tem a ver com a cidadania (LEME, 2007).

Bem, penso em trazer outros/as autores/as para essa conversa em que problematizo os corpos, os gêneros e as sexualidades como dimensões que constituem os sujeitos, propondo articulações com o campo da Educação Ambiental. Portanto, esse é apenas um trecho desta história que continuarei a contar porque como nos diz Eduardo Galeano (2002):

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais (p. 15-16).



## 2.9 O DIÁLOGO COM A DIRETORA: DISCURSOS SOBRE A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

---

Fazia bastante frio naquela manhã. Resolvi sair do refeitório, lugar onde o grupo de professoras e demais funcionárias costumava se reunir no horário do recreio e fui até o pátio da escola tomar um pouquinho de sol. O tempo de intervalo é tão curto que não sabemos se, nesse período, vamos ao banheiro, tomamos um cafezinho, discutimos a respeito da aprendizagem dos/as alunos/as ou compartilhamos experiências. Naquele dia, em que optei por ficar observando o recreio na escola, a diretora aproximou-se e começou a conversar comigo a respeito dos modos como as crianças vêm se comportando no referido espaço. Ela parecia preocupada. Recordo-me de que enquanto observávamos a forma como se davam as brincadeiras e o relacionamento entre meninas e meninos, ela desabafara:

*As meninas estão piores que os meninos! Olha como elas se comportam! A sexualidade já está aflorando! Tens razão quando dizes que é necessário trabalhar com essa temática com as crianças. Não dá para fingir que não está acontecendo nada.*

*Olha só, as gurias se agarram nos guris durante as brincadeiras, provocam e depois saem correndo. Tem que ficar cuidando para não irem para trás do colégio.*

*Já pensaste se acontece alguma coisa? Como é que fica para a escola? A nossa responsabilidade é muito grande! O que a gente vai dizer aos pais?*

*Eu ando preocupada com o aluno X. Já observei algumas vezes ele se escondendo atrás das portas e chamando as alunas menores enquanto faz gestos obscenos. Já o peguei perguntando para elas: Quer chupar no meu canudinho?*

*Precisas conversar com ele porque eu pergunto o que ele está fazendo e ele diz que não está fazendo nada e foge. Ele está impossível!*

*As meninas ficam com uma carinha assustada. Já pensaste se isso chega aos ouvidos dos pais? Que situação!*

*As meninas da 4ª série ficam imitando a personagem Alzira da novela das 20h, ficam dançando e deslizando pelo cano que tem no pátio. Elas copiam tudo que vêem na TV.*

*A Z fica cantando para os meninos: Quem é a mais gostosa aqui? Sou eu, sou eu, sou eu! Parece que ela nota que está ficando com o corpo de mocinha, cheio de curvas e então coloca*

*estas roupas bem justinhas e desfila para chamar a atenção. E ela é tão bonitinha! (diário da professora/pesquisadora – 07/08/2008).*

Hoje, ao reler as minhas anotações e as das crianças com o propósito de rever cada passo trilhado na construção da pesquisa, encontrei o registro desse diálogo que tive com a diretora da escola, na manhã de sete de agosto de 2008. As palavras da referida educadora, expressas na forma de um desabafo, foram tomadas por mim como um dos fatores decisivos na escolha do tema e sujeitos participantes da pesquisa, pois me fizeram refletir acerca de como a sexualidade tem sido posicionada no contexto escolar, principalmente no que diz respeito ao tratamento dessa temática na infância. Tais reflexões possibilitaram-me compreender que a sexualidade é produzida a partir de uma série de discursos que vêm constituindo modos de ver, compreender e tratar essa temática no espaço escolar, colaborando assim, para a produção dos sujeitos infantis.

Dentre esses discursos, destaco o que se refere à sexualidade enquanto uma essência a ser “afiorada”, “despertada” desconsiderando, assim, seu caráter construído social, histórico e culturalmente e contrariando a ideia de que a mesma permeia toda a vida dos sujeitos, desde a mais tenra idade. Ao dizer isso, recordo do momento em que em uma roda de conversa algumas crianças, sujeitos da pesquisa, narraram memórias de quando eram bem pequenas acerca das descobertas do próprio corpo e do corpo do outro e o modo como as mesmas foram percebidas e tratadas pela família e, dentre elas, a da família de **Bruno**, ao relatar que quando tinha mais ou menos cinco anos foi para trás da penteadeira do quarto de sua mãe com sua prima, que também era pequena, e a beijou na boca. O menino disse não saberem que o que faziam era errado e, envergonhado, admitiu que, na referida ocasião, usavam bicos (risos). Segundo ele, não tinham malícia, não pensavam em namoro, apenas queriam experimentar o beijo conforme os atores e as atrizes das novelas faziam. **Bruno** contou que quando sua mãe e sua tia os surpreenderam escondidos, ficaram furiosas e após juntar os dois, deram-lhes inúmeras chineladas.

Naquele instante, **Rex** lembrou que havia passado por uma situação parecida, pois quando tinha por volta de três a quatro anos de idade, ele e uma amiguinha foram para o quarto de sua mãe e fecharam a porta com a chave, com o objetivo de um olhar o corpo do outro. Segundo ele, queriam ver o que havia de diferente em seus corpos. Sua mãe ficou uma “fera” e, a partir daquele dia, não os deixou mais brincar sozinhos.

Tais narrativas demonstram que no contato com diferentes instâncias e espaços educativos, os sujeitos constroem as primeiras impressões sobre os corpos e as sexualidades, ao perceber o próprio corpo e o dos outros, ao sentir desejo de experimentar sensações e, ao observarem os modos como suas primeiras dúvidas e curiosidades são tratadas pelos adultos e também pelos seus pares.

No entanto, os modos como alguns adultos tratam as primeiras experiências infantis com relação aos corpos e as sexualidades, contribuem para que as crianças construam sentimentos de vergonha, culpa ou medo, por aprender através de atitudes de repressão, censura ou violência que conhecer o corpo, sentir curiosidade, prazer e querer falar sobre questões que envolvam a sexualidade não é coisa para crianças. Isso não significa que a família não tenha o direito e o dever de acompanhar o crescimento dos/as filhos/as, procurando conhecer suas dúvidas, os modos como se relacionam com outras pessoas e com quem se relacionam, suas ideias, bem como os espaços que estão contribuindo para a sua formação, como os programas de TV, os sites de internet, os grupos de amigos/as, os livros e revistas, dentre outras instâncias educativas. Ao contrário, quero chamar a atenção para a necessidade, cada vez maior, de nós educadores/as - pais, mães, professores/as e cuidadores/as - buscarmos meios de nos aproximarmos das crianças e de suas culturas através da observação atenta, do diálogo, da problematização de ideias e atitudes, e da disponibilidade para ouvir.

Essa experiência e tantas outras compartilhadas no espaço da escola, fizeram-me compreender que a sexualidade não é despertada em um determinado momento, mas construída ao longo da vida dos sujeitos, tendo em vista que “a natureza da criança não é descoberta, mas produzida em regimes de verdade criados naquelas mesmas práticas que proclamam o infante em todo o seu aspecto natural, que seria próprio dele” (WALKERDINE, 1999, p. 77). Conforme a autora, a criança não é encontrada em estado “natural”, mas é resultado de complexos processos de subjetivação. Nesse sentido, penso que, experiências como essas relatadas pelas crianças atuam como condição de possibilidade para a produção de significados e representações a respeito da sexualidade.

Baseando-se em estudos como de David Buckingham (2002) apud Rita Marchi (2010) destaca a importância de entendermos que

Acatar a ideia de construção social da infância/criança não significa afirmar que os indivíduos biológicos aos quais chamamos de “crianças” não existam ou que

não os possamos descrever. Significa antes constatar a produção de uma espécie de “círculo” nessa construção: as definições coletivas que resultam de processos sociais e discursivos se codificam em leis e em políticas e se encarnam em formas particulares de práticas institucionais e sociais que, por sua vez, contribuem para *produzir* as formas de conduta que se consideram tipicamente “infantis” e, simultaneamente, geram formas tanto de adesão quanto de resistência a elas. Naturalmente, tais definições não são necessariamente congruentes nem coerentes, podendo mesmo ser contraditórias entre si (p. 232).

A fala da diretora, registrada em meu diário de campo, fez-me pensar, também, como o fato de estar estudando e pesquisando sobre as questões que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades e, em especial na infância, tem me constituído como uma voz autorizada, no espaço da escola, para falar sobre essas temáticas com os/as alunos/as e com as professoras. Tal afirmativa é reforçada através da fala de outra professora da escola, que apresento a seguir:

*Já observaste como estão os modos das gurias no recreio? Elas ficam provocando e como os gurus não agarram, elas ficam os chamando de “bichinhas”. Acho que precisas trabalhar com essa turma sobre sexualidade (diário da professora/pesquisadora – 23/08/2008).*

Penso que esse é um outro discurso presente no espaço da escola – o de que o/a professor/a não se sente preparado/a para trabalhar com a temática sexualidade e que seu saber não é legítimo, necessitando de uma voz autorizada para realizar a abordagem da mesma na sala de aula. As vozes autorizadas na escola passam a ser entendidas como a voz do/a psicólogo, do/a médico, do/a estudioso/a, do/a orientador/a, do/a profissional da sala de recursos e não como a voz do/a professor/a, demonstrando que a temática sexualidade ainda não é vista como um componente curricular.

As narrativas da diretora e da professora me levaram a refletir também sobre os discursos que posicionam as meninas em nossa sociedade desde a infância, contribuindo para que seu comportamento passe a ser analisado segundo padrões esperados e concebidos pela sociedade como “normais” e “naturais” para sua faixa etária, como foi possível observar nos comentários relacionados ao comportamento das meninas durante o recreio, tais como “... as gurias se agarram nos gurus durante as brincadeiras, provocam e depois saem correndo” – “Elas ficam provocando...” – “Parece que ela nota que está ficando com o corpo de mocinha, cheio de curvas e então coloca estas roupas bem justinhas e desfila para chamar a atenção”. Nessa direção, Valerie Walkerdine (1999) tem explorado alguns “olhares” dirigidos às garotinhas, analisando os modos pelos quais elas são inscritas em vários discursos que competem entre si, dentre eles o da

menina-mulher erotizada da cultura popular, que contribuem para que os corpos das meninas sejam vigiados.

Ao reportar-me às palavras da diretora - ao dizer que as meninas da 4ª série costumavam imitar a personagem Alzira da novela das 20h, dançando e deslizando pelo cano existente no pátio da escola, reproduzindo cenas e atitudes vistas na TV - destaco a necessidade de serem analisados também os discursos da infância natural que, conforme Valerie Walkerdine

[...] baseiam-se num modelo de racionalidade que ocorreria naturalmente, reforçando a ideia da infância como um estado inocente e imaculado, livre da interferência dos adultos. O próprio cognitivismo da maioria dos modelos de infância, da forma como estes modelos foram incorporados às práticas educacionais, deixa tanto o emocional quanto a sexualidade de lado (1999, p. 78).

Contrariando o referido discurso que desconsidera os efeitos produzidos pelas mídias na construção dos sujeitos infantis, especialmente no que se refere à erotização, destaco a necessidade de que cada vez mais a escola pense estratégias de ações pedagógicas que contribuam para a problematização de temas como: violência, preconceito, discriminação, abuso ou exploração sexual, aborto, amor, prazer, sexo, namoro, desejo, consumo, maternidade e paternidade responsáveis, dentre outros que, muitas vezes, são abordados em diferentes instâncias culturais - como no caso das novelas, dos filmes, das propagandas, dos programas de rádio e televisão, dos sites da internet, dos livros e das revistas – e, muitas vezes, não são tomados como conteúdos importantes na escola.

Partindo desse entendimento e do princípio de que não existe uma única e homogênea infância, mas múltiplas e heterogêneas formas de viver essa etapa da vida, torna-se urgente a escola (re)pensar os espaços que atuam na constituição das identidades infantis e os efeitos provocados pelos mesmos nos modos de pensar e agir desses sujeitos. Estou tomando o conceito de identidade como aquele impresso pela cultura, por entender que as identidades são engendradas em diferentes contextos, a partir de expectativas que se criam em torno delas (WALKERDINE, 1999) tais como, meninas têm que ser delicadas e comportadas e meninos têm que demonstrar força, coragem e agarrar as meninas para não correrem o risco de serem chamados de “bichinhas”. Sobre essa questão, Rogério Junqueira diz que “meninos, para serem vistos como ‘homens de verdade’, precisam desde muito cedo, desprezar tudo o que é considerado feminino e rechaçar tudo o que parece ser homossexual” (2008, p. 34) para assim

provar a sua masculinidade. Desse modo, penso ser possível afirmar que as identidades são construídas culturalmente e apresentam-se diretamente relacionadas às práticas sociais.

Esses são alguns dos discursos que atravessam e produzem os modos de ver e tratar a sexualidade infantil e que me moveram na direção de desenvolver um estudo para além da constatação, ou que simplesmente oferecesse respostas para minhas inquietações e questionamentos, mas antes possibilitasse às crianças - protagonistas desta história - e demais leitores/as outras formas de olhar, de pensar e de agir com relação aos corpos, aos gêneros e as sexualidades. Para tanto, através da escrita de meus diários, narro situações vivenciadas na escola em que as vozes das crianças foram ouvidas e seus pontos de vista considerados, contribuindo para a (re)construção de meus modos de ser professora e pesquisadora.

Ao aproximar-me do final dessa escrita, considero necessário ressaltar que as discussões acerca do tema desencadeador do presente texto não se encerram por aqui, mas se farão presentes nos próximos diários, na medida em que outras questões concernentes aos corpos e as sexualidades infantis serão problematizadas.

## 2.10 FALAR SOBRE SEXO É PROIBIDO PROFESSORA?

---

Como habitualmente acontecia nas manhãs de quarta-feira, a bibliotecária da escola selecionava livros para os/as alunos/as a fim de que fosse realizada a atividade “*biblioteca na sala de aula*”. Tal atividade é parte de um projeto que visa estimular o hábito da leitura de diferentes textos como: poesias, contos de fadas, piadas, lendas, adivinhações, enciclopédias e valorizar a sala de aula como um espaço de pesquisa e de construção de aprendizagens.

Na tentativa de articular o tema de interesse da turma - as borboletas - ao tema norteador deste estudo – a sexualidade - optei, naquela manhã, em começar a dinâmica contando a história “De lagarta à borboleta” da coleção Sexo e Sexualidade que trata das mudanças do corpo e das transformações ocorridas principalmente no período da puberdade. Ao recordar daquele momento, entendo que a escolha do livro demonstrava que minha concepção acerca da temática sexualidade, naquela ocasião, ainda era direcionada sob o ponto de vista biológico, em que a sexualidade é tomada como essência, substância e/ou uma materialidade biológica. Com efeito,

Nas práticas escolares o discurso biológico tem sido utilizado como maneira “correta” de abordar a sexualidade para os/as alunos/as. Nessa discursividade, a sexualidade tem sido tomada vinculando às características anatômicas internas e externas dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas socialmente aos homens e mulheres (RIBEIRO, 2002, p. 47).

Hoje, ao escrever este diário, percebo o quanto o estudo dessa temática em diferentes contextos, dentre eles no exercício possibilitado pela presente pesquisa, tem contribuído para que eu construísse outros modos de “ver” e tratar essa temática na sala de aula. Sendo assim, concordo com Paula Ribeiro ao afirmar que

[...] ao possibilitar às/aos profissionais contarem suas histórias, as situações que aconteceram nas suas salas de aula envolvendo tais questões e refletirem sobre tais experiências isso, pode tornar-se condição de possibilidade para a suspeita e a desestabilização das experiências passadas e, talvez, para a criação de outras com relação às temáticas que envolvem os corpos, os gêneros e as sexualidades (2008, p. 43).

Atrelado ao discurso biológico para se falar de sexualidade nos anos iniciais também se articulam outros como o da criança ingênua, inocente e assexuada e da sexualidade restrita ao ato

sexual, desvalorizando entendimentos e significados construídos pelas crianças e jovens em diferentes espaços de aprendizagem por onde transitam em seu cotidiano, como os ambientes de lazer, os familiares, os escolares, os religiosos, os midiáticos e que contribuem para a constituição dos modos de agir, de estabelecer relações, de brincar, de demonstrar sentimentos e modos de pensar e para a inscrição de suas sexualidades.

Desse modo, colocando em suspenso a abordagem que desconsidera os efeitos das construções sociais e culturais e pensando outras possibilidades de tratar a temática na escola, tenho procurado em meu trabalho com as crianças problematizar os corpos, os gêneros e as sexualidades, sob uma outra perspectiva, a qual entende os sujeitos como construídos em diferentes espaços e tempos, através de práticas sociais, culturais, políticas e históricas, por assim compreender que

A identificação ou a nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) se dá, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que esta cultura dispõe e, deve-se supor atravessada pelos valores que tal cultura adota. [...] a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir este corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem. [...] sexualidade supõe ou implica mais do que corpos, que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres (LOURO, 2010, p. 199).

Vale ressaltar que, ao tomar as sexualidades como construções sociais, históricas e culturais, a materialidade humana não está sendo desconsiderada, já que a partir dessa perspectiva, os corpos são entendidos como produções híbridas, ou seja, um misto de cultura e biologia, que estão profundamente imbricados nas práticas culturais experienciadas cotidianamente (SOUZA, 2008a). Sendo assim, torna-se importante destacar que naquela circunstância, meu objetivo era de que após a leitura e discussão com o grupo a respeito do tema abordado pelo referido livro, os demais livros que compõem a coleção fossem manuseados e explorados pelas crianças a fim de que os lessem e registrassem, por escrito, as possíveis dúvidas e descobertas e, assim, como era de costume, organizaram-se a vontade pela sala para o começo da atividade.

Recordo-me que naquele dia, um grupo de crianças sentou-se no chão e o outro ficou de pé, em torno de algumas mesas que agruparam para dividir os livros. Percebi que o que mais



chamou a atenção da turma foram as ilustrações dos corpos de meninos/meninas e homens/mulheres, que mostravam as diferenças concernentes a cada sexo, as mudanças ocorridas em cada faixa etária, as fases de desenvolvimento do bebê no útero da mulher e a união dos corpos na relação sexual.

As reações das crianças diante das questões abordadas nos livros foram diversas: risos, surpresa, vergonha e curiosidade e, então, decidi registrar o momento em que exploravam o material através da gravação e filmagem em minha máquina fotográfica. É o que conto agora:

*Que legal! Risos...*

*Ai! Todo mundo quer ver o livro! Diz **Alê**.*

*Tem que ver o que tem aqui! Diz Carretel chamando os/as colegas do outro grupo para ver o livro.*

*Eu tenho isso! Diz **Mila**, Rindo e apontando para o órgão sexual feminino ilustrado no livro.*

*Ele não quis dizer para o filho como é que se faz o bebê, diz **Batatinha** apontando para a ilustração do pai que utiliza a história da cegonha para explicar a respeito da concepção.*

*Mas tem coisa pior! Tem que ver! Tem coisas piores aqui! Diz **Carretel**.*

Eu pergunto: Por que coisas piores? O que estás vendo aí?

**Batatinha** pega o livro e mostra a ilustração dos corpos nus.

**Alê** repete: *Todo mundo só quer ver esse livro!*

Batatinha fecha rápido o livro quando a colega se aproxima e sai rindo envergonhado.

**Alê** diz: *É normal, né tia?!*

**Ana** me mostra um livro e eu pergunto sobre o que ela está lendo e ela me explica a partir das ilustrações as fases de desenvolvimento do bebê durante a gestação.

*Olha que legal o que tem os meninos! Diz **Jeje**.*

**Celaine** pede para ver e quando **Jeje** percebe que alguns meninos também se aproximam, esconde o livro demonstrando vergonha.

*Esse aqui é tri legal! Diz **Carretel** sorrindo e mostrando aos colegas a ilustração do corpo de uma menina. Um grupo se junta para ver e os meninos assobiam.*

**Mila** indaga: *Falar sobre sexo é proibido, professora?*

Eu respondo: *Claro que não! É uma coisa natural.*

**Mila**: *É que nesse livro diz: Você acha que falar de sexo é proibido?*

Eu: E tu achas que falar sobre sexo é proibido?

*Mila: Não, eu acho que não porque minha mãe já falou sobre isso pra mim.*

Eu: Então, é uma coisa natural.

Lá do outro lado da sala, enquanto desenha o corpo humano no quadro de giz, **Gatinha** diz:

*Quando a gente for grande vai fazer isso também!*

*Que legal! Olha o bebê nascendo!* Diz **Lily**.

*Olha aqui os gêmeos! Eu jurava que era tudo junto, mas é repartido,* diz **Joice** (irmã gêmea de Celaine aluna da mesma turma), mostrando os bebês gêmeos separados pela placenta na barriga da mãe.

*O que é ejaculação? O que significa isso?* **Carretel**, surpreso, pergunta as/aos colegas. Todos/as se olham e demonstram não saber do que se trata e então decidem anotar a palavra no caderno para pesquisar depois...

Refletindo a cerca das expressões “proibido”, “normal” e “natural”, utilizadas por mim e pelas crianças nesse dia, percebo a importância das leituras e discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola para a problematização de algumas verdades que vinham constituindo meus modos de pensar e de ser professora. Sabe aquelas palavras que fazem parte do nosso vocabulário e que as utilizamos sem nos darmos conta dos efeitos que produzem nos sujeitos que por elas são interpelados? Não apenas palavras, mas gestos e atitudes que são tomadas como “dadas”, “naturais” ou “normais” e que “produzem sentidos, criam realidades, e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002a, p. 21). Tenho pensado muito sobre isso e olhado de modo diferenciado para essas questões, entendendo que uma das tarefas do/a professor/a é possibilitar um espaço de discussão e reflexão frente a discursos que ao longo da história vem determinando e posicionando as crianças. Nessa direção, as estratégias utilizadas para a produção do material empírico que compõe essa pesquisa têm possibilitado uma maior aproximação dos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos infantis, o que me levou a contrapor aos discursos que as inscrevem como:

**Ingênuas e inocentes**, o que se pode observar ao ler a narrativa de Kakachi a respeito da estratégia utilizada para não ser punido pelo pai e pela mãe ao brigar com a irmã.

*Quando sua irmã te provocar e você bater nela, finja que machucou a perna, o braço ou a cabeça. Conclusão: Ela não vai contar nada para os seus pais e você não vai apanhar. Se seus*

*pais perguntarem fala que foi sem querer e eles vão acreditar, mas não ri porque senão a ficha cai, entendeu? Assim você não vai apanhar.*

**Irracionais e passivas**, ao ler os textos escritos por Mila, Bem 10 e Leo ao expressarem sentimentos, percepções e pontos de vista diante de situações experienciadas em família.

**Mila:** *Meu pai é muito bom para mim e eu o amo demais!*

*Ele nunca me bateu e ele disse que também nunca vai me bater, a não ser quando eu fizer uma coisa muito grave. Ele disse que bater não adianta nada, tem é que conversar, explicar o que está errado e até botar de castigo, mas nunca, nunca bater.*

*Ele trabalha no Posto Ongaratto, oito horas por dia e ele disse que só faz isso por mim. Pra ele, tirando eu, que se dane o mundo!*

*Meu pai bebia quando eu nasci. Todo mundo falava mal dele, mas eu não dava bola, só ignorava. Eu pedi pra ele parar de beber e graças a Deus ele parou. Eu me sinto tão feliz porque agora ele é outra pessoa. Meu conselho: Nunca magoe a pessoa que te ama!*

**Bem 10:** *O pior dia da minha vida foi quando minha avó morreu. Eu chorei por muitos dias porque eu gostava muito dela, mas como sempre todo mundo morre. Acho difícil falar da morte, aceitar que não veremos mais a pessoa que amamos tanto, por isso tenho um conselho:*

*Sempre deixe as pessoas com boas palavras porque, no outro dia, elas podem morrer. Deixe palavras bonitas para tios, tias, mãe, pai, avó ou avô, porque pode ser a última vez que tu vais vê-los. Eu queria ter lhe dado outro abraço e dito eu te amo!*

**Leo:** *Meus pais se separaram. Minha mãe não me fala nada, mas eu os ouvi brigando numa noite. Tive até que colocar as mãos nos ouvidos para não ouvir os gritos e então chorei escondido. Quando acordei corri para o quarto deles para procurar meu pai, mas a minha mãe disse que ele havia saído e que voltaria mais tarde, mas ela mentiu porque abri o roupeiro e as roupas dele não estavam lá. Então uma dor muito forte apertou meu peito, eu gritei e saí pela rua chamando por ele. Vejo minha mãe triste. O que vai ser da gente agora?*

**Imaturas e desprovidas de dúvidas e saberes sobre corpo e sexualidade**, ao conhecer os questionamentos levantados pelo grupo de crianças, sujeitos desta pesquisa, dentre eles:

- Por que o ser humano tem vontade de fazer sexo?
- Como é a camisinha masculina e como é a camisinha feminina?
- O que acontece quando a camisinha fura? E para que serve a camisinha?
- Por que os adultos usam camisinha?
- Como são as pílulas e como se usa?
- Quais são as doenças sexualmente transmissíveis?
- O que é estupro?
- Se a menina começa a menstruar e não tem relações sexuais ela pode engravidar?
- Como acontece a menstruação?
- A partir de que idade o menino pode engravidar a menina?
- Todo o menino e toda a menina sentem vontade de se masturbar?
- Como acontece a fecundação quando se geram bebês gêmeos?
- Por que tem menina que gosta de menina e menino que gosta de menino?
- Como o homem e a mulher podem pegar Aids?
- A camisinha pode estourar dentro da mulher?
- Eu acho que as pessoas fazem sexo porque se amam, mas por que tem pessoas que querem fazer um filho e não conseguem?
- O que significa gozar?
- Por que a mulher tem menstruação e o homem não?
- Quantos espermatozoides podem entrar em um só óvulo?
- Como o bebê se forma dentro da barriga da mãe?
- O que é aborto?
- Com que idade começa a nascer pentelhos?
- O que acontece com o corpo do menino quando ele cresce? ...

Diante das narrativas produzidas neste estudo, foi possível compreender que ao dizermos que falar sobre sexo é uma coisa “natural” estamos desconsiderando que os corpos existem em relação com as culturas e as sociedades que os produzem e o significam. Sendo assim, concordo com Silvana Goellner; Márcia Figueira e Angelita Jaeger (2007) ao afirmar que “é impossível a existência de um corpo natural fora da cultura” (p. 23), já que não é algo dado à priori e de modo universal. Partindo dessa perspectiva, torna-se necessário pensar e efetivar modos de investigar as infâncias considerando-as imersas numa rede complexa e dinâmica de fatores que as

circunscrevem, como por exemplo, as vivências das crianças, as histórias das famílias, as configurações familiares e as concepções histórico-culturais sobre as mesmas. Assim, se ouvirmos o que as crianças têm a dizer compreenderemos que as mesmas não estão alheias ao mundo e às relações que se estabelecem em sociedade, uma vez que não são receptáculos da cultura, mas sim sujeitos ativos, participativos, reprodutores/produtores de cultura e possuidores de direitos sociais (MÜLLER; HASSEN, 2009). Segundo as referidas autoras “tomar as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos atrapalha a compreensão das relações sociais mais amplas ou nas instituições, como a família e a escola” (Id, p. 475).

A partir de tal perspectiva, entendo, conforme Maria Isabel Bujes que:

Discutir as noções correntes de infância é perguntar, de saída, o quanto elas correspondem às infâncias que conhecemos. É nos questionarmos sobre os efeitos de tal modo de significar a infância nas práticas que historicamente organizamos para ela e naquelas hoje vigentes na sociedade. É buscar identificar quais efeitos de tais significados e práticas na constituição das identidades infantis. Enfim, é pôr em questão o modo como os discursos sobre a infância operam na definição de quem somos e do que a sociedade espera de nós (2002, p. 19-20).

O questionamento feito por Mila, no começo deste diário, sinaliza a necessidade de pensarmos nos modos como o tema sexualidade tem sido tratado nas escolas, nas famílias, nas religiões, nas mídias, nos livros infantis, nas conversas com os/as amigos/as, dentre outros espaços de socialização, e como esses têm contribuído para a constituição dos modos de ser criança e pensar as infâncias. Assim, ressalto a importância de nós professores/as, pais, mães e cuidadores/as discutirmos com as crianças a questão de que falar sobre sexo e sexualidade não pode ser mais vista como um ato proibido, vergonhoso ou feio, entendendo, como nos diz Deborah Britzman, que:

Nossa sexualidade nos dá o dom da curiosidade, o desejo de aprender. [...] A questão da sexualidade é central à questão de se tornar um cidadão, uma cidadã, de criar um eu capaz de defender-se, de sentir de forma apaixonada a situação dos outros, de criar uma vida a partir das experiências de aprender a amar e de fazer dessa aprendizagem do amar, o amor por aprender. Esse direito a construir a sexualidade é, assim, composto de movimento minúsculos e cotidianos: o direito de construir o eu, o direito ao prazer, o direito à informação adequada, o direito a fazer perguntas, o direito a ler, o direito a juntar-se ao social, o direito à curiosidade, o direito de amar (1998, p. 156).

Assim, encerro a escrita deste diário, no qual tive o propósito de problematizar entendimentos de infância e sexualidade a partir dos olhares e dizeres das crianças, possibilitados através do registro de uma experiência vivenciada em sala de aula. No entanto, vale ressaltar, que acabo de encerrar apenas um capítulo desta história que toma os sujeitos infantis como protagonistas e produtores de cultura, entendendo a partir de Mário Osório Marques que a escrita é “uma aventura que não se sabe onde nos vai levar; ou melhor, que, depois de algum tempo, se saiba não ser possível abandonar” (1997, p. 91).

## 2.11 DISCUTINDO SEXUALIDADE COM AS CRIANÇAS A PARTIR DO TEMA CONCEPÇÃO

---

*Ele não quis dizer para o filho como é que se faz o bebê.*

Ao rever as cenas do encontro em que realizamos a atividade Biblioteca na Sala de Aula, as quais foram registradas através de uma filmagem, recordo-me das questões levantadas pelas crianças, de suas reações diante do conteúdo dos livros da coleção “Sexo e sexualidade” e dos diálogos possibilitados a partir da exploração daquele material. Fiquei pensando na expressão de Batatinha ao mostrar-me o livro com o desenho do pai explicando para seu filho que os bebês são trazidos pela cegonha e ao afirmar logo em seguida que o pai não quis dizer ao filho como são feitos os bebês. A narrativa desse menino fez-me (re)pensar os significados construídos pelas crianças acerca do tema concepção, bem como analisar as condições que possibilitaram tais construções. Assim, na intenção de problematizar os entendimentos das crianças sobre o tema, organizei uma atividade que partiu do questionamento *Como nascem os bebês?*

A atividade foi desenvolvida com o objetivo de conhecer e discutir as representações das crianças a respeito da concepção e gestação, problematizando questões como: os órgãos sexuais, a gravidez, os tipos de parto, a responsabilidade com o ato sexual, a amamentação, dentre outras questões que surgissem ao longo da atividade. Para o desenvolvimento da mesma, utilizei uma história do livro de Babette Cole (2003) “Mamãe botou um ovo!” que aborda a concepção a partir da discussão de alguns mitos presentes nas histórias contadas por pais, mães e cuidadores/as às crianças.

A história foi contada por partes a fim de que, no seu decorrer, fossem feitas algumas pausas com o objetivo de discutir os entendimentos infantis acerca do tema. Assim, ao ouvir as narrativas do pai e da mãe das crianças - personagens do livro - tentando explicar como nascem os bebês através de histórias como: “as meninas são feitas de açúcar, temperos, cheiro de rosas e outras coisinhas mimosas; os meninos são feitos de lesma; caramujos e pedaços de rabo de cachorro sujo; alguns bebês são trazidos por dinossauros; podem ser feitos de bolacha; encontrados embaixo de pedras; plantados em vasos ou retirados de tubos com pasta de bebê”, as crianças riram muito considerando as falas esquisitas e engraçadas, do mesmo modo como fizeram as crianças personagens da história.

Aproveitei a oportunidade para perguntar a elas se já haviam conversado com o pai, a mãe ou outra pessoa sobre o assunto e quais histórias teriam sido contadas a respeito de como foram parar na barriga de suas mães. A atividade possibilitou a construção de várias narrativas pelas crianças sobre os seus nascimentos que envolviam elementos como: sementinhas, cegonhas, casamentos, histórias de amor, desenhos feitos pelo pai e engolidos pela mãe, dentre outros incorporados às histórias. Ao reviver a cena, recordo-me dos muitos risos em tons de surpresa, satisfação e descoberta expressos pelas crianças ao contar, ouvir e produzir novas histórias. Dava gosto de ver a alegria estampada naqueles rostinhos, pois refletia o prazer demonstrado pelo grupo ao narrar e ouvir histórias!

Assim, ao lançar o sinal “quem vai começar?”, percebi várias mãozinhas levantadas acenando para o início daquele exercício. Uma delas era de **Victória** que contou que, conforme sua mãe, o papai do céu teve um sonho com ela e decidiu colocar uma sementinha na barriga de sua mãe de onde ela veio; a outra era de **Bruno** que disse que seu pai e sua mãe namoraram, casaram na igreja e depois de um ano ele nasceu. O menino acrescentou que seu pai e sua mãe lhe disseram que na lua de mel foram para o quarto, namoraram e depois de um tempo ela fez um exame e descobriu que estava grávida. Logo em seguida, **Bya** contou-nos que sua mãe havia explicado que ao casar-se com seu pai, se o amor fosse verdadeiro ficaria grávida. Como eles se amavam ela nasceu. Assim que a colega acabou de falar, **Scorpiam** pediu a palavra para apresentar a história narrada por seu pai sobre o fato de tê-lo desenhado em um papel e entregue o desenho para sua mãe engolir e assim teria parado em sua barriga. Naquele momento, **Bya** num tom de “sacação” disse: “Ah, por isso que quando estávamos na pré-escola tu disseste que eu tinha nascido sem uma das mãos por que meu pai estava com pressa e por isso se esqueceu de desenhá-la... risos”. **Chumbadinho**, que já tinha as duas mãos levantadas, narrou que quando maiorzinho sua mãe e seu pai falaram que ele havia nascido no dia 12 de agosto e que o tiveram depois do casamento. Ficaram no quarto bem pertinho e aí fizeram um bebê que era ele. Logo em seguida, **Isabela** disse não ter acreditado na história contada pela mãe de que deitou de barriga para cima e a cegonha colocou uma semente na barriga dela. E dando continuidade as narrativas, **Ham** contou-nos que sua mãe falou que comeu ovinhos e esses foram parar na barriga dela e depois disso ele nasceu.

As narrativas apresentadas remetem a histórias que, na sua maioria, envolvem fantasias e estereótipos a respeito da concepção, demonstrando a dificuldade ainda presente entre os adultos



em conversar sobre a temática com as crianças, talvez por considerá-las imaturas, inocentes e assexuadas ou por se sentirem despreparados para a realização de tal tarefa. Penso que tais discursos tornaram-se possíveis em função do modo como os adultos foram construindo concepções acerca das sexualidades e das infâncias ao longo da história e podem ser justificados a partir das colocações feitas por Leni Dornelles ao afirmar que:

Os estudos que viemos fazendo ao longo dos tempos em nosso país, acerca da infância e sua história, têm sido marcados pelo signo de uma infância muitas vezes atemporal, ingênua e dependente. Muitas destas significações de infância estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães, de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo. Discursos que nos impõem uma generalização a tudo aquilo que significa ser infantil e nos impede de pensar nas muitas infâncias, nos muitos brasis-infantis que vêm sendo produzidos ao longo dos séculos (2008, p. 11-12).

Partindo dessa perspectiva, considero relevante que pais, mães, cuidadores/as e professores/as reflitam sobre o quanto “as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil” (Id, p. 72) e problematizem junto às crianças os efeitos provocados por essas mudanças na sua constituição.

Ao rir das falas dos personagens da história, bem como das histórias contadas pelos adultos, as crianças demonstraram que possuem outros modos de compreender o tema concepção que podem ter sido construídos “nas suas experiências cotidianas, nos programas de televisão, nas brincadeiras, no convívio com a família e com os/as amigos/as” (RIBEIRO, 2008, p. 38). Desse modo, na intenção de me aproximar desses entendimentos e após ouvir as narrativas das crianças, sugeri que representassem através de um desenho como pensavam que foram parar na barriga de suas mães. Durante o desenvolvimento da atividade, observei diferentes comportamentos e estratégias criadas pelas crianças para lidar com o tipo de desenho solicitado, sendo que para algumas poderia ser visto por todos/as e para outras deveria ficar escondido. As reações deram-se inicialmente de forma diferente entre as crianças: algumas pediram para sentar juntas, outras em classes separadas, algumas colocavam a mãozinha sobre o papel enquanto desenhavam e outras sentaram de costas para o grupo, conforme (Fig. 2.11.1), buscando não deixar que os/as colegas olhassem seus desenhos.



Figura 2.11.1 - As crianças representando a concepção através de desenhos.  
 Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Os comportamentos apresentados tais como a expressão da timidez, o receio de serem julgadas ao expressarem seus pontos de vista e a dificuldade em tratar com o tema sexualidade, têm me feito pensar formas de efetivar espaços na escola que propiciem a problematização das condições em que são construídos os modos de pensar e agir dos sujeitos infantis, por compreender que as práticas culturais - e que não se limitam à instituição escolar - ensinam tipos de pensamentos e de ações em relação a si, às/aos outros/as e ao mundo; como as práticas midiáticas, as escolares, as religiosas e as familiares, que ao produzirem e compartilharem determinados significados, ensinam, configurando tipos particulares de identidades e de subjetividades (RIBEIRO, 2008).

As considerações da autora me fazem lembrar o momento em que as crianças realizaram os desenhos: quando percebi que os meninos ficaram mais à vontade para representar a concepção envolvendo a noção de corpo sexuado e relação sexual, através de desenhos que demonstravam a união dos corpos (Fig. 2.11.2), notei que alguns iniciavam a desenhar conforme a história contada pelos adultos, no entanto, depois resolviam demonstrar que possuíam outras

visões sobre o tema, representadas pela presença dos corpos nus e do ato sexual identificado pela palavra “creu”, presente na letra de uma música funk e que remete ao ato sexual.



Figura 2.11.2 - A representação do ato sexual feita por um menino.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.11.3 – A concepção representada por uma menina.  
 Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Já as meninas representaram a concepção em seus desenhos através da presença do amor, do namoro, do casamento na igreja, da lua de mel e da formação de uma família (Fig. 2.11.3). Em seus desenhos, os corpos sempre apareciam vestidos e quando apareciam na cama, eles estavam bem cobertos.

Percebe-se que embora pais e mães relutem em conversar com os/as filhos/as sobre a temática sexualidade por medo de incentivá-los/as a uma iniciação sexual precoce ou por considerar ser ainda cedo para esse tipo de diálogo, as crianças vão formando suas representações através do contato com diferentes artefatos culturais como as novelas, os filmes, os *realities shows* e as músicas como a do “creu”, por exemplo, que é cantada e dançada por crianças de todas as idades. Penso que tais representações são possibilitadas porque a “mídia e educação fazem parte do universo da cultura, produzindo modelos de vida, modos de ser, de viver, de ver o mundo, produzindo, reforçando e veiculando uma gama de ensinamentos às pessoas”

(ANDRADE, 2004, p. 109). Daí a possibilidade da escola utilizar pedagogicamente os materiais midiáticos na sala de aula, aproveitando-os como artefatos pedagógicos escolares a fim de que se possa problematizar as representações construídas a partir dos mesmos.

Durante a realização da atividade, outro fator que emergiu foi a presença das questões de gênero, percebida nos desenhos das meninas na representação dos corações, das histórias de amor, do casamento, do beijo e do namoro (Fig. 2.11.4) e nos dos meninos através do aparecimento da relação sexual e dos órgãos sexuais (Fig. 2.11.5).

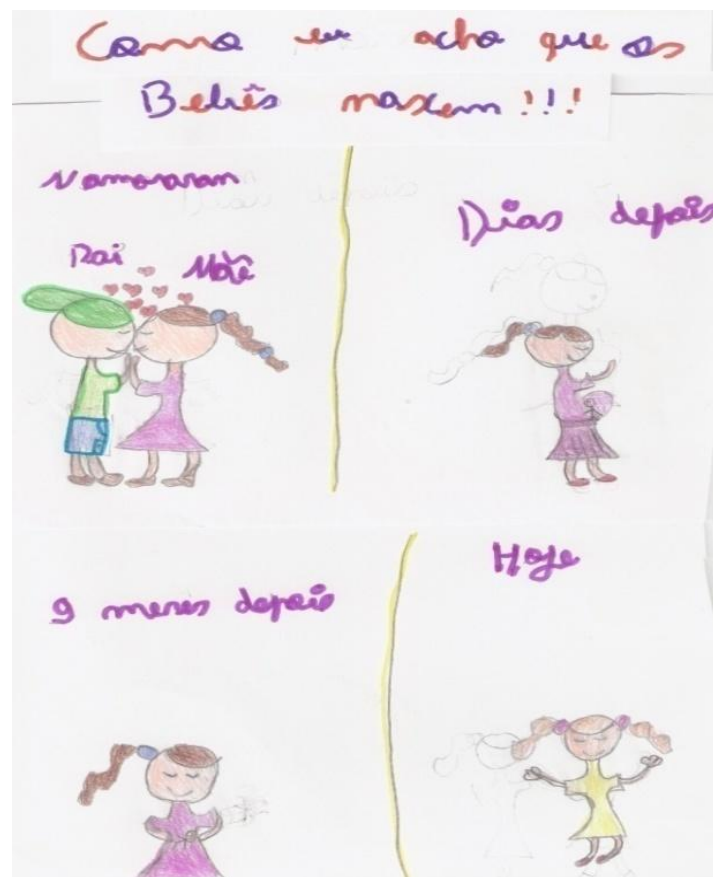


Figura 2.11.4 – Questões de gênero observadas nos desenhos das meninas.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.11.5 – Questões de gênero observadas nos desenhos dos meninos.  
 Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

A partir das produções das crianças, é possível perceber que o discurso que envolve a educação das meninas ainda é o de pureza e inocência, construindo uma visão romântica da sexualidade, enquanto os meninos são produzidos pelo discurso de que tudo é permitido e mostrado desde cedo. Essas representações acabam colaborando para a construção de uma visão romantizada da sexualidade, principalmente por parte das meninas. Ao analisar as condições de possibilidade para a produção de representações românticas nos modos de pensar das meninas/mulheres, Jane Felipe (2007) destaca os discursos midiáticos e religiosos como exemplo de práticas culturais que atuam na constituição de uma concepção de amor eterno, o qual deve ser procurado e mantido incessantemente. Tais representações são percebidas, conforme a autora, em muitas revistas e livros recentes ou não,

[...] onde é possível observar uma série de conselhos destinados às mulheres, reforçando a ideia de que elas são possuidoras de uma capacidade natural que as coloca na posição de cuidadora em potencial (da casa, dos filhos, do marido, dos pais, dos amigos, etc...) (2007, p. 40-41).

Analisando as representações de masculinidades e feminilidades contidas nos livros infantis que tratam da sexualidade, bem como as concepções em torno das relações afetivo-sexuais, Jane Felipe (1998) constatou que a concepção está vinculada a um ideal de família e de amor romântico, em especial por parte das mulheres. Afirma que sempre apareciam corações ao lado delas e não deles, reforçando assim um clima de romantismo, geralmente vinculado ao feminino. O estudo feito pela autora me remete aos textos escritos por **Mila** e **Carretel** em seus diários:

*Meu primeiro amor*

*Meu primeiro amor era tão lindo, sincero e charmoso!*

*Seu olhar me encantava. Estava apaixonada e então descobri um sentimento puro e sincero. Foi amor à primeira vista. Eu estava na 3ª série e ele na 4ª, tinha apenas 9 anos e ele 10, mas esse sentimento que se chama “amor” estava dentro de mim. Eu gostava dele, mas ele nem me dava bola. Eu não parava de olhar pra ele e ele nem me notava. O nome dele era Geovani.*

*Estava amando, estava de bem com a vida e a vida sorria pra mim. Quando o conheci minha vida mudou totalmente. Para melhor é claro! Até que um dia resolvi revelar meu amor pra ele e ele disse que também gostava de mim.*

*Então eu dava pulos de alegria! Foi um momento mágico na minha vida.*

*Meu conselho: “Se você está amando, não deixa ninguém atrapalhar isso” (Diário de Mila, 21/10/08).*

*O beijo*

*“Quando você beija um fogo te desperta e quando tu dá o beijo, mas aquele beijo com vontade aí tu ferves” (Diário de Carretel, 21/10/08).*

As narrativas de Mila e Carretel levaram-me a pensar no amor e no prazer como sentimentos construídos ao longo da vida das pessoas e nos modos como esses sentimentos vêm sendo descritos e narrados por diferentes instâncias com as quais as crianças interagem. Segundo Jane Felipe

Pactos, juramentos, ilusões de completude e eternidade têm permeado as representações de amor romântico ao longo dos tempos. O amor está presente nas rodas de conversas geralmente em forma de confissões pessoais ou mesmo através da enorme disposição sempre ávida em saber sobre a vida amorosa-afetivo-sexual das outras pessoas. Se ele está tão presente na vida dos sujeitos e

se podemos conectá-lo ao exercício da sexualidade, por que não estudá-lo, discuti-lo? (2007, p. 31).

Tenho pensado muito sobre essas questões e ao pesquisar sobre os modos de subjetivação dos sujeitos infantis deparei-me com o estudo feito por Leni Dornelles (2008) sobre as infâncias que nos escapam. No referido estudo, a autora ressalta que “as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos e muitas das crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações” (p. 72). A leitura desse trabalho que aborda, dentre outros aspectos, os discursos que tratam da infância afetada pelas novas tecnologias, que tem sido nomeado de *cyber-infância*, instigou-me a pensar sobre os novos espaços infantis reinventados para o cotidiano das crianças na atualidade. A respeito desses espaços, Leni Dornelles (2008) discute o quarto dos infantis como uma sala informatizada, um quarto/*lan house* globalizado e repleto da astúcia do mundo onde é possibilitado o acesso à Internet ou à televisão a cabo às crianças, desde que nascem.

Ao analisar os espaços que reconfiguram a infância contemporânea, a autora destaca a diferença do quarto atual em relação aos antigos quartos que simplesmente buscavam impedir a criança do contato à sexualidade paterna. Conforme a autora,

É nele que se abrem as comportas do mundo antes secreto do adulto que inventava uma infância moderna preconizada como puramente ingênua e protegida. Agora é nos *lan house* informatizados que se produzem as infâncias globalizadas e este é o espaço da *cyber-infância*, ou seja, da infância *on line*, da infância daqueles que estão conectados à esfera digital dos computadores, da internet, dos *games*, do *mouse*, do *self-service*, do controle-remoto, dos *joysticks*, do *zapping*. Esta é a infância da multimídia e das novas tecnologias (2008, p. 80).

Sendo assim, penso que as crianças vão construindo representações de sexualidade, que envolvem entendimentos acerca do corpo, do amor, da paixão e do prazer, no contato com diferentes artefatos culturais como: as novelas, os sites, os filmes, os livros infantis, as revistas, as propagandas, os programas de televisão, os desenhos animados e, também, no convívio com a família e com seus pares, à medida que vão aprendendo modos de ser e estar no mundo. Como bem observa Nádia Souza (2008b), no entanto, “essas aprendizagens, saberes e modos de agir adquiridos nas experiências cotidianas, geralmente são desconsiderados ou silenciados frente àquilo que consideramos como conhecimento ‘válido’, a matéria escolar a ser ensinada na escola” (p. 55).



Ao discutir a respeito das experiências e saberes construídos pelas crianças em diferentes contextos, lembro-me de um dia em que os meninos começaram a medir quantos centímetros o tecido da cueca ficava de fora das calças, em função de uma reportagem passada no Fantástico que abordou a questão de que nos Estados Unidos da América não é permitido que os jovens deixem parte da cueca aparecendo. Lembro que as crianças ficaram admiradas com o fato dos jovens serem presos no referido país, caso essa medida ultrapasse cinco centímetros. Ainda falando desse mesmo programa, recordo-me de várias ocasiões em que ao chegarem à escola na segunda-feira, as crianças relatavam conhecimentos produzidos a partir da “Série Viagem Fantástica” apresentada pelo Dr. Drauzio Varella. A referida série, dividida em seis episódios, mostrava imagens do interior do corpo humano desde o nascimento até a morte e abordava diferentes temas envolvendo a questão do corpo. Outra vez, lembro que o aluno Bruno perguntou aos colegas o que tinha acontecido no episódio anterior da novela, pois ele não tinha conseguido assistir. Depois de ouvir os/as colegas, ele comentou comigo que costumava assistir às novelas diariamente, mas que seu pai não considerava esse comportamento adequado para um menino, já que novela é coisa para meninas/mulheres. Bruno completou dizendo que gostaria que existisse uma novela apenas de futebol, pois assim seu pai iria gostar e o deixaria assistir.

Com efeito, as narrativas das crianças sinalizam a necessidade da escola trabalhar com concepções de corpo não apenas enquanto materialidade humana, biológica, mas discuti-las enquanto:

[...] profundamente imbricadas nas práticas culturais experienciadas cotidianamente, visto que nelas são adquiridos os sentidos que passamos a atribuir aos gestos, aos sentimentos, aos alimentos, aos objetos, às pessoas e a nós mesmos, configurando-se naquilo que nomeamos o corpo (SOUZA, 2008b, p. 55).

Penso que ao agregar em suas práticas pedagógicas artefatos culturais, o/a professor/a pode utilizá-los na sala de aula com o intuito de problematizar as formas como os corpos, os gêneros e as sexualidades vêm sendo significados e construídos na nossa cultura. Essas “são algumas questões que podem ser muito produtivas para se pensar a cultura e a forma como aprendemos a lidar com nossos sentimentos e como gerenciamos nossas escolhas afetivas” (FELIPE, 2010).

Em outro momento da atividade, numa roda de conversa, as crianças compartilharam os desenhos, as experiências e os saberes com o grande grupo (Fig. 2.11.6) e a partir desses, vários

temas emergiram tais como: casamento, gravidez, namoro, aborto, amor, família, tipos de parto, dentre outros que possibilitaram conhecer algumas dúvidas das crianças e problematizar alguns mitos e tradições que envolvem o tema sexualidade.



Figura 2.11.6 – As crianças apresentando suas produções ao grande grupo.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Ao reviver aquela cena, recordo-me de algumas narrativas infantis acerca do tema concepção, como por exemplo, a de **Rex**, que explicou ter desenhado um casal transando no carro porque nos filmes ele vê que é assim que acontece; a de **Alê**, ao dizer que seu desenho mostrava que seu pai e sua mãe primeiro namoraram, depois se casaram, foram para a cama para se amarem e aí depois desse dia a mamãe começou a ficar com a barriga grande, foi para o hospital e teve o bebê e hoje eles são muito felizes; a de **Celaine**, ao admitir não ter contado toda a história em seu desenho e ao afirmar que o que sabe é que seu pai e sua mãe se conheceram e foram namorar escondidos porque eram muito novinhos (13 e 14 anos). A menina explicou que eles foram para uma casa e quando vê aconteceu. Eles se amaram e acabou nascendo ela e sua irmã gêmea; a de **Gigy**, ao mostrar-nos o desenho de seu pai e sua mãe deitados na cama e logo em seguida de sua mãe grávida. Ao ser questionada a respeito do significado de seu desenho, **Gigy** explicou que quando as partes do corpo da mulher se juntam com as partes do corpo do homem acontece a fecundação e aí nascem os bebês.

A atividade permitiu entender que as crianças vão construindo diferentes representações devido às suas experiências e histórias de vida particulares e que essa aprendizagem se dá através

da articulação entre informação, conhecimento/construção e saber. Segundo Ana Maria Camargo e Cláudia Maria Ribeiro (1999) “A informação por si só não favorece o conhecimento, que pressupõe autoria e é construído na articulação entre espaço externo e o interno, onde um clima de confiança estimula a criança a colocar-se sem medo do erro ou de julgamentos” (p. 121). Para as autoras, um espaço de confiança gera um espaço de criatividade e, conseqüentemente, um terreno fértil para a elaboração de conhecimentos.

A partir do estudo desenvolvido com professoras do Ensino Fundamental Paula Ribeiro (2002) afirma que “ao se falar na sexualidade na 4ª série do ensino fundamental, o discurso autorizado é o biológico, legitimado pelo programa curricular, que estabelece quando e como o corpo humano deve ser visto, falado e pensado nas práticas escolares” (p. 86). No entanto, na minha trajetória tenho construído significados que remetem à importância do trabalho com a temática sexualidade nos anos iniciais, não somente no que tange às questões biológicas, mas também àquelas que envolvem os fatores sociais, culturais e políticos, por isso tenho buscado alternativas metodológicas para trabalhar na escola com a mesma. Desse modo, penso que as histórias infantis, os desenhos, as brincadeiras e as rodas de conversas são estratégias que favorecem a expressão de significados pelas crianças respeitando-as na sua singularidade, uma vez que propiciam o levantamento de questões que podem ser pensadas e problematizadas não apenas pelas crianças mais falantes e espontâneas, mas pelas tímidas e introvertidas também.

Ao concluir mais um capítulo de meu diário, em que contei algumas experiências que envolveram a problematização do tema sexualidade na sala de aula, tomo empréstimo das palavras de Jorge Larrosa (2002b) para dizer que meu sentimento com relação ao trabalho desenvolvido com as crianças é de que “o mais importante não é que se aprenda algo *exterior*, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do *educando* consigo mesmo” (p. 36). Pensando nisso, nos próximos diários contarei outras histórias que tomam os sujeitos infantis como protagonistas, no entanto nesse, meu objetivo foi demonstrar que as crianças falam sobre sexualidade e que ao serem questionadas sobre seu significado a descrevem como “*um ato de amor, carinho e respeito, que envolve desejo, prazer, cuidado, responsabilidade, confiança, conhecimento e muito diálogo*” (Diário de campo, 25/11/2008).

## 2.12 OLHARES INFANTIS SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO: PROBLEMATIZANDO MODOS DE SER MENINA E MENINO

---

*Meu pai não gosta que eu use brinco e tornozeleira porque ele diz que não fica bem para homem, mas eu expliquei para ele que eu tenho outro pensamento...*

Pouco tempo atrás presenciei um diálogo entre um avô e sua netinha de quatro anos enquanto visitava uma família. A menina estava encantada com os carinhos trocados por dois gatos – um preto e um branco – na calçada de sua casa e comentou com o avô que eles estavam namorando. Na mesma hora, o avô se aproximara da menina e o diálogo entre os dois me fez pensar que existem possibilidades para a efetivação de um mundo melhor:

*Avô: Isso não pode minha filha – um negro namorando uma branca! Branco tem que namorar branco!*

*Menina: Pode sim vô! Esse é só o teu jeito de pensar!*

Frases como as pronunciadas por Foguetão, de nove anos, e pela menininha de quatro anos destacadas no começo desse texto, fazem-me pensar que “o que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar” ( LARROSA, 2002b, p. 83).

Sobre essa “constituição de olhares”, em especial dos infantis, é que venho me propondo a estudar, entendendo que se nem sempre foi assim, ou seja, se nem sempre as pessoas tiveram pensamentos e atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias com relação à diversidade cultural, social, étnica, de gênero ou raça, significa que podem deixar de ter ou, por outro lado, se a diversidade foi tratada desse modo durante muito tempo pelos sujeitos, isso não quer dizer que não possa ser vista, tratada, pensada de maneira diferente. O que tem me deixado mais otimista, nesse sentido, é perceber nas crianças uma mudança de comportamento, uma “dis – posição” em olhar diferente, em pensar diferente, o que pode representar um indicativo de que nossa sociedade possa desenvolver outros parâmetros de comportamento ao possibilitar relações interpessoais amparadas em sentimentos de amor, respeito, solidariedade e união.

Apostando nisso, tenho desenvolvido na escola uma experiência de pesquisa com o objetivo de discutir com os sujeitos infantis atributos sociais e culturais conferidos aos gêneros, problematizando que as masculinidades e as feminilidades não são apenas produtos das

características biológicas, mas são também produções sócio-históricas e culturais. Nesse sentido, concordo com Guacira Louro (1997) ao argumentar que o conceito de gênero passa a exigir que:

[...] se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (p. 23).

Sendo assim, com o propósito de narrar algumas situações vivenciadas em sala de aula que dizem respeito ao tratamento das questões de gênero, organizei a escrita desse diário em dois momentos que chamarei de episódios.

### **Episódio I:**

Naquela semana, a turma havia pesquisado em diferentes livros, revistas, vídeos, sites e no laboratório de entomologia da Universidade do Rio Grande, diferentes espécies de borboletas e mariposas e, então, havíamos combinado de construir um mural com gravuras, dobraduras e desenhos decorados sobre o tema estudado. Para tanto, solicitei às crianças que trouxessem papéis coloridos para a realização da atividade.

No dia marcado, ao chegar à escola fui procurada pela mãe de Ham que pediu para conversar comigo e entregou-me um canudo de papel crepom na cor rosa. A mãe contou-me que o menino teria saído de casa chorando naquele dia e que não queria vir para a escola temendo que os/as colegas o chamassem de “bichinha”. A mãe ainda justificou que havia comprado o papel daquela cor porque no bazar próximo de sua casa, aquela era a única cor disponível. Naquele instante, tranquilizei a mãe do menino explicando que conversaria com a turma a respeito e coloquei o papel em uma sacola, juntamente com outros que havia trazido de casa. No entanto, enquanto conduzia a turma para a sala de aula, pensei em uma forma de abordar o assunto sem causar tristeza ou constrangimentos a Ham.

Sendo assim, antes de começarmos o trabalho, considerei importante conversar com as crianças sobre a beleza e os significados das cores, o que cada uma delas representava em diferentes culturas, onde as encontrávamos na natureza, a respeito da preferência de cada um/a de nós por algumas cores e não por outras, e se existiriam cores próprias para meninas e cores próprias para meninos. Lembro que algumas crianças disseram que rosa era cor de menina e que

azul era cor de menino. Então, pedi que observassem as cores das roupas que estavam utilizando naquele dia, bem como a de seus materiais e acessórios. As crianças observaram que havia meninas usando roupas de todas as cores, mas nenhum menino estava vestindo roupas na cor rosa. Naquele momento, as crianças observaram que Foguetão e Chumbadinho estavam usando brincos na orelha, enquanto Bya não costumava usar aquele adereço e, então, Foguetão afirmou que usava brincos e nem por isso era “bichinha”. Questionei-os/as sobre o que pensavam a respeito de um menino que utiliza uma roupa ou objeto na cor rosa e de uma menina que não utiliza brincos: deixariam, dessa forma, ele/a de ser menino/a?

As narrativas produzidas pelas crianças, naquela interlocução, possibilitaram-me compreender que as identidades dos sujeitos são engendradas discursivamente em diferentes contextos e culturas na medida em que esses vão ensinando modos de ser menina/menino, homem/mulher. O que permite afirmar que

O nosso agir como homens e mulheres encontra-se implicado no processo de socialização em que fomos e estamos inseridos. Isto é, há uma multiplicidade de construções do ser masculino e do ser feminino, pois diversificados modelos, ideais, padrões e imagens, de diferentes contextos (classes, raças, etnias, nacionalidade, religião) configuram o processo de formação do homem e da mulher (RIBEIRO, 2007, p. 2).

Assim, é possível perceber em nossa sociedade inúmeras práticas de subjetivação dos sujeitos, em especial dos infantis, que acabam por colaborar para que classifiquem, separem e discriminem ações e comportamentos como próprios do sexo feminino ou masculino. Dentre elas, pode-se citar a escolha das cores e roupas que compõem o enxoval dos bebês, dos brinquedos, do corte do cabelo e dos acessórios, bem como dos filmes, das brincadeiras e de outras atividades cotidianas destinadas a meninos e meninas, que inscrevem, em seus corpos, comportamentos e modos de pensar.

Desse modo, as falas, as atitudes e os corpos das crianças e jovens atribuem marcas simbólicas, sociais e materiais de seus lugares e de suas diferenças, feitas a partir de representações que são (re)produzidas nas diversas pedagogias culturais, e que vêm ensinando a esses sujeitos os significados de feminino e masculino (LOURO, 2000). Assim, as narrativas das crianças sobre o fato de que rosa é cor de menina e de que azul é cor de menino e de que brincos podem ser utilizados por meninos, sem que esses sejam chamados de “bichinhas”, demonstram o entrelaçamento entre as identidades de gênero e as identidades sexuais. Segundo Guacira Louro,

“essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente” (1997, p. 27), embora elas não sejam a mesma coisa. As identidades sexuais referem-se às formas com que se vive a sexualidade e os prazeres corporais, seja com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros, enquanto que as identidades de gênero referem-se às múltiplas formas de viver a feminilidade e a masculinidade, “revelando-se na expressão de modos de ser, de gestos, de jeitos de vestir, de atitudes, de hábitos corporais, de posturas para andar, sentar, movimentar-se, de tonalidade de voz, de seleção de objetos e adornos, etc” (SEFFNER, 2006, p. 89).

Partindo dessa compreensão, discuti com as crianças a respeito de que não existem cores próprias para meninos ou meninas, homens/mulheres, mas que existem gostos e preferências particulares a cada pessoa, independente de seu sexo, e que esses devem ser respeitados por todos/as. Assim, após a conversa, juntei algumas mesas para organizar os materiais para a confecção do mural e sobre elas, coloquei todos os papéis coloridos que estavam na sacola e os demais trazidos pela turma, a fim de que escolhessem as cores que desejassem utilizar na confecção das borboletas e mariposas. E, para a minha alegria, a primeira cor escolhida por Ham foi a rosa.

Após o trabalho concluído, observamos os insetos representados no mural e conversamos sobre o fato de que embora as borboletas, as mariposas, bem como outros animais apresentem diferentes cores, tamanhos, formas e hábitos, cada um tem a sua importância na manutenção do ecossistema e que a beleza da arte construída pela turma, ao contemplar essa multiplicidade, nos possibilitava pensar sobre a importância de também nós, seres humanos sermos respeitados e valorizados independente de sexo, raça, etnia, religião, classe ou credo.

Pensando em outras formas de problematizar aquelas questões, solicitei que, em outro dia, cada criança trouxesse o seu brinquedo favorito para a escola para que realizássemos uma atividade. A atividade teve como objetivo problematizar questões de gênero presentes em nossa sociedade, relacionando tal reflexão às atividades e brincadeiras preestabelecidas para meninos e meninas. A proposta de tal atividade baseou-se no entendimento de que

Os brinquedos e as brincadeiras são artefatos construídos culturalmente e estão envolvidos em processos de produção de sentidos e significados. Devemos lembrar que os discursos encarregados da produção de sentidos estão

permeados por relações de poder que pretendem direcionar o processo de representação (SABAT, 2004, p. 97).

Inicialmente, as crianças apresentaram seus brinquedos ao grupo, dizendo como brincavam com eles, de quem os ganharam, onde os guardavam, quais cuidados tinham com eles, dentre outras coisas e, então, oportunistei um espaço para que brincassem juntas. Após esse primeiro momento, sugeri que os meninos inventassem uma brincadeira utilizando os brinquedos trazidos pelas meninas e que as meninas criassem uma brincadeira utilizando os brinquedos trazidos pelos meninos. As meninas jogaram jogos no celular, brincaram com *skate* e com os carrinhos, batendo-os uns nos outros, andaram de bicicleta e jogaram bola (Fig. 2.12.1); os meninos brincaram com o telefone, com o radinho, com os joguinhos e deixaram as bonecas em cima de um banco, conforme (Fig. 2.12.2).



Figura 2.12.1 – Meninos brincando com brinquedos trazidos pelas meninas.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco





Figura 2.12.2 – Meninas brincando com brinquedos trazidos pelos meninos.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Mais uma vez eu lembrei que deveriam pensar em uma forma de utilizar todos os brinquedos na brincadeira. Foi então que, um dos meninos pegou uma boneca e começou a sacudi-la, dizendo que era sua filha e que iria fazê-la dormir; outro menino pegou a outra boneca no colo, porém explicou que era sua afilhada e filha de seu colega, e que a havia segurado para que o pai dela fosse ao banheiro (Fig. 2.12.3). As panelinhas ficaram de lado, parecendo que não sabiam o que fazer com elas. Percebi que os meninos, inicialmente, desconsideraram a possibilidade de brincar de boneca por representar um brinquedo de menina e as meninas revelaram falta de jeito em brincar com os carrinhos, já que pareciam não estar acostumadas a brincar com eles (Fig. 2.12.4).



Figura 2.12.3 – Meninos brincando com bonecas.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.4 – Meninas brincando com carrinhos.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Em outro momento da atividade, em uma roda de conversa (Fig. 2.12.5), discutimos a respeito das questões de gênero presentes em nossa sociedade, problematizando como as práticas de dirigir automóveis, de cozinhar, de cuidar de um bebê, por exemplo, são nomeadas como femininas ou masculinas.



Figura 2.12.5 - Roda de conversa sobre questões de gênero.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Ao reviver a cena, a partir da escrita deste texto, recorro-me de algumas narrativas como a de **Rex** ao afirmar que costumava brincar de boneca com sua prima e que não deixava de ser um menino por isso; e a de **Mila**, ao dizer que gostava muito de jogar futebol e que não via nenhum problema no referido esporte ser praticado por meninas. Busquei que fizessem uma relação entre os brinquedos fabricados para as meninas e para os meninos e as atividades realizadas por homens e mulheres em nossa sociedade, tais como: brincar de boneca/ cuidar de um bebê, brincar de carrinho/dirigir, brincar com panelinhas/cozinhar e, então, lembro de **Alê**, ao dizer que sua mãe trabalhava fora e que seu pai é quem cozinha para a família e de **Bruno**, ao contar que ficara sozinho, pois morava apenas com sua mãe que saía cedo para trabalhar e voltava apenas à noite e, por esse motivo, precisava ajudá-la nas tarefas domésticas como varrer, tirar o pó dos móveis da casa, lavar roupa e cozinhar.

Nesse momento, penso nas palavras de Maria Isabel Bujes ao destacar o caráter de artefato cultural dos brinquedos, ao levar meninos e meninas a desenvolverem determinadas formas de se constituírem como sujeitos, ao afirmar que

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedos, preexistentes, num determinado universo cultural, terão, portanto, sobre as

crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (2004, p. 211).

Sendo assim, as narrativas produzidas pelas crianças, naquela interação, suscitaram reflexões acerca de como algumas percebem como naturais as distinções socialmente produzidas, enquanto outras as questionam, tomando como referência sua própria experiência.

### **Episódio dois:**

Ao chegar à escola, algumas crianças me receberam com abraços calorosos, enquanto Ham correu ao meu encontro para mostrar-me uns textos sobre sexualidade infantil que havia buscado na internet, com o propósito de ajudar em nossa pesquisa. Tal atitude me deixou muito feliz, pois percebi que as crianças se sentiam sujeitos no processo da pesquisa e consequentemente da aprendizagem, entendendo que a participação de cada um/a é condição indispensável na construção e no sucesso desse trabalho.

Enquanto esperava o sinal de entrada, observei que algumas crianças conversavam em pequenos grupos na frente da escola, outras brincavam no pátio e outras que acabavam de chegar, se despediam de colegas de uma escola vizinha que habitualmente faziam o mesmo trajeto na ida para a escola. Ao ouvir o sinal de entrada, meninas e meninos se organizaram em filas enquanto aguardavam a chegada das professoras para serem encaminhados às suas respectivas salas de aula. Assim acontecia todos os dias e essa rotina fazia parte de um ritual de disciplina da escola: ao ouvir o sinal de entrada, os/as alunos/as deveriam estar junto às professoras e de preferência sem correrias e barulho, sob o olhar atento da diretora. A ordenação por filas, as repartições e organização do espaço serial na instituição escolar são arranjos que compõe a cultura da escola. Trata-se de uma construção histórica instituída da Modernidade como mostra Michel Foucault em seus estudos sobre disciplina:

[...] a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova; [...] sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno, segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra. [...] Movimento perpétuo onde

os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (2005, p. 125-126).

Aquela fila, aparentemente organizada, ia aos poucos se desfazendo no caminho até a sala de aula: uma puxando o boné da outra, outras andando lado a lado com o braço sobre o ombro do/a colega, outras disputando por pegar na minha mão. Em meio a risadas e brincadeiras, cada uma das minhas mãos ou um pedacinho da minha cintura ou braço era segurada por várias crianças. Isso me faz recordar uma passagem da minha infância em que sendo a aluna mais alta da turma, ocupava sempre o último lugar na fila e, conseqüentemente, nunca conseguia dar a mão para a professora, o que me deixava muito frustrada.

Muitas vezes quis ser menorzinha só para ter a sensação de estar mais perto da professora. Gesto este que para a criança, pode representar atenção e carinho. Hoje, através do estudo de autores/as que discutem as questões de gênero, compreendo que a classificação das filas em meninas e meninos, em maior e menor, atua não simplesmente como uma estratégia de organização do ambiente escolar, mas como uma prática de significação que posiciona os sujeitos, constituindo suas identidades e subjetividades, pois como argumenta Kathryn Woodward

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (2000, p. 17).

Partindo desses entendimentos e observando os modos como as crianças se comportam, tenho conversado com minhas turmas sobre as diferentes maneiras de nos organizarmos quando precisamos transitar juntos pela escola. Assim, em alguns dias a fila é organizada em ordem crescente, outros dias em ordem decrescente, por idade, dia do nascimento, alternando meninos e meninas, em pequenos grupos, em duplas e, assim, vamos pensando outras possibilidades. De início, algumas crianças estranhavam e ficavam me questionando quando avisava que, naquele dia, entrariam primeiro os meninos na sala de aula. Disse-me uma menina: mas não tinha que ser primeiro as damas? Recordo-me quando um aluno, surpreso com minha atitude, disse que eu era

uma professora justa porque nos anos anteriores eram sempre as meninas que tinham o privilégio de passar na frente e os meninos tinham de esperar. Questionei: mas por que não o contrário? Não seria bem melhor se as oportunidades fossem iguais para todos/as?

O diálogo com as crianças sinaliza a necessidade de implantarmos na escola uma política pedagógica e curricular que permita aos/às alunos/as não simplesmente reconhecer, admitir, tolerar, respeitar e celebrar as diferenças e as identidades, mas problematizá-las, destacando seu caráter construído através de uma pedagogia que questione o poder ao qual elas estão estreitamente associadas, como bem observa Tomaz Tadeu da Silva, uma pedagogia da diferença. Nessa perspectiva, o autor destaca que

Os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. [...] Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda a experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (2000, p. 100).

Dito isso, naquele dia, enquanto nos dirigíamos para a sala de aula, observei também que os meninos comentavam sobre os penteados e adereços que estavam usando: alguns com cabelos puxados para cima em estilo moicano, outros penteados para o lado com o uso de gel, outros usando bonés ou capuz, segundo eles para esconder o cabelo despenteado ou como dizem “porque é maneira de usar” e alguns mostravam que tinham colocado brincos na orelha. Tais expressões ou comportamentos reforçam o entendimento de que a vaidade não é característica apenas de meninas e que os meninos gostam de se arrumar, se preocupam com a aparência e também gostam de ser notados e admirados.

Ao entrarmos na sala de aula, após feita a chamada, propus que me ajudassem a organizar as cadeiras próximas umas das outras para que pudéssemos conversar enquanto contaria uma história. A história que é destinada ao público infanto-juvenil, faz parte do livro “Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina”, de autoria de Marcos Ribeiro (1998). Meu objetivo com essa atividade era discutir sobre as características femininas e masculinas naturalizadas em nossa sociedade, tais como: menino não chora, menino não usa cor rosa, menina não joga futebol, menina é mais vaidosa e sensível do que menino, menina é mais

comportada, menino é mais inteligente e corajoso, entre outras expressões e problematizar os significados atribuídos aos/às meninos/meninas, ao/à homem/mulher em nossa sociedade e que contribuem para a construção dos modos de pensar e agir das pessoas. Proposta essa fundamentada a partir da leitura de autores/as e estudiosos/as de gênero como Guacira Louro, Jane Felipe, Paula Ribeiro, Rogério Junqueira, Dagmar Meyer, Joan Scott, Marcos Ribeiro, Jimena Furlani, dentre outros/as, que discutem os significados e representações de gênero como social, histórico e culturalmente atribuídos.

Fui contando a história e a cada página lida, discutíamos a respeito das questões abordadas. Assim, quando na primeira página li a frase: “Largue essa boneca menino! Homem não brinca de boneca!” questionei às crianças sobre o que pensavam a respeito da atitude da personagem. Naquele momento, surgiram inúmeros comentários e relatos de experiências, como o de **Rex** ao responder que não concordava com a frase, já que é menino e brinca de casinha com sua irmã e primas, de **Tiago** ao dizer que até brinca de boneca, mas na brincadeira ele é o pai do bebê, de **Ana** ao afirmar que é menina e gosta de jogar bola com as outras gurias, mas que sua avó fala que essa não é brincadeira de guria e de **Kakachi** ao falar que não joga vôlei porque é um jogo próprio para menina. Contrapondo-se ao ponto de vista do colega, lembro-me que **Bya** argumentou dizendo que não tinha nada a ver, porque vôlei pode ser jogado por meninas e meninos, que nem futebol. **Mila** deu continuidade à discussão, afirmando que tem muitas mulheres nas olimpíadas e que inclusive a jogadora Marta e as outras do time brasileiro são destaques no futebol. **Vani** complementou dizendo que o Brasil tem jogadores muito bons no vôlei masculino e nas lutas também e **Bya** se dirigiu a **Kakachi** explicando que se os/as esportistas pensassem assim, não teriam chegado lá, nem conquistado o sonho de participar de uma olimpíada. Então, após ouvir as colegas, **Kakachi** balançou a cabeça em um gesto afirmativo, concordando.

Após ouvi-los/as, falei sobre a importância de fazermos coisas que nos deixam feliz e nos causam prazer sem ficarmos nos perguntando se são próprias para meninos ou meninas, como o esporte, os brinquedos e as brincadeiras, por exemplo, e a respeito de como atitudes preconceituosas podem magoar e causar infelicidade às outras pessoas e a nós mesmos.

**Lily** relatou uma experiência que vivenciou quando ainda estava na escolinha. Ela contou que desde bem pequenininha gostava de brincar com carrinhos e que ficava encantada com a coleção da *Hot Wheels* que seus primos tinham, porém eles não a deixavam brincar. Um dia, sua

avó resolveu presentear-lá com um carrinho daqueles e segundo ela, foi o melhor presente que ganhou. A aluna disse que havia um dia da semana em que cada criança da turma podia levar o seu brinquedo preferido e, então, ela levou o seu carrinho para a escola, no entanto, sua professora falou que carrinho era para meninos e pediu que, da próxima vez, trouxesse um brinquedo de menina para brincar com as coleguinhas.

Então questionei: o que vocês acham? Menina pode brincar com carrinhos? Se carro é próprio só para meninos, apenas homens podem dirigir?

Recordo que **Foguetão** respondeu que menina pode brincar de carrinho e mulher pode dirigir. Segundo ele, depende do gosto de cada um/a, mas que as pessoas não entendem. Contou-nos que seu pai não gosta que ele use brinco e tornozeleira, alegando não ficar bem para homem. O menino posicionou-se dizendo que possui um outro pensamento, não vendo problema em um homem querer se arrumar, ficar bonito (risos). Naquele momento, **Chumbadinho** relatou que não tinha calçado para vir para o colégio e que sua mãe ganhou um tênis de uma moça. Um tênis que não servia mais nela, então sua mãe lavou bem e lhe deu. O menino afirmou que o tênis tinha cadarços rosa, mas não se importava com isso, já que sabia que era homem e isso, para ele, era o mais importante.

Quando no livro o personagem fala que menina é mais obediente e comportada que menino, algumas crianças lembraram que nem sempre isso acontece e que no caso da turma, **Power Ranger** é o aluno mais comportado. Quando indaguei o que é ser comportado, as crianças explicaram: é ser quieto, não fazer bagunça, falar pouco, saber ouvir.

**Power Ranger** - *Eu sou quieto mesmo, mas tenho uma irmã que é uma peste. Aquela sim é bagunceira e é tri forte também. Parece homem! Quando ela me bate fica doendo por meia hora!*

A turma destacou a colega **Bya** por ser muito corajosa e que apesar da deficiência física, sabe se defender muito bem e ainda defender os/as colegas. **Bem 10** contou-nos que um dia ela deu um baita susto num guri que ficava cantando marra de valente e quando o viu chorando, ela botou o guri para correr! (risos)

Quando em um trecho do livro, apareceu a sensibilidade como característica das meninas, **Foguetão** e **Foguetinho** discordaram, afirmando que choram quando assistem a cenas tristes em filmes ou novelas; lembraram de mulheres sozinhas que criam seus filhos/as e que, por isso, são muito fortes.



Recordo-me que, naquele dia, resolvi ficar um pouco no pátio na hora recreio a fim de observar como as crianças se organizavam nas brincadeiras. Confesso que meu olhar já estava direcionado para aquilo que eu imaginava assistir: meninos e meninas brincando separadamente, no entanto, essa não foi a impressão que tive do recreio no referido dia. Ao observar as crianças, percebi diferentes modos de organização nas brincadeiras: dois meninos jogando cartas (Fig. 2.12.6), um menino pulando corda com duas meninas (Fig. 2.12.7), um grupo de meninos jogando futebol (Fig. 2.12.8), um menino jogando damas com uma menina (Fig. 2.12.9), um grupo de meninas e meninos jogando vôlei (Fig. 2.12.10) e até mesmo aqueles/as que optavam por não brincar e ficar apenas assistindo as brincadeiras...



Figura 2.12.6 – Meninos jogando cartas.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.7 – Um menino pulando corda com as meninas.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.8 – Meninos jogando futebol.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.9 – Meninas e meninos jogando vôlei.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.10 – Um menino e uma menina jogando damas.  
Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

Não sei se é pretensão minha afirmar isso, mas ao presenciar as diferentes maneiras das crianças se organizarem no espaço do recreio, naquele dia, tive a impressão que as discussões realizadas sobre as questões de corpos, gêneros e sexualidades na escola estavam produzindo efeitos e esses já podiam ser percebidos não só em situações como essa, bem como nos modos como as crianças vêm percebendo a diversidade dos corpos como construções biológicas, mas também sociais, culturais e históricas, e passaram a problematizar essas questões entre seus pares. Um exemplo representativo disso foi percebido na escolha dos/as colegas, que serviram de modelos para os desenhos dos corpos em papel pardo, feita pelas crianças durante a atividade “Que corpos são esses? Criando personagens de uma família”.

Ao observar os registros realizados através das fotos daquele encontro, percebi que entre os “modelos” de corpos escolhidos para aquela atividade, fizeram-se presentes os diferentes corpos representativos das infâncias que compunham aquela turma, em toda a sua diversidade. Assim ao realizar a atividade, a turma representou: o corpo de um menino gordo que usava brincos e tatuagens, através da criação do personagem Rodovaldo (Fig. 2.12.11), o corpo de uma menina negra e com cabelos compridos, através da personagem Catarina (Fig. 2.12.12), O corpo com deficiência física, através da personagem Estevalda (Fig. 2.12.13), o corpo da menina branca, magra, loira e que não usava brincos, através da personagem Leila (Fig. 2.12.14), o corpo da menina com cabelos castanhos e curtos, através da personagem Lindalva (Fig. 2.12.15) e perceberam que as diferenças que constituíam aqueles corpos não se limitavam apenas a diferenças físicas, mas podiam ser identificadas nos gostos, nas preferências e nas histórias de vida produzidas para cada um/a das/os personagens.



Figura 2.12.11 – Personagem Rodovaldo.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.12 - A personagem Catarina.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.13 – A personagem Estevalda.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.14 – A personagem Leila.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco



Figura 2.12.15 – A personagem Lindalva.

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco

No entanto, ao narrar sobre a parte do livro que aborda diferenças físicas entre homens e mulheres e mostrar as ilustrações dos corpos, ainda percebi atitudes como: vergonha, desconcerto, risos e cochichos. Quando citava partes do corpo como cabeça, braços, pernas as crianças reagem tranquilamente, porém demonstravam constrangimento quando ouviam os termos vulva e pênis. Recordo-me de uma menina que inclusive tapou os ouvidos. Ao serem indagados/as a respeito de tais atitudes, responderam que falar nesses nomes é feio, é falta de respeito.

Baseada nessas e em outras situações que venho experienciando na escola, bem como nas leituras realizadas para a realização deste estudo, tenho procurado integrar aos demais conteúdos do currículo escolar temas que considero de relevância social, e que ao longo dos tempos, têm sido esquecidos ou deixados em segundo plano pela escola, como os que envolvem o tratamento das questões de gênero. Nesse sentido, vale ressaltar que estou entendendo gênero, a partir de Conceição Nogueira (2001) ao afirmar que o mesmo

[...] não é apenas algo que a sociedade impõe aos indivíduos; mulheres e homens, eles próprios fazem o gênero e, ao fazê-lo, eles escolhem certas opções comportamentais e ignoram outras. Essa perspectiva desafia o caráter natural da diferença de gênero, sustentando que todas as características sociais significativas são ativamente criadas, e não biologicamente inerentes, permanentemente socializadas, ou estruturalmente predeterminadas (p. 147-148).

Sendo assim, penso que ao problematizar a construção das diferenças e das identidades (de gênero, sexuais e étnicos-raciais) no contexto da educação escolar, o/a professor/a “empenha-se em fazer da escola um espaço de corpos vibráteis, devires desejantes, dotados de olhares que não vêm por meio dos prismas fornecidos pelos estereótipos e pelo preconceito” (JUNQUEIRA, 2008a, p. 21-22), contribuindo para que argumentos como os utilizados pelas crianças no início desse texto, tenham eco nas famílias, nas escolas, nos grupos de amigos/as, nos grupos religiosos, nos espaços de lazer e demais contextos e, assim, possibilitem a construção de uma sociedade efetivamente menos injusta, violenta e desigual. Para tanto, diante de tudo que busquei discutir nesse diário, considero relevante afirmar que:

[...] é preciso também debater os critérios de que nos valem para avaliar e classificar o mundo, as coisas, as pessoas e suas atitudes; construir dialogicamente novas regras, novas formas de convívio; repensar o currículo e conceber novas formas de ensinar e de aprender (Ibid, p. 22).



### 2.13 OS SIGNIFICADOS DE SER CRIANÇA NAS VOZES INFANTIS: PROBLEMATIZANDO AS INFÂNCIAS COMO CONSTRUÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E CULTURAIS

---

*Algumas crianças são alegres e outras são tristes. Depende da vida que cada uma delas tem (Jejé).*

Passado o período da pesquisa de campo - vivenciado com as crianças participantes deste estudo - e ao reler os seus diários bem como os demais materiais produzidos naquela interlocução, penso ser impossível afirmar a existência de uma única e homogênea infância, ou entendê-la enquanto uma categoria singular ou até mesmo uma fase que é vivida por todas as crianças de maneira igual, sendo essa uma etapa “natural” da vida. Desse modo, a frase escrita por Jejé em seu diário e destacada no começo desse texto, permite-nos pensar as infâncias como produções heterogêneas e complexas carregadas de representações e significados, que necessitam ser compreendidas no contexto social e cultural de sua construção. Nesse sentido, ao conceber a infância como “um fenômeno híbrido, produzido na intersecção de aspectos biológicos e sociais” (MÜLLER; HASSEN, 2009, p. 466), torna-se “imprescindível considerar as *culturas produzidas pelas crianças*, que se mostram através da reinterpretação ativa pelos grupos de crianças dos artefatos e traços culturais” (MÜLLER, 2009).

Segundo a autora, o conceito de infância passou a ser defendido como uma categoria plural – infâncias – igualmente (re)construída para as e pelas crianças. Assim, não existe uma única infância, mas muitas, constituídas na articulação de diferentes e complexos sistemas econômicos, sociais, políticos e culturais. Partindo dessa perspectiva, Leni Dornelles afirma que

A modernidade ocidental, ao universalizar e naturalizar apenas uma destas infâncias como dependente e necessitando de proteção, passou a deixar de lado a sua diversidade. Em função disso, se acaba esquecendo que as infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos. Muitas das crianças que vivem suas infâncias hoje fazem parte de um mundo em que explodem informações [...] No entanto, as mudanças econômicas, sociais, familiares e eletrônicas, associadas ao acesso das crianças às informações a que estão expostas no mundo globalizado, vêm mostrando novos modos de ser infantil (2008, p. 72).

Pensando na possibilidade de aproximação com esses novos modos de ser infantil é que nesse diário apresento a você leitor/a, os significados e representações do que é ser criança,

construídos pelos sujeitos infantis participantes deste estudo, com o propósito de problematizar o conceito de infâncias como construções biológicas, sociais, históricas e culturais e, para tanto, começo narrando uma conversa que tive com as crianças a qual foi registrada em meu diário de campo.

*O diálogo começou quando...*

No começo da aula, **Batatinha** contou à turma que iria ganhar internet de presente de dia da criança. Ao ouvir o colega, **Carretel** disse que a partir daquele dia seu colega não iria mais até a sua casa para usarem o computador juntos como costumavam fazer. **Batatinha**, porém, o corrigiu dizendo que não deixaria de visitá-lo, pois muitas vezes quando estavam em sua casa e a internet não apresentava sinal, eles ficavam brincando de carrinho. Quando percebi que **Carretel** fazia um sinal com o dedo na boca pedindo que o colega não contasse a respeito, indaguei porque ele havia feito aquilo, então ele respondeu que era porque **Batatinha** havia contado que eles ainda brincavam de carrinho e que isso era coisa de criança.

Perguntei se ele não se considerava uma criança e ele respondeu que às vezes sim, mas algumas vezes não, enquanto **Batatinha** disse que se sentia criança e que não tinha vergonha de dizer que ainda brincava. Contou que, quando não conseguiam utilizar a internet, ele pegava a caixa de brinquedos e **Carretel** a sua sacola com os carrinhos e, assim, brincavam juntos. **Carretel** sorriu e balançando a cabeça num gesto de afirmação confirmando a história. Por esse motivo, resolvi perguntar para o restante da turma como se sentiam com relação ao assunto. Ao reviver a cena, lembro-me que **Bruno** explicou que era uma pessoa nem criança, nem adulta e **Joice** afirmou que não se via com jeito de criança. Ao ouvir a colega, **Bruno** se dirigiu à turma dizendo que tinha uma coisa para contar, mas que só contaria caso não rissem dele e, então, falou que não era mais uma criança, mas que ainda brincava com sua irmã, porém com a condição de não contarem sobre isso a ninguém. **Rex** então questionou sobre o que havia demais em brincar, já que também brinca de panelinhas com suas primas e **Gatinha** completou dizendo que achava uma bobagem sentir vergonha, pois se ainda eram crianças teriam todo o direito de brincar!

Conversamos sobre como é bom e saudável brincar e que, por esse motivo, não devemos nos envergonhar. Sobre o ato de brincar Manuel Sarmiento e Ana Cerisara (2004) nos dizem que não é uma atividade exclusiva das crianças, mas é próprio do ser humano e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, conforme as autoras “as crianças brincam, contínua

e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (p. 25).

Partindo de tal entendimento, perguntei se não conheciam jovens ou adultos que brincassem e, então, a turma destacou o jogo de bola, o jogo de cartas, o jogo no vídeo-game e o contar piadas, como exemplos de brincadeiras realizadas entre adultos quando estão juntos com amigos/as ou com as próprias crianças e, então, concluímos que as pessoas brincam independente da idade que possuem e que a brincadeira, além de ser uma atividade saudável e prazerosa, também aproxima as pessoas. Naquele instante, fiquei pensando na possibilidade de problematizar o conceito de infância a partir dos pontos de vista daquele grupo de crianças, considerando o direito da criança de ser “narradora da sua própria história, das coisas que descobre, faz, acredita” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 15). Sendo assim, o diálogo com as crianças me fez pensar em algumas questões, dentre elas:

- O que as crianças entendem por infância?
- Que comportamentos são nomeados pelas crianças como comportamentos infantis ou juvenis?
- Em que momentos de suas vidas as crianças passam a não se sentir mais crianças?
- Quais as condições de possibilidade para a constituição dos modos de pensar e agir destes sujeitos?

Entendendo a partir das autoras que a criança “não chega a ser ouvida nos estudos que investigam o que é ser criança, ou como é ser criança em um mundo tão diversificado, complexo como o que vivemos na contemporaneidade” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 15) e com o propósito de me aproximar dos significados construídos pelas crianças sobre as referidas questões, sugeri ao grupo a produção de um texto que deveria ser escrito em seus diários. Para tanto, entreguei a cada uma das crianças várias folhas retiradas de bloquinhos de papel pensando na possibilidade de escreverem não apenas quando solicitados, mas também a qualquer momento quando sentissem necessidade.

***Dias depois...***

Adorei! “Choviam” folhinhas dos diários com fotos, lembranças, bilhetes, desenhos... As páginas do diário de cada criança, referente à produção textual intitulada “Criança ou adolescente: como eu me sinto...”, começavam a ser entregues e passavam também a compor esse diário. Dentre as narrativas produzidas pelas crianças, destaco as de Mila, Eliane, Kakachi e *Power Rangers* que me fizeram pensar no modo como os sujeitos vêm sendo posicionados, em diferentes contextos de nossa sociedade, sendo levados, desde a mais tenra idade, a assumir posturas condizentes ao que se espera de meninos/meninas, crianças/adolescentes ou ainda adultos/as e determinando o que é permitido ou “normal” para cada um dos grupos sociais. Nesse sentido, percebe-se que a 4ª série ainda tem sido tratada por muitos pais, mães, cuidadores/as e professores/as como um momento de transição, contribuindo para que infâncias e/ou adolescências sejam descritas desse modo, desconsiderando seu caráter construído. Tal afirmativa baseia-se nas palavras de:

**Mila** - *De vez em quando eu me sinto criança, mas também me sinto adolescente. Isto acontece porque meu pai fala que sou muito madura para a minha idade e minha mãe diz o contrário, que sou muito infantil para a minha idade. Eu, porém me sinto as duas coisas, porque às vezes dá vontade de brincar, fazer arte, mas também dá vontade de ser mais madura, assim... me apaixonar, gostar de alguém. Meu conselho: Se você tem dúvidas sobre isso pergunte para o seu coração, tenho certeza que ele irá te ajudar.*

**Eliane** – *Eu me sinto às vezes adolescente e às vezes criança, mas eu me sinto mais adolescente porque eu não brinco mais de boneca, eu não fico correndo na rua com as minhas amigas, só às vezes que eu brinco, mas mesmo assim é sem vontade porque se eu não brinco as minhas amigas ficam falando que eu não quero brincar porque eu me acho adulta. Aí eu falo que não sou adulta, mas é que eu já tenho 12 anos e para mim fica feio brincar de boneca e correr na rua porque eu acho que as pessoas vão ficar falando: Ai, que vergonha umas meninas grandes brincando como crianças pequenas! Minha mãe e meu pai falaram que eu estou mudando e pareço uma adolescente porque eu fico conversando e me portando como uma pessoa adulta e por isso eu me considero quase uma adolescente.*

**Power Rangers** – *Bem, tem vezes que eu me sinto como um adolescente. Algumas pessoas ficam dizendo que eu não posso ser tão infantil, mas eu sou apenas uma criança, eu só tenho dez anos!*

**Kakachi** – *Eu me sinto ótimo do jeito que eu sou, mas é um pouco confuso para mim porque meus pais dizem que às vezes eu sou um mocinho e que às vezes eu faço coisas de bebê. Eu não sou bebê, eu só gosto de brincar, de falar comigo mesmo, de chorar ou rir quando sinto vontade. Quero continuar assim quando for um adolescente ou um adulto e também quero continuar tendo um diário como meu melhor amigo!*

Outras narrativas como as produzidas por Celaine, Joice, Scorpian, Lili, Ham e Carretel destacam a menstruação, as mudanças físicas, o risco e a rebeldia como atributos demarcadores da adolescência, situando-a como um “período de espera, de afastamento das responsabilidades ‘ditas’ de adultos/as, que vai sendo produzido por uma rede de discursos que vão engendrando a adolescência sob diversos aspectos” (QUADRADO, 2008, p. 48-49). Conforme a autora

Um desses discursos é o do campo da biologia, que produz uma abordagem essencialista e determinista, com ênfase nas mudanças corporais, na produção de hormônios e nas diferenças físicas entre meninos e meninas. Nessa perspectiva, a adolescência seria uma fase da vida biologicamente determinada, vivida de forma homogênea por todas as pessoas, independente da cultura a que pertençam (Ibid, p. 49).

Tais discursos também têm produzido em meninos e meninas modos de compreender a adolescência como uma etapa da vida em que se esperam atitudes maduras, conversas sérias, comportamentos de “mocinhas/os”, tais como: beijar na boca, ficar, gostar de jogos eletrônicos, de carros e de motos, dirigir, andar sozinho/a e assistir filmes de romance e ação. Como podemos observar nas narrativas de:

**Celaine** – *Eu me sinto adolescente, sabe por quê? Porque eu já mênstruo e então já sou uma mocinha. Quando eu era uma criança eu gostava de brincar, eu era infantil e só falava abobrinhas! Só às vezes eu dou uma de criança, mais todo mundo tem a hora de rir, brincar e também de ficar séria. Eu não me sinto criança porque eu tenho a mente mais séria, adoro tomar mate com minhas amigas e conversar sobre coisas de moça, assuntos sérios, que me interessam agora, assuntos de mocinhas.*

**Joice** – *Eu me sinto adolescente. Não é porque eu já mênstruo ou porque já tenho um pouco de seios, mas porque eu me sinto com a mente de gente grande. Eu já me sinto uma moça porque eu faço tudo em casa e os meus pais não escondem nada de mim. Eles dizem as coisas certas para que amanhã ou depois eu não faça coisas erradas. Se eu quiser saber alguma coisa eu mesmo posso perguntar para eles, principalmente para a minha tia que sempre diz que quando somos novinhas não podemos fazer coisas erradas. E eu fico muito feliz em poder falar o que eu sinto ou o que acontece e escrever nos diários.*

**Scorpiam** – *Eu me sinto um adolescente de dez anos porque eu sou maduro. Não gosto de brincar, só gosto de PS2, PC e moto. Às vezes parece que tenho quinze anos, poucas vezes eu me sinto com dez anos mesmo. Eu sou tão maduro que já tenho músculos um pouco grandes. Eu sou um pouco criança porque assisto desenho e gosto de jogos do Picachu e sou adolescente porque gosto de filmes de romance.*

**Lili** – *Eu me sinto criança porque estou sempre rindo, brincando, arrumando amigos e não paro de falar um minuto. Tem gente que fala que eu sou criança porque eu nem me importo com estas coisas de beijar. Eu sim só bv (boca virgem) e não estou nem aí para o que falam de mim. Só estou aproveitando a minha infância. Muitas vezes eu acho que ser criança é melhor que ser adolescente que as pessoas chamam de aborrecente.*

**Carretel** – *De vez em quando eu me sinto criança quando, por exemplo, eu brinco de carrinho ou de boneco. Adolescente eu me sinto quando eu faço coisas mais arriscadas. Então eu acho que sou pré-adolescente.*

**Ham** – *Eu me sinto criança quando eu brinco com meus primos e eu me sinto adolescente quando eu vou à praia, tomo banho de piscina, quando eu mexo no MP4, quando eu jogo PS2, quando eu faço apresentações na escola, quando eu dirijo o caminhão do meu pai, quando eu ando de bike, quando eu saio da escola e vou sozinho para casa, quando vejo filme de ação como O terno de um milhão de dólares e Velozes e furiosos, quando eu escuto músicas de rock, funck e pancadão.*

O termo “aborrecência” utilizado por Lili ao se referir à adolescência, assim como a expressão “fazer coisas mais arriscadas” ressaltada por Carretel em sua fala, mostram-se representativas de

[...] outros discursos, como os do campo da psicologia que também vem produzindo significados que são ‘naturalmente’ atribuídos a essa etapa da vida, como a rebeldia, a instabilidade emocional, o questionamento constante, a irresponsabilidade, a busca da identidade, dentre outros. Todos esses significados são cultural e historicamente produzidos e, ao ‘descrever’ a adolescência, produzem representações de adolescentes, modos de ser e de viver essa etapa da vida (QUADRADO, 2008, p. 49).

Ao reler as produções de texto construídas pelas crianças acerca da temática em discussão, percebi na escrita de Foguetinho, Chumbadinho, Jeje e Alê argumentos que reforçam a ideia de que as infâncias são “múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 14) e que, por esse motivo, “historicamente vêm nos escapando” (DORNELLES, 2008, p. 12). Tais argumentos permitiram-me reconhecer que a multiplicidade desses sujeitos encontra-se não apenas nas cores da pele, nas idades, no sexo, nas religiões, nas famílias, “nas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 14), nas responsabilidades, nos espaços por onde transitam ou nas histórias de vida, mas principalmente nos modos como sentem, percebem, narram e ressignificam a(s) infância(s), mostrando-nos que não existe um único e correto jeito de ser criança, mas inúmeras possibilidades. Como podemos observar nas palavras de:

**Foguetinho** – *Eu sou ainda uma criança e me sinto bem assim, mas sinto falta dos meus pais juntos. Minha mãe foi embora e eu moro com meu pai e meus irmãos. Às vezes eu fico sozinho e me sinto um pouco triste, então fico vendo TV ou brinco com meus amigos e quando não tenho ninguém para brincar eu brinco comigo mesmo: jogo cartinhas, jogo basquete, jogo no celular e assim me sinto bem. Quando eu vejo filmes de comédia eu boto para rir e acho muita graça, mas não é só felicidade, às vezes eu também fico triste, eu choro e fico magoado. Eu não posso ver ninguém chorando que eu choro também. Eu me sinto criança. Não sou adolescente. Para mim, ser criança é gostar de brincar, de falar, de rir e também poder chorar.*

**Chumbadinho** – *Eu ainda me sinto uma criança, mesmo quando eu trabalho com meus pais catando e vendendo latinhas e papelão. Sou pequeno, mas quando trabalho eu me sinto que nem eles. Ser criança é legal porque você tem o amor de seus pais, tem ordem, tem hora para dormir, para comer, para brincar, para ver televisão e estudar. Aprende a ter auto-estima, porque seus pais ensinam que mesmo que você seja pobre você tem valor, é importante e não*

*pode se desprezar, nem roubar, nem matar, nem usar drogas, porque senão você entristece sua família e fica infeliz também.*

**Jeje** – *Eu me sinto bem sendo criança porque tem coisas que só criança pode fazer: crianças magrinhas cabem em qualquer lugar, as gordinhas não são chamadas de feias, mas de fortes e saudáveis. Crianças podem brincar na pracinha, ganhar presentes no dia da criança, andar sem sapatos e dançar na chuva. Algumas crianças são alegres e outras são tristes, depende da vida que uma delas tem.*

**Alê** – *Eu me sinto criança e quero aproveitar todo o tempo que ainda tenho de criança para brincar, sair com minhas amigas, me divertir, e estudar bastante até quando eu ficar adolescente com dezesseis anos e passar em todos os anos e me formar em veterinária. Depois quando eu estiver adulta quero me casar, comprar minha casa própria e ter filhos. Mas por enquanto é muito cedo para pensar em tudo isso, então quero mesmo é aproveitar meu tempo de criança.*

Alguns trechos das narrativas produzidas pelas crianças apontam o brincar como uma das ações demarcadoras da infância, o que nos possibilita compreender que a ludicidade é um traço que perpassa as expressões culturais das crianças. Para Andréa Bruscato

A idéia de que cabe à criança brincar, se divertir e aprender foi construída socialmente e historicamente. Brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos. A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado (2010, p. 2).

Tais narrativas me instigaram a pensar que todas essas representações são cultural e historicamente produzidas, tendo em vista que, ao atribuir características a infância ou a adolescência, os sujeitos produzem significados do que é ser criança e adolescente, bem como maneiras de ser e viver essas etapas da vida. Sendo assim, os discursos apresentados pelos sujeitos infantis nessa interlocução ressaltam a necessidade da escola problematizar a infância não como uma etapa “natural” da vida, mas uma produção que se dá a partir de discursos de diversos campos de saberes como a biologia, a pedagogia, a psicologia, a medicina, a sociologia, a história, a antropologia, dentre outros e de diversos artefatos culturais, tais como: programas de



TV, jornais, livros, revistas, músicas, propagandas, brinquedos, jogos, filmes e sites que, ao representarem as infâncias, estão indo além de dizer ou mostrar o que é ou não ser criança, uma vez que estão ativamente (re)produzindo a infância e atuando, também, na produção de identidades. Segundo Leni Dornelles

Nestes espaços se fabricam o prazer, os desejos, as emoções, as descobertas e as perturbações da infância pós-moderna. Estes mesmos espaços exigem de seus consumidores determinados modos de se comportar, vestir, utilizar materiais e viver as práticas contemporâneas infantis. Ou seja, se inventam novas formas de disciplinamento não só sobre o corpo das crianças, mas também sobre os seus desejos, que precisam ser regulados e normatizados para estarem conformes ao grupo ou ao espaço freqüentado, nos quais é imperativo consumir determinados produtos veiculados pela publicidade (2008, p. 85-86).

Preocupada com os efeitos que as tecnologias culturais infantis acarretam nas crianças, a autora discute sobre a emergência de investimentos em pesquisa sobre as tecnologias e estratégias criadas para se produzir o sujeito infantil da contemporaneidade, afirmando que

É preciso que se possa pensar problematizando as relações entre a infância e o mundo atual digitalizado ao qual os *cyber-infantes* têm acesso desde que nascem. Precisa-se aprender sobre o modo como as crianças e os adolescentes lidam com estes equipamentos eletrônicos; sobre as formas de enclausuramento dos infantis na atualidade que não mais usam outros espaços da casa ou da rua para as suas atividades, mas sim os dos *shoppings*, o de seus quartos/informatizados, os seus *lan house* (Ibid, p. 84-85).

Percebe-se que cada vez mais o/a professor/a precisa buscar meios de “se aproximar” das diversas infâncias com as quais interage na escola, no sentido de aprender com elas seus modos de ser, sentir, agir e pensar. Digo “se aproximar” porque seria muita pretensão pensar que podemos conhecê-las na sua multiplicidade de valores, desejos, vivências, saberes e sonhos, pois como foi possível perceber através das narrativas das crianças em seus diários, em uma mesma comunidade, escola ou sala de aula, convive-se não apenas com as infâncias *cybers*, mas também com as chamadas infâncias de ninjas, que conforme Leni Dornelles

São formadas por crianças e adolescentes que estão fora da esfera econômica da indústria manufatureira, da moda, da publicidade e das novas tecnologias. Crianças que fazem parte do batalhão dos trabalhadores infantis, cuja mão-de-obra é mais barata (2008, p. 99).

Somada a essa realidade, temos também aquelas crianças que estão entre esses dois grupos, pois apesar das dificuldades financeiras enfrentadas, possuem uma família, têm acesso à escola e aos meios de comunicação e, portanto, não estão completamente às margens do consumo. Sendo assim, ao chegar ao fim desse diário, penso ser relevante afirmar que o diálogo com as crianças possibilitado pela produção textual, levou-me a refletir sobre o compromisso que nós, professores/as, precisamos assumir em agregar ao currículo escolar, a problematização dos discursos produzidos por diferentes instâncias e campos de saberes, por entender que esses ao definirem a infância, atuam na constituição dos sujeitos infantis, determinando modos de ver, pensar e viver esse processo.

### 3 PARA FINALIZAR A CONVERSA

---

Muitas poderiam ser as maneiras de começar a escrita desse texto que não teve a pretensão de dar por encerrado as discussões que me conduziram ao desenvolvimento deste estudo, nem tão pouco estabelecer verdades, disponibilizar receitas ou fórmulas sobre a melhor ou mais adequada maneira de tratar as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades com crianças dos anos iniciais, compreendendo não existir apenas uma, mas múltiplas possibilidades. Meu desejo foi o de compartilhar com você, caro/a leitor/a, as aprendizagens construídas a partir das experiências realizadas ao longo dessa pesquisa e para tanto, dou início a esse exercício, reportando-me às palavras de Guacira Louro (2004) que propõe pensar sobre a metáfora da viagem e refletir acerca das partidas e chegadas e os significados produzidos a partir das mesmas

Uma viagem é definida, no dicionário, como um deslocamento entre lugares relativamente distantes e, em geral, supõe-se que tal distância se refira ao espaço, eventualmente ao tempo. Mas talvez se possa pensar, também, numa distância cultural, naquela que se representa como diferença, naquele ou naquilo que é estranho, no “outro” distanciado e longínquo. A metáfora da viagem interessa-me para refletir não apenas sobre os percursos, as trajetórias e o trânsito entre lugares-culturas ou posições-de-sujeito, mas, também, para refletir sobre partidas e chegadas. Importa-me o movimento e também os encontros, as misturas, os desencontros. [...] A viagem transforma o corpo, o “caráter”, a identidade, o modo de ser e de estar... Suas transformações vão além das alterações na superfície da pele, do envelhecimento, da aquisição de novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas. As mudanças da viagem podem afetar corpos e identidades em dimensões aparentemente definidas e decididas desde o nascimento (ou até mesmo antes dele) (p. 14-15).

Buscar encerrar as discussões suscitadas por este estudo não é uma tarefa fácil. Assim, entendendo o processo de investigação como uma viagem que *transforma o corpo, o ‘caráter’, a identidade, o modo de ser e de estar, produzindo novas formas de ver o mundo, as pessoas e as coisas*, percebo, a cada re-leitura do material empírico produzido durante a pesquisa, novas possibilidades, novos modos de “olhar” e pensar as temáticas corpos, gêneros e sexualidades na infância, articulando-as à Educação Ambiental, o que me permite pensar esse campo de investigação como um espaço híbrido e fecundo, mas ainda carente de estudos. Talvez esse tenha sido para mim, um dos maiores desafios enfrentados no desenvolvimento da pesquisa: tecer outros fios na trama que compõem essa rede de saberes e significações, a partir da

problematização de experiências compartilhadas com as crianças na escola. Sendo assim, por conceber a experiência, no sentido dado por Jorge Larrosa (2002a) como a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, tive o propósito, neste estudo, de narrar acontecimentos e situações vivenciadas na escola com as crianças dos anos iniciais, problematizando entendimentos construídos por elas sobre sexualidade e colocar em suspenso algumas verdades e saberes que há algum tempo vinham constituindo meus modos de pensar e agir e assim possibilitar a outras pessoas a efetivação desse exercício. Para tanto, compreendo, conforme o autor, que construir uma experiência, vivenciá-la e desejar compartilhá-la

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (2002a, p. 24).

Partindo desses pressupostos, busquei aproximações com as culturas infantis, o que me levou a (re)construir as narrativas produzidas pelas crianças protagonistas deste estudo, atribuindo-lhes significados. Desse modo, foi possível compreender que, ao construírem as narrativas, as crianças foram (re)significando seus modos de ser e viver as infâncias a medida em que (re)pensavam suas experiências, dúvidas e saberes sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades e as compartilhavam comigo e com seus pares. Ann Margaret Sharp ao discutir sobre a dimensão mais profunda do significado afirma que esse não é demonstrado pelos/as estudantes

[...] somente no que eles dizem uns aos outros, quantos problemas eles resolvem, que questões decidem considerar, mas no progresso que fazem em parceria com a *forma* estética e intersubjetiva do diálogo como um todo – enquanto eles o experenciam. Quando eles se dão conta da forma (assim como do conteúdo) do diálogo que estão criando, eles se descobrem como investigadores cooperativos, pessoas que estão sentindo, intuindo, colaborando, inquirindo, especulando, amando e tendo vontade, assim como pensando e escrevendo, encontrando toda a vasta extensão de experiência humana com seus colegas e professor(a) ( 2004, p. 129).

Penso que “à medida que todos tornam-se pessoas particulares, contando as próprias histórias e os sentidos que se constrói nas próprias experiências, todos tornam-se visíveis para si

mesmos, podendo interpretar e, talvez, ressignificar as experiências” (RIBEIRO, 2008, p. 41). Assim, ao (re)visitar cada diário que compõe esta dissertação e (re)viver as cenas produzidas nessa interlocução, percebo a importância da efetivação de espaços que possibilitem às crianças a valorização de suas vozes e a problematização de temas que envolvem a sua constituição. Digo isso por entender, assim como a autora, que a criação de espaços que possibilitam a experiência do diálogo pode contribuir para a (re)construção e (re)significação de aprendizagens e saberes.

Desse modo, a frase “falar sobre “sexo” é proibido professora?”, que intitula este trabalho e que foi pronunciada por uma menina de nove anos, participante deste estudo, me fez pensar nos significados produzidos pelas crianças sobre sexualidade e nas condições de possibilidade para a sua constituição. Essa e tantas outras narrativas que compõem esta história demonstram que a sexualidade ainda é vista como um tabu e, conseqüentemente, uma temática pouco discutida nas escolas, bem como nos ambientes familiares e que mesmo permeando a vida das crianças e constituindo olhares infantis é, muitas vezes, desconsiderada ou desvalorizada nas relações estabelecidas nesses grupos que atuam na formação dos sujeitos infantis.

A partir das análises feitas, foi possível entender que embora as crianças considerem importante o tratamento das questões que envolvem a sexualidade na escola, as mesmas reivindicam, também, no ambiente familiar, um espaço de abertura e diálogo que contemplem seus interesses, dúvidas, inquietações e curiosidades. Por outro lado, a aprovação do trabalho de Educação para a Sexualidade na escola, bem como o entendimento de que esse é o ambiente mais indicado para que o mesmo ocorra, foi percebida nas narrativas produzidas pelas famílias durante o encontro realizado com as mesmas. Refiro-me à Educação para a sexualidade e não mais à Educação Sexual, pelo fato do presente estudo ter me levado a refletir acerca das diferentes designações utilizadas para discutir sobre a educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades no espaço escolar. Sendo assim, entendendo que os discursos produzem subjetividades, ao chegar ao fim deste trabalho passei a (re)pensar a opção feita, ao longo da pesquisa, pelo uso do termo Educação Sexual, concebendo que esse vem, nos últimos anos, constituindo práticas e modos de entender e tratar as sexualidades. Portanto, após dialogar com diferentes autores/as, hoje, considero o termo Educação para a Sexualidade mais pertinente com a perspectiva na qual este estudo se baseia, uma vez que “ela pode acionar discussões mais abrangentes quando se trata de refletir sobre nossos prazeres e desejos, não se restringindo ao sexo como ato, mas

proporcionando outras vias de discussão e temáticas diversas, para além do viés biologicista” (FELIPE, 2007, p. 42).

O apoio demonstrado pelos familiares com relação ao desenvolvimento do trabalho de Educação para a Sexualidade na escola, contrapõe-se a uma posição, que parece ter sido hegemônica ao longo dos anos, de que pais, mães e cuidadores/as desautorizam essa prática com crianças dos anos iniciais. Nota-se que as famílias demonstram interesse e desejo que esses temas sejam abordados na escola e, nesse sentido, diversos são os motivos apresentados por pais, mães e cuidadores/as ao justificarem o porquê de atribuírem à escola essa função: ao excesso de trabalho e, em decorrência do mesmo, à falta de tempo para conversar com as crianças, à impaciência, às novas configurações familiares, aos horários diversificados entre seus membros, à vida social cada vez mais intensa, ao medo ou à vergonha, dentre outros fatores que dificultam a aproximação entre os elementos de uma família. A conversa é adiada, também, por pais/mães/cuidadores/as ao considerarem os/as filhos/as ainda pequeno/as, ingênuos/as e inocentes e, por esse motivo, ser muito cedo para tratar da temática sexualidade.

Torna-se relevante destacar que a sexualidade não é uma essência “despertada” em um determinado momento ou fase, mas construída ao longo de toda a vida das pessoas, desde a mais tenra idade. Portanto, não apenas os/as adolescentes, mas também as crianças expressam a sexualidade através das brincadeiras, dos modos como se relacionam com seus pares, através das conversas, dos questionamentos, dos desenhos, das formas como dançam e dos modos de pensar e agir construídos no contato com diferentes instâncias como a família, a escola, as religiões e com diferentes pedagogias culturais como as músicas, os filmes, as novelas, os anúncios publicitários, os sites da internet, os programas de televisão e rádio, as revistas, dentre outros que produzem os corpos infantis e neles inscrevem marcas e identidades, posicionando-os nos múltiplos contextos sociais.

Sendo assim, o estudo desenvolvido levou-me a (re)pensar algumas verdades com relação aos propósitos da sexualidade e da sua educação, a partir dos significados e representações produzidas pelas crianças e também por seus familiares, entendendo que esses significados não são universais, rígidos ou fixos, podendo mudar de acordo com o local, o tempo e o contexto em que são produzidos. Desse modo, ressalto a importância da escola abrir espaços para a comunidade escolar discutir temas que, se ainda não são, devem fazer parte do currículo escolar, bem como estar presente na educação familiar, como aqueles vinculados aos corpos, aos gêneros

e às sexualidades na infância e que são contemplados na Educação para a Sexualidade, problematizando a necessidade dos mesmos para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e feliz.

Outra questão que merece destaque no âmbito desta pesquisa e que, a meu ver, torna-se preocupante é o fato da temática sexualidade não ser entendida, por muitos/as professores/as, como um componente curricular e, portanto, não ser trabalhada de modo sistemático na escola, mas apenas em atividades pontuais. Ainda é muito presente na escola, o discurso de que o/a professor/a não se sente preparado/a para trabalhar com a temática sexualidade e que seu saber não é legítimo, necessitando de uma voz autorizada para realizar a abordagem da mesma na sala de aula. Por esse motivo, na maioria das vezes, atividades relacionadas ao tratamento dessa temática, passam a ser realizadas por outros/as profissionais, como o/a psicólogo/a, o/a médico/a, o/a profissional responsável pela sala de recursos, o/a biólogo/a, e não pelo/a professor/a.

Sendo assim, penso que a relevância deste estudo está nos efeitos e significados produzidos nos meus modos de ser professora e pesquisadora, à medida que oportunizaram a (re)construção de outras possibilidades de pensar e tratar a Educação Ambiental no contexto escolar, incluindo as dimensões que envolvem a Educação para a Sexualidade, entendendo que essa pode contribuir de forma significativa para que as relações humanas e sociais sejam, em nossa sociedade, alicerçadas em valores como o respeito, o cuidado, a união, a responsabilidade e o amor e, assim, possam desestabilizar todas as formas de preconceito, de discriminação e outros modos de violência. No entanto, concordo com Rogério Junqueira que

Isso só terá alguma possibilidade de êxito e de enraizamento na sociedade se for acompanhado, de maneira consistente, de políticas públicas em cada nível de governo. Afinal, a criação de condições para se lidar na escola, de maneira adequada, com temas relativos à diversidade sexual e de gênero depende em grande medida de políticas públicas de educação que promovam, de modo sistêmico, o seu reconhecimento. [...] O mesmo não se dará se não houver incentivos à produção acadêmica e à divulgação científica nesta área e se, na elaboração de material didático, não houver preocupação com o respeito à diversidade social, cultural, sexual, de corpos e de gênero. Sem isso, é injusto esperar ou cobrar que docentes saibam ou se sintam motivados/as a trabalharem a diversidade de maneira mais acolhedora (2008a, p. 18).

Partindo do entendimento de que, para tanto, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, incentivar pesquisas e produzir materiais didáticos e paradidáticos que sirvam de subsídios para o tratamento dessas questões no espaço da escola,

venho participando de atividades de estudo, pesquisa e também de formação de professores/as, possibilitadas pelo trabalho junto ao Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola. Dentre as atividades desenvolvidas com esse grupo, destaco a participação como tutora do curso de ensino a distância em Gênero e Diversidade na Escola, realizado no período de outubro de 2009 a junho de 2010 - que teve como objetivo propiciar às/aos profissionais da educação básica da rede pública da região sul do Rio Grande do Sul conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas -, a oficina sobre sexualidade com professoras dos anos iniciais e com alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande a produção de um livro destinado ao público infantil, intitulado “Sexualidade: papo de criança na escola? Sim!!!”, baseado nas narrativas das crianças participantes deste estudo.

Esse livro é uma produção coletiva do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola e tem como propósito discutir a Educação para a Sexualidade como um componente curricular. Com a produção desse material, que será distribuído para todas as escolas públicas do Rio Grande do Sul, esperamos contribuir para o tratamento da temática sexualidade nas salas de aulas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, através da problematização de temas envolvendo a diversidade social, étnico-racial, de orientação sexual, de corpos e de identidades de gênero abordados pelas crianças personagens da história.

Ao finalizar essa conversa e (re)construir os *percursos, as trajetórias e o trânsito entre lugares-culturas ou posições-de-sujeito* propiciados por esta viagem investigativa, (re)significo minhas *partidas e chegadas*, desejando que o caminho trilhado não tenha chegado ao fim, mas que me conduza a outros *movimentos, encontros, misturas, desencontros e reencontros*, pois como nos diz Jorge Larrosa “é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’”(2002a, p. 25).



#### 4 REFERÊNCIAS

---

ALTMANN, Helena. Marias [e] homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Revista Educação e Realidade – Das diferenças**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez., 1999.

ALTMANN, Helena. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-educacional. In: Reunião Anual da ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Gênero, Sexualidade e Educação**. Minas Gerais: ANPED, 2004. p. 1-16. n. 23.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 107-120.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luis Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 154-171.

BRUSCATO, Andréa. **A infância como construção social**. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/edicoes/59-87/279-a-infancia-como-construcao-social.html>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

BUCKINGHAM, David. **Creer en la era de los medios electronicos**. Madrid: Ed.Morata, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Varraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2004. p. 205-227.

BUJES, Maria Isabel. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMARGO, Ana Maria; RIBEIRO, Cláudia Maria. **Sexualidade(s) e Infância(s)**. São Paulo: Moderna, 1999.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 31- 50. (Coleção Papirus Educação).

COLE, Babette. **Mamãe botou um ovo!** 7. ed. São Paulo: Ática, 2003. 32 p.

COLLING, Ana Maria. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri; GOELLNER, Silvana. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2009. p. 77-82.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente.** Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa (Org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 1-17.

DORNELLES, Leni. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança Cyber. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESPERANÇA, Joice Araújo. **Na interação com as produções televisivas, as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Rio Grande: FURG/PPGEA, 2006.

FAGUNDES, Lea; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. **Aprendizes do futuro:** as inovações começaram! Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 1999.

FELIPE, Jane. Do amor (ou de como Glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Meri; SOUZA, Nádia; GOELLNER, Silvana; SOUZA, Jane (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** Discutindo Práticas Educativas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2007. p. 31-45.

\_\_\_\_\_. **Representações de amor romântico:** implicações para a Educação Sexual na escola. Disponível em:

<[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/j/jane\\_felipe\\_07\\_A.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/j/jane_felipe_07_A.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (Org.). **Saúde e sexualidade na escola.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

FISCHER, Rosa Maria. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 49-90.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** São Paulo: EDUC, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: O uso dos prazeres.** Rio de Janeiro: Graal, 1998. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da sexualidade humana: subsídios ao trabalho em Educação Sexual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALIAZZI, Maria do Carmo; LINDEMANN, Renata; GONÇALVES, Fábio. O diário de aula coletivo na formação de professores de Ciências: reflexões à luz de uma perspectiva sociocultural. In: GALIAZZI, Maria do Carmo et al. **Construção curricular em rede na educação em ciências.** Ijuí: Unijui, 2007. p. 225-241

GOELLNER, Silvana; FIGUEIRA, Márcia; JAEGER, Angelita. A educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da Educação Física escolar. In: SILVA, Fabiane; MAGALHÃES, Joanalira; RIBEIRO, Paula; QUADRADO, Raquel (Org.). **Sexualidade e Escola: Compartilhando Saberes e Experiências.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2007. p. 23-30.

GONÇALVES, Ana do Carmo; DIAS, Cleuza. Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental. **Revista de Educação Ambiental: Ambiente e Educação,** Rio Grande, v. 10, 2005. p. 281-300.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** 6. ed. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA, Rogério. Homofobia: o que a escola tem a ver com isso? In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids ...** Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p. 28-35.

\_\_\_\_\_. Corpos, gêneros e sexualidades na escola: por uma educação promotora do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero. In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana., MAGALHÃES, Joanalira. QUADRADO, Raquel. (Org.). 2. ed. **Educação e sexualidade: Identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia, Aids...** Rio Grande: Ed. da Furg, 2008a. p. 12-26.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n.116, p. 41-59, jul. 2002.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura.** Barcelona: Laertes, 1996.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002a.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 35-86.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Prefácio. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental**: da forma à ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 7-8. (Coleção Papirus Educação).

LEME, Taciana Neto. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a Educação Ambiental na escola. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental**: da forma à ação. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 87-112. (Coleção Papirus Educação).

LEROY, Jean Pierre; PACHECO, Tânia. Dilemas. de uma educação em tempo de crise In: LOUREIRO, Carlos Frederico; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Org.) **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 30-71.

LINCK. Rosane Speggiorin. Apelidos: marcadores identitários de jovens alunos. In: Simpósio Internacional, 3 e Fórum nacional de Educação, 6., Torres. **Políticas Públicas, Gestão da Educação, Formação e Atuação do Educador**, 2009. p. 1-13.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira et al. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 8-34.

\_\_\_\_\_. Gênero, Sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Disponível em:  
<[http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista\\_46/07%20\(197-208\).pdf](http://www.fae.ufmg.br/revista/Revista_46/07%20(197-208).pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Um corpo Estranho**: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2004. 96 p.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

MARCHI, Rita. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Revista Educação e Realidade**. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8467/5213>>. Acesso em: 08 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais**: um estudo de Sociologia da Infância Crítica sobre a “não criança” no Brasil. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2007.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.

MÜLLER, Fernanda . Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Revista Educação e Sociedade**. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200012&script=sci\\_arttext&tlng=e](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000200012&script=sci_arttext&tlng=e)>. Acesso em: 20 mar. 2009.

\_\_\_\_\_. **Retratos da Infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth. A infância pesquisada. **Revista PSICOLOGIA**, São Paulo, n. 20, v. 3, p. 465-480, jul./set., 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousp/v20n3/v20n3a09.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2009.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; REDIN, Marita, MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

NOGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 137-153, mar. 2001.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Best Seller, 1991.

PAIVA, Vera et al. **Fala educadora! Educador!** Programa Nacional de DST/Aids. Secretaria de Estado da Saúde. São Paulo: Organon, 2000. 161 p.

QUADRADO, Raquel. **Adolescentes: corpos inscritos pelo gênero e pela cultura de consumo**. 2006, Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Rio Grande: FURG/PPGEA, 2006.

\_\_\_\_\_. A adolescência como construção sócio-cultural e histórica. In: RIBEIRO, Paula et al. **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, Aids...** 2. ed. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p. 47-53.

REDIN, Euclides; DIDONET, Vital. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides, REDIN, Marita Martins, MÜLLER, Fernanda. **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças**. (Org.) Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 23-42.

REDESPIEL, Maria. **Alfabetização sem segredos: temas transversais**. Minas Gerais: Iemar, 1998.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina**. Ilustrações Bia Salgueiro. 11. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1998. 56 p.

RIBEIRO, Paula. Curso Corpos, Gêneros e Sexualidades: Um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p. 36- 46.

\_\_\_\_\_. **Inscrevendo a Sexualidade**: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2002, Tese (Doutorado em Ciências Biológicas: Bioquímica) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. A sexualidade como um dispositivo histórico de poder. In: SOARES, Guiomar; SILVA, Méri; RIBEIRO, Paula. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p. 109-118.

\_\_\_\_\_. (re)pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola. In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. P.161-167.

RIBEIRO, Paula et al. O entrelaçamento das identidades de gênero sexuais. In: GANDUGLIA, Néstor G.; MOTTA, Natalia (Org.). **Horizontes de maíz y barro**: saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social: memorias del 4to. Foro Latinoamericano "Memoria e Identidad". Montevideo, 2007.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma. (Org.). **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73-93. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

RUSCHEINSKI, Aloísio. A pesquisa em história oral e a produção de conhecimento em educação ambiental. In: CARVALHO, Isabel Cristina; SATO, Michele. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 135-148.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Disponível em: <[http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/resumos\\_ed21\\_04.htm](http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/resumos_ed21_04.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto Alegre: Edições, 2004. 256 p.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental - da forma à ação**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. p.17-30.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SEFFNER, Fernando. Cruzamentos entre gênero e sexualidade na ótica da construção da(s) identidade(s) e da(s) diferença(s). In: SOARES, Guiomar; SILVA, Méri; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Org.). **Corpo, gênero, sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p. 85-93.

SHARP, Ann Margaret. A outra dimensão do pensamento que cuida. In: KOHAN, Walter (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 121-130.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, Fabiane; MAGALHÃES, Joanalira. Deslocadas, divertidas, atrevidas e diferentes: Discutindo representações de gênero. In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008. p. 135-142.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 61-83.

\_\_\_\_\_. **Professoras que as histórias nos contam**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

SOUZA, Nádia. O corpo como uma construção biossocial: implicações no ensino de ciências. In: RIBEIRO, Paula; RIZZA, Juliana; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia, Aids... Rio Grande: Ed. da FURG, 2008b. p. 54-63.

\_\_\_\_\_. Pensando práticas constitutivas do corpo: os filmes infantis, a alimentação,... In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Fabiane da; MAGALHÃES, Joanalira; QUADRADO, Raquel. (Org.). **Educação e sexualidade**: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, homofobia, Aids... Rio Grande: Editora da Furg, 2008a. p. 71-87.

SOUZA, Nadia; SOUZA, Diogo Onofre de. Histórias de nomes e a produção de identidades. In: **Alternativas. Serie, Espacio Pedagógico**, San Luis (Argentina), v. 4, n. 17, p. 199-220, 1999.

SOUZA, Solange Jobim. (Org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2000.

STANISIERE, Inês. **De menina para menina**: com os conselhos de Mari. 5. ed. Belo Horizonte: Leitura, 2006.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

TARDIFF, Maurice. Saberes Profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências para a formação docente. In: \_\_\_\_\_: **Saberes Docentes e a Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 245-276.

TOMÁS, Catarina Almeida; SOARES, Natália Fernandes. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Revista Fórum Sociológico**, Coimbra, n. 11-12, p. 349-361, 2004.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade – Das Diferenças**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

WEREBE, Maria. **Sexualidade, política e educação**. Campinas: Autores Associados, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

XAVIER FILHA, Constantina. Educação para a sexualidade: carregar água na peneira? In: RIBEIRO, Paula; SILVA, Méri., GOELLNER, Silvana. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 85-103.