

Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Filomena Teixeira
Isabel Chagas
Teresa Vilaça
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
Sonia Maria Martins de Melo
Célia Regina Rossi
Isabel P. Martins

(Organizadores)

QUESTÕES SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL:

*Novos paradigmas e
horizontes*

BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M.; TEIXEIRA, F.; CHAGAS, I.; VILAÇA, T.; MENDES, P. de O. S. P.; MELO, S. M. M.; ROSSI, C. R.; MARTINS, I. P. (Orgs). Questões sobre sexualidade e educação sexual: novos paradigmas e horizontes. 1ª Ed: Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2021.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Diagramação

Tatiane Santos Galheiro

Revisão

Lucas Rafael da Silva

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2020/2021

Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos

Dra. Cintya de Oliveira Souza

Dra. Ana Cláudia Bortolozzi

Dra. Andreia de Bem Machado

Dra. Manuela Costa Melo

Dr. Carlos Gomes de Castro

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira

Dra. Janaína Muniz Pícolo

Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dr. Thiago Henrique Omena

Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa

Dr. Fábio Roger Vasconcelos

Dr. Leandro Antônio dos Santos

Dr. Gustavo Schmitt

Dra. Renata Cristina Lopes Andrade

Dra. Daniela Marques Saccaro

Dra. Gladys del Carmen Medina Morales

Dra. Márcia Lopes Reis

Ana Cláudia Bortolozzi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Filomena Teixeira
Isabel Chagas
Teresa Vilaça
Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes
Sonia Maria Martins de Melo
Célia Regina Rossi
Isabel P. Martins

(Organizadores)

QUESTÕES SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL:

*Novos paradigmas e
horizontes*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Questões sobre sexualidade e educação sexual: novos paradigmas e horizontes. / organizadores, BORTOLOZZI, A. C.; RIBEIRO, P. R. M.; TEIXEIRA, F.; CHAGAS, I.; VILAÇA, T.; MENDES, P. de O. S. P.; MELO, S. M. M.; ROSSI, C. R.; MARTINS, I. P.

Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

294p.. : il. (algumas color.) ; PDF.

Inclui bibliografias.

978-65-88496-62-6

1 - Sexualidade; 2 - Educação Sexual; 3 - Comportamento

CDD

550.00

SUMÁRIO

Apresentação	7
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Com que roupa eu vou? A pedagogia da sexualidade na marcação das roupas das professoras de anos iniciais	11
Glauce Stumpf, Denise Regina Quaresma da Silva	
Compreensão da própria sexualidade em uma jovem-adulta com deficiência visual	19
Helen Cristiane da Silva Theodoro, Carolina Severino Lopes da Costa	
O enfrentamento ao abuso sexual através do ensino da educação sexual: uma experiência educativa no IFRO	31
Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles, Dalila Maitê Sena, João Guilherme Rodrigues Mendonça	
Análise da campanha “combate à exploração sexual” do ministério público da Bahia: algumas considerações	39
Rita de Kássia Cândido Carneiro, Aparecido Renan Vicente, Ana Maura Martins Castelli Bulzoni, Paola Alves Martins dos Santos, Andreza Marques de Castro Leão	
A sexualidade nas histórias em quadrinhos: a influência do imaginário social.....	49
Yuri Matheus Pinheiro Duarte, Roberto Mendes Guimarães	
Abordagem afetivo-sexual o ensino da sexualidade: reflexões sobre uma experiência com um grupo de professores em formação em ciências naturais	63
Jonathan Andrés Mosquera, José Joaquín García, Maria Cristina Pansera-de-Araujo	
Categorias emergentes sobre a conceituação de sujeito no primeiro volume da história da sexualidade.....	77
Vitor Hugo Rossetti Canasiro, George Miguel Thisoteine, Brenda Sayuri Tanaka, Débora de Aro Navega, Ana Cláudia Bortolozzi, Andre Gellis	
Concepções e funções de família e amor na infância: um estudo de caso	87
Ketilin Mayra Pedro, Ana Cláudia Bortolozzi, Renata Araujo dos Santos, Ana Carolina Zanetti	
Concepções sobre menstruação e atividade física: análise do relato de uma jovem.....	97
Juliana Zancheta Lavorenti; Ana Cláudia Bortolozzi	
Educação sexual e educação inclusiva: por uma formação docente mais científica e equitativa	109
Maria Lygia Alexandre Correia, Danley Greg Bezerra da Silva, Bruna Larissa Ramalho Diniz	
Formação em psicologia e atenção à violência sexual: um estudo piloto	121
George Miguel Thisoteine, Brenda Sayuri Tanaka, Ana Cláudia Bortolozzi	

Mensagem mundial da in(ex)clusão das pessoas com deficiência: os efeitos da cerimônia de abertura das paralimpíadas.....	129
Vanessa Cristina Scaringi, Denise Cristina da Costa França dos Santos, Andreza Marques de Castro Leão	
O inconsciente e a fantasia ampliando o entendimento da impotência sexual masculina como um fenômeno psicossomático.....	139
Michel Douglas Pachiega, Débora Raquel da Costa Milani	
Oficinas de educação sexual na escola: relacionando os conceitos e as vivências através de palestras e dinâmicas	155
Juliana Lamas Souza	
Os desafios na construção de sociedades mais inclusivas: docentes em interlocução ou relativização das questões de gênero e sexualidade?	169
Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior, Filomena Teixeira	
Performance, desempenho e inconsciente na sexualidade contemporânea	183
Sergio Isler Junior, George Miguel Thisoteine, Ana Cláudia Bortolozzi, Andre Gellis	
Sexualidade na terceira idade: perspectivas sobre a satisfação sexual de mulheres idosas.....	191
Adriana Candido, Margarida Cerqueira	
Educação sexual e sexualidade: o silenciamento da temática no ensino dos anos iniciais e na formação docente.....	203
Telma Rita Santos da Silva, Luciana Sedano de Souza	
Um estudo bibliográfico: notas e categorias sobre mal-estar e sexualidade	213
Gabriel Câmara Branco, Ingrid Barros de Lau, George Miguel Thisoteine, Ana Cláudia Bortolozzi, Andre Gellis	
O uso de oficinas como estratégia de formação em educação sexual para educadores.....	223
Aline Patrícia de Souza, Débora Raquel da Costa Milani	
O corpo sexuado em psicanálise: contribuições de Joyce Mcdougall e Jean Laplanche	233
Victória Nuri Habedank Vallespin	
O Efeito Lolita: uma abordagem social e histórica da sexualidade infanto-juvenil feminina	247
Carolina Carrolo Messias, Marcelo Moreira Neumann	
Concepções e responsabilidade de contracepção em casais heterossexuais universitários: um estudo piloto	259
Vanessa de Oliveira Neves, Ana Cláudia Bortolozzi	
Relatos do silêncio: a invisibilização de mulheres lésbicas nos serviços de saúde em uma perspectiva foucaultiana.....	273
Carolina de Souza, André Villela de Souza Lima-Santos, Manoel Antônio dos Santos	
Reelaboração da experiência corporal e da sexualidade de mulheres de meia-idade com câncer de mama ao longo do tratamento quimioterápico.....	283
Elaine Campos Guijarro Rodrigues, Manoel Antônio dos Santos	

APRESENTAÇÃO

ESBOÇO HISTÓRICO SOBRE OS ESTUDOS DE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NA UNESP E SEUS DESDOBRAMENTOS: NOTAS SOBRE O SURGIMENTO DO CISES

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Quando participamos de um congresso, principalmente aqueles que são regulares, muitas vezes vivemos o momento e ignoramos a sua história, sua relevância social e acadêmica, sua abrangência...

No caso dos Congressos Internacionais de Sexualidade e Educação Sexual – CISES, organizados desde sua primeira edição, em 2010, por um grupo de professores e professoras do Brasil e de Portugal, sua história é paralela ao desenvolvimento e consolidação do campo da Educação Sexual na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, pois diferentemente de sua inserção nas universidades parceiras (a UDESC, no Brasil, e em Portugal a Universidade de Aveiro, a Universidade de Lisboa, a Universidade do Minho e a Escola Superior de Educação de Coimbra), na UNESP os CISES foram coadjuvantes indispensáveis para uma ação exitosa e sistemática que possibilitou o crescimento exponencial da área.

Mas, recuando um pouco no tempo, se hoje temos uma área consolidada na universidade, com projeção e reconhecimentos internacionais, não podemos nos esquecer dos fundamentos que nortearam a trajetória iniciada em 2000, com a criação do NUSEX, que tem como ponto de partida a inserção da questão da cidadania e direitos humanos na Educação Sexual. Para explicar os princípios que fortaleceram os estudos sobre sexualidade e educação sexual na UNESP eu escolhi uma pequena obra, marcante em meus estudos ainda na graduação de Psicologia na PUC de Campinas, que é o livro *Educação sexual: uma proposta, um desafio* de Maria Amélia Azevedo Goldberg, publicado em 1982 pelas Edições Aruanda, em uma coleção intitulada Tempo Mulher.

A abordagem de Maria Amélia Azevedo Goldberg, que mais tarde passou a assinar somente Maria Amélia Azevedo, é, em 1982, uma abordagem de educação sexual emancipatória voltada para a cidadania e os direitos humanos quando ela defende uma proposta – e aqui uso as palavras de Maria José Werebe¹ – em que é essencial para o educando “o domínio de conhecimento sobre a realidade em que vive, sobre os mecanismos de repressão de toda ordem, sobre as desigualdades sexuais, de maneira a que ele possa compreender que a sexualidade humana se manifesta em um universo de tabus, proibições e valores, e que não há soluções plenamente satisfatórias para a sua vida sexual, fora da participação nas lutas que se travam hoje... pela transformação dos padrões de relacionamento sexual”.

Esta educação sexual proposta por ela tem as seguintes características:

- Combativa,
- Reflexiva,
- Crítica,
- Informativa,
- Formativa

A educação sexual combativa luta contra o preconceito, a discriminação, a desigualdade, os estereótipos. A educação sexual reflexiva leva o/a aluno/a a refletir sobre estas desigualdades, a estabelecer juízo de valores, a não ser passivo/a, a não aceitar tudo o que é imposto como modismo. A educação sexual crítica ajuda o/a aluno/a a construir sua própria escala de valores a partir de uma tomada de consciência crítica que o/a capacita a

¹ Extraído do prefácio da obra citada.

- ver
- questionar
- julgar
- agir

Além destas características, temos também a parte informativa, que fornece noções científicas e ideias a respeito da anatomia e da fisiologia sexual e das infecções sexualmente transmissíveis, possibilitando que o/a aluno/a encontre um espaço para debater e entender seus medos, ansiedades e angústias.

Estes princípios influenciaram minha formação e fizeram parte da formação das centenas de estudantes que pude formar e orientar ao longo dos anos, visando uma educação sexual com enfoque na cidadania e nos direitos humanos.

Hoje, temos a Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, cujo documento foi adotado em 2015 por 193 Estados-membro da ONU, inclusive o Brasil, que se comprometeram a tomar medidas ousadas e transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável.

Qual a relação da Agenda 2030 com a Educação Sexual?

Primeiro que, como estamos pensando em uma educação sexual que engloba cidadania e direitos humanos, a Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas e para o planeta que busca fortalecer a paz universal. Esse plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas para erradicar a pobreza e promover a vida digna para todos do planeta.

Dos 17 ODS, estes são os que mais se aproximam de um programa de Educação Sexual:

- ODS 3 – Saúde e bem-estar (Podemos inserir aqui a questão da Saúde Sexual);
- ODS 4 – Educação de qualidade (Afinal a Educação Sexual é também Educação);
- ODS 5 – Igualdade de gênero (Que visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, o que torna este ODS ideal para ações de Educação Sexual);
- ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes (Em que Direitos Humanos e Cidadania são elementos essenciais para se alcançar este objetivo).

Se o ano de 2015 é um marco para a ONU, no Brasil uma onda de conservadorismo começa a percorrer a sociedade brasileira, se manifestando em vários setores e se fortalecendo na medida em que os anos foram passando. No congresso, nas assembleias legislativas estaduais e nas câmaras municipais ganha força um discurso discriminatório, guinado à direita, autoritário, que cerceia as liberdades de expressão, que não admite a diversidade e se pauta em um modelo de Brasil heteronormativo, fundamentalista, branco e capitalista em que não pode haver espaço para a liberdade de expressão, para os direitos civis e individuais, para a igualdade de gênero, para os direitos LGBTQIA+, para diversidade religiosa. Surgem os rótulos “ideologia de gênero”, “esquerdopata”, “petista”, “família cristã” e um discurso de ódio é disseminado e instalado na sociedade.

Em quatro anos vamos ter um impeachment, um ex-presidente preso, uma eleição presidencial em que um candidato não comparece aos debates e mesmo assim ganha a eleição com votação expressiva.

E então iniciamos, em 1º de janeiro de 2019, um novo Brasil.

Terra plana, campanhas antivacina, negacionismo da ciência, Fake News, discursos de ódio, dentre outras aberrações discursivas, começam a fazer parte do imaginário brasileiro...

E ao acreditar e defender tais absurdos, a sociedade brasileira – ou se vocês preferirem, uma significativa parcela da sociedade brasileira, incluindo aqui a importante parcela que administra o país – reforça uma cultura de pensamento autoritário que não aceita e não acredita nas conquistas no âmbito dos direitos humanos, da cidadania e da liberdade de pensamento e expressão.

A realização do VI CISES neste contexto repressor, portanto, é muito bem-vinda e necessária. É expressão de luta buscando a manutenção de princípios que acreditamos.

Voltando, então, ao ponto de partida desta Apresentação, que é discorrer sobre os CISES e sua participação e importância para a UNESP, temos, em 2000, a criação na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara de um grupo de pesquisa, o Núcleo de Estudos da Sexualidade – NUSEX, inicialmente local, que tem uma caminhada solitária por alguns anos, mas sempre buscando a realização de intercâmbios e incentivando a criação de outros grupos de pesquisa. Em 2003 é criado em Rio Claro, no Instituto de Biociências, o GESEXs – Grupo de Extensão e Pesquisa sobre sexualidades, e 2006, em Bauru, na Faculdade de Ciências, o Grupo de Estudos e Pesquisa “Sexualidade, Educação e Cultura”. Não obstante a existência de grupos de pesquisa na UNESP, em Presidente Prudente e Marília, o polo aglutinador de estudos e pesquisas em sexualidade e educação sexual foi o NUSEX e seus congêneres – o GEPESEC e o GESEXs².

Nessa primeira década de existência, o NUSEX fez parceria com o CIPESS – Círculo de Pesquisa em Educação Sexual e Sexualidade, da Universidade Estadual de Londrina, e em 2005 foi realizado o I Simpósio de Sexualidade e Educação Sexual “Paraná – São Paulo”, em Araraquara, seguido em 2006 pelo II Simpósio, em Londrina, este já com a inclusão de Santa Catarina e a parceria da UDESC³.

Este II Simpósio tem significativa importância para nós porque recebemos a professora Isabel Chagas, da Universidade de Lisboa, e foi a partir deste contato que expandimos nossos intercâmbios para Portugal.

Em 2008, os *simpósios* evoluíram para o I Congresso Brasileiro de Educação Sexual, realizado em Araraquara, para o qual veio a professora Filomena Teixeira, da Escola Superior de Educação de Coimbra e pesquisadora da Universidade de Aveiro, além da professora Isabel Chagas.

Nessa época, à frente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UNESP estava a professora Marilza Vieira Cunha Rudge que, seguindo a política inovadora do então reitor, professor Marcos Macari, deu impulso à internacionalização da UNESP, feito até então inédito e que não vimos mais repetir nas gestões seguintes. Assim, no ano de 2009, com auxílio da Pró-Reitoria e incentivo da professora Marilza Rudge, foram realizados intercâmbios com a ida de professores da UNESP a Portugal e a vinda de professoras das universidades portuguesas a Araraquara e Bauru, ano em que também conhecemos a professora Teresa Vilaça, da Universidade do Minho, que se integrou ao grupo.

Nesse ano começou a ser gestado o I CISES, pensado inicialmente em ser um congresso luso-brasileiro mas logo transformado em congresso internacional. Do lado brasileiro, ao grupo da UNESP⁴ integrou-se a professora Sonia Maria Martins de Melo, da UDESC. Sua primeira edição ocorreu na Universidade de Aveiro. Para sua realização, a intervenção e estímulo da professora Isabel P. Martins, na ocasião vice-reitora da universidade, foram essenciais para seu êxito. E a professora Marilza possibilitou a ida de estudantes integrantes dos grupos de pesquisa com auxílio para a viagem.

Os anos de 2009 a 2014 foram os mais produtivos da internacionalização da área de Sexualidade e Educação Sexual na UNESP, resultado da política econômica então vigente e do incentivo e reconhecimento que eram dados à ciência e à educação pelo governo federal, com investimentos e apoio financeiro que possibilitavam à universidade também investir em pesquisa.

O II CISES foi realizado em Araraquara, em 2012, ano que foi aprovado pela CAPES/Ministério da Educação a criação, na Faculdade de Ciências e Letras, do Mestrado em Educação Sexual, 1º do Brasil, com a primeira turma já ingressando no ano seguinte. As professoras portuguesas⁵ da Comissão Organizadora dos CISES integraram o corpo docente como professoras visitantes, dando continuidade à parceria estabelecida.

O III CISES foi realizado na Universidade de Lisboa, o IV CISES na UNESP de Rio Claro, o V CISES na Universidade do Minho, em Braga e o VI CISES na UNESP de Bauru, edição em que sua Comissão Organizadora foi ampliada com a participação da professora Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes, da UDESC.

²Os grupos de pesquisa mencionados foram criados por Paulo Rennes Marçal Ribeiro (NUSEX), Ana Cláudia Bortolozzi (GEPESEC) e Célia Regina Rossi (GESEXs).

³Mary Neide Damico Figueiró (UEL) e Sonia Maria Martins de Melo (UDESC) foram nossas primeiras parceiras fora da UNESP.

⁴Grupo da UNESP: Paulo Rennes Marçal Ribeiro (Araraquara), Ana Cláudia Bortolozzi (Bauru), Célia Regina Rossi (Rio Claro) e Ari Fernando Maia, que posteriormente se desvinculou da equipe.

⁵Isabel Chagas (Universidade de Lisboa), Filomena Teixeira (ESEC-Coimbra) e Teresa Vilaça (Universidade do Minho).

Nestes onze anos de realização do Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual pudemos debater, refletir e sugerir estudos e pesquisas com aproximadamente 1.200 congressistas; publicar e-books e cadernos de resumos; promover intercâmbios entre pesquisadores e pesquisadoras, alunos e alunas; e, mais que tudo, difundir o conhecimento produzido no campo da sexualidade e da educação sexual, fortalecendo a integração científica e universitária entre Portugal e Brasil.

Feito este preâmbulo, convido a todos/as que leiam e apreciem os estudos recentes publicados neste livro, resultantes do VI Congresso Internacional de Sexualidade e Educação Sexual. Cada capítulo nos leva a uma reflexão sobre esta importante área da Educação, mostrando sua relevância social, científica e pedagógica.

COM QUE ROUPA EU VOU? A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE NA MARCAÇÃO DAS ROUPAS DAS PROFESSORAS DE ANOS INICIAIS

WHAT CLOTHES SHOULD I WEAR? THE PEDAGOGY OF SEXUALITY IN THE MARKING OF EARLY-CHILDHOOD EDUCATOR'S CLOTHES

Glauce Stumpf, UniLasalle, Brasil, glaucestumpf@hotmail.com

Denise Regina Quaresma da Silva, UniLasalle, Brasil, denise.silva@unilasalle.edu.br

INTRODUÇÃO

Lidamos com a sexualidade na educação como um campo externo a ela. Geralmente, dentro dos espaços escolares a sexualidade tem sido reprimida e negada, sendo apenas um tema entre tantos outros e pouco difundido entre os docentes do Ensino Básico brasileiro. A vivência do corpo é única e carregada de representações que são constantemente reproduzidas ou desconstruídas. Enxergar todas as pessoas com um mesmo formato ou com construções internas similares tende a ignorar as singularidades e excluir os diferentes. Ao ter um padrão de sexualidade, de corpo, automaticamente temos a negação do desvio.

Neste artigo, iremos fazer uma investigação teórico-conceitual sobre as pedagogias da sexualidade refletindo 1) a identidade das docentes dos anos iniciais, 2) as suas fracassadas tentativas de silenciamentos e 3) suas consequências para a formação dos alunos. Para tanto iremos utilizar trabalhos de pesquisadores renomados em suas áreas científicas para subsidiar a reflexão sobre questões práticas da educação: como lida a professora de anos iniciais com sua própria identidade? Qual a roupa correta da professora? Se não há uniforme na escola, qual roupa apropriada? Ao se ter a experiência com anos iniciais, sabemos da relevância também do corpo docente na escola, nele há marcas e, também, são vistos e apropriados pelas crianças. Por mais que a escola seja o espaço tradicionalmente da mente, é o corpo que a carrega e não há como dividi-los. As apropriações acontecem e o controle sobre isso tende a ser inútil criando muitas vezes exclusões da diversidade.

IDENTIDADE DA PROFESSORA DOS ANOS INICIAIS

Podemos pensar em uma identidade da professora de anos iniciais⁶? Ainda existe isso? Em algum momento existiu? A profissão docente é antiga e o magistério feminino também. Escolas de Ensino Básico são dominadas por um corpo docente feminino. Mas, será que existe uma identificação entre elas? Hall (2000) nos fala que:

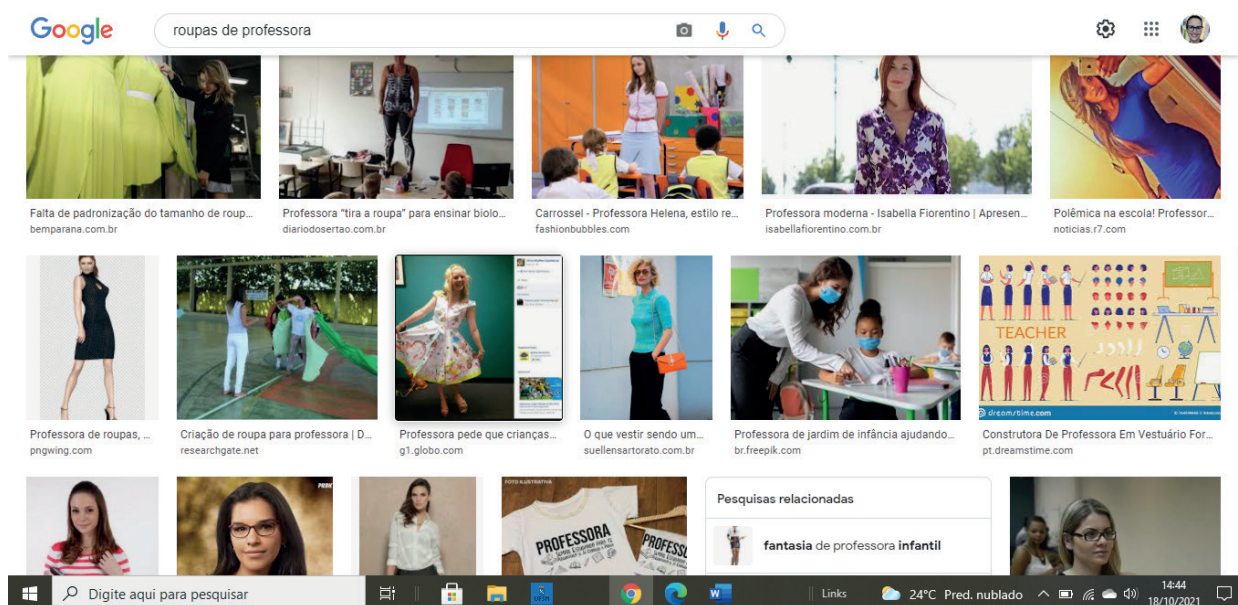
[...] é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (Hall, 2000, p. 109).

Os discursos sobre os corpos docentes vão lapidando uma série de pontos que identificam a docente. Uma seriedade, uma docilidade, uma bagagem grande ao entrar na escola e, claro, uma vestimenta apropriada. Caso alguma saia desse padrão rapidamente é identificada.

⁶A professora de anos iniciais possui um diferencial em relação às demais áreas, para atuar ainda existe a possibilidade de ser com o Ensino Médio apenas. Para tanto, deveria cursar o Magistério, ou curso Normal, era um curso técnico que equivaleria ao Ensino Médio. Sua duração era de três anos e 6 meses de estágio. Atualmente, ainda existe essa modalidade apesar de inúmeras tentativas de inserir a obrigatoriedade da graduação como mínima exigência para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais. Como na lei nº 13.005/2014, na meta 15. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 19 jul. 2021.

Em uma pesquisa no google imagens foi inserido “roupas de professora” para pesquisa. Iremos trazer a pesquisa do site de busca.

Figura 1. Pesquisa google imagens: roupas de professora



Nas imagens elencadas pelo google, observamos um padrão de seriedade, docilidade e de cor. Uma imagem nos chamou a atenção: na primeira fileira, a última imagem traz uma mulher com roupas mais justas e na legenda utiliza a palavra “polêmica.” A professora é norte-americana e a polêmica trazida fica centrada na escolha de suas roupas e nas poses sensuais em suas redes sociais. Não se fala de seu fazer pedagógico ou de sua conduta na escola. Entretanto, a matéria jornalística⁷ aproximou a construção da professora com um fato que tem aumentado muito no país: relacionamento entre professoras e alunos. A matéria é descritiva e associa livremente a roupa da professora com sua conduta.

Percebe-se que o silenciamento nessas imagens, numa naturalização, nos leva a entender algumas roupas como próprias da escola e outras impróprias. Sem um olhar atento, passamos despercebidos/as por essas imagens e podemos assimilar esses julgamentos de valores passando a reproduzi-los.

Weeks (2000) é ainda mais certo em sua afirmação: “as relações entre homens e mulheres, nas quais a sexualidade feminina tem sido historicamente definida em relação à masculina” (p. 28). E como seriam os professores? Podemos, também, realizar uma lista de regulações normativas: seriedade, firmeza, racionalidade, instrumentos tecnológicos e roupas cis (calça jeans, camiseta, algo que transmita respeitabilidade ao mesmo tempo que uma emancipação).

Weeks (2000) aprofunda e afirma que “este processo é o resultado de uma nova configuração de poder que exige classificar uma pessoa pela definição de sua verdadeira identidade, uma identidade que expressa plenamente a real verdade do corpo” (p. 35). Dentro da rotina dos docentes conheceremos as particularidades, entre elas orientações sexuais diversas, mas sempre com um tabu e passa a ser um assunto encoberto. Aqueles que se sentem bem dentro do padrão (da identidade docente) possuem liberdade para falar, conversar e trocar experiências livremente entre seus pares. Aqueles que se sentem desconfortáveis dentro do padrão, mantêm-se em silêncio ou procuram mais intimidade para dividir sua vida. Estes discursos transcendem a sala dos professores e são percebidos por todos.

⁷Para ter acesso a matéria ver: <https://noticias.r7.com/hora-7/fotos/polemica-na-escola-professora-que-so-usa-roupa-justas-para-dar-aulas-e-posta-fotos-sensuais-revolta-pais-16062018>.

Por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (Louro, p.11, 2000)

A pesquisadora Louro (2000) demonstra o quanto a escola promove a cristalização de identidades sexuais por meio de códigos que cremos ser imutáveis e prontos, naturais, entretanto tanto Louro (2000) quanto Weeks (2000) constatam que eles são consequências de um processo e forjados na escola. Ao contrário do que cremos, a pedagogia da sexualidade é intrínseca a escola e, mesmo não a tomando como centralidade intencional, reproduz muito das construções internas dos docentes que ali atuam.

As pedagogias da sexualidade na escola e o fracasso em seu silenciamento

Retomamos a afirmação inicial: lidamos com a sexualidade na educação como um campo externo a ela. Geralmente, dentro dos espaços escolares a sexualidade tem sido reprimida e negada. O conceito é extremamente envolto de tabus, de representações negativas no imaginário social⁸, em especial quando focamos nas escolas.

Mas, como entendemos a sexualidade? Para refletir sobre o conceito, traremos Weeks (2000): “usarei o termo ‘sexualidade’ como uma descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas [...]” (p. 29) sobre o nosso corpo e a relação dele com os demais. O autor ainda continua:

Estamos sugerindo que a sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos); com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo). (Weeks, 2000, p. 36)

Observamos que a sexualidade é construída socialmente e tem uma historicidade. Seus significados variam conforme o espaço-temporal ao qual está inserido. Dessa forma, as regulações de gênero⁹ dão a primeira tônica de diferenciação do outro e a sexualidade sofre esse atravessamento, para Louro (2000):

As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do que antes). Elas são também, renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas. (p. 4)

A vivência do corpo é única e carregada de representações que são constantemente reproduzidas ou desconstruídas. Enxergar todas as pessoas com um mesmo formato ou com construções internas similares tende a ignorar as singularidades e excluir os diferentes. Ao ter um padrão de sexualidade, de corpo, automaticamente temos a negação do desvio.

Podemos, ainda, acrescentarmos que a sexualidade é política. Para aprofundarmos ainda mais nesse conceito trarei novamente Guacira Louro (2000) que aponta duas questões sobre a sexualidade:

⁸Usamos o conceito de Backzo (1985), em especial quando afirma que é um “esquema de interpretação, mas também de valorização, o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma ação comum” (p. 311).

⁹Para Butler “se gênero é uma norma, isso não equivale a um modelo ao qual os indivíduos tentam se aproximar. Ao contrário, é uma forma de poder social que produz o campo inteligível de sujeitos, e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído” (Butler, 2014, p. 261). Essas normatizações que tornam a regular o que compreendemos por gênero.

O primeiro deles remete-se à compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política. O segundo, ao fato de que a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. (p. 5)

Política porque a sexualidade é aceita dentro de um controle estipulado. Por quem? Quem controla os corpos? Quem dita que algo é bom ou ruim? Essas perguntas serão respondidas conforme o contexto, mas muitas vezes são apropriações que o governo que está a frente faz para manter o controle da sociedade. Existem locais em que a sexualidade pode ser experimentada livremente, porém, geralmente, são locais escusos, de difícil acesso e que, muitas vezes, são mantidos em segredo. Em outros locais a sexualidade é permitida com regras socialmente explicitadas: em locais religiosos o corpo deve ser coberto; em locais com o público predominantemente masculino, o feminino é controlado, como em estádios de futebol. Nas escolas, o corpo é coberto por um uniforme, quer seja um disponibilizado pela escola ou quer seja algumas roupas que são possíveis de serem usadas nesses espaços.

Mas, apesar de serem questões sociais, muitas vezes cremos que são assuntos privados (argumento muito utilizado nas escolas), cada família trata de sua forma as questões de sexualidade. E ao tratar a sexualidade um assunto de família a escola libera-se de tratar em seu espaço. Louro (2000) demonstra que isso pode reduzir a sexualidade escondendo suas dimensões sociais e políticas.

Mas, há como não falar de sexualidade na escola? O conceito que trouxe Weeks (2000), acima mencionado, nos demonstra que a sexualidade não está relacionada diretamente com o ato sexual. Mas, sim com o nosso corpo e a forma como ele se relaciona com os demais. Entraria aí sensações, crenças sobre o outro, descobertas sobre o eu. Ao ter essa interação na escola a sexualidade já está sendo trabalhada, com intencionalidade educativa ou não.

Dessa forma, estamos argumentando que a sexualidade perpassa um complexo processo de formação e transformação ao longo da vida. Suas imbricações sociais e individuais não podem ser isoladas, pois é no seu conjunto que as significações são criadas. Weeks (2000) pontua a importância de se compreender a sexualidade dentro da perspectiva histórica e localizada, pois há alterações muito grandes entre as relações de poder estabelecidas nos espaços e no momento focalizado do que é aceitável ou não socialmente.

Para aprofundarmos a discussão podemos inserir esse debate no campo do simbólico, como nos traz Bourdieu (2020) ao afirmar que:

A força simbólica é uma forma de poder que se exerce sobre os corpos, diretamente, e como que por magia, sem qualquer coação física; mas essa magia só atua com o apoio de predisposições colocadas, como molas propulsoras, na zona mais profunda dos corpos. (p. 69)

O intelectual elucida um campo não tangível da vida que é também extremamente forte e pode ser, no caso da sexualidade, extremamente violento para a sociedade. Esse conceito é inserido nas relações que estão localizadas no *habitus*¹⁰

As pedagogias da sexualidade são diariamente trabalhadas no silenciamento dos docentes e nos comentários de todos os atores da educação (alunas/os, professoras/es, equipe pedagógica, funcionárias/os). Weeks (2000) argumenta o quanto devemos considerar “a importância de se ver a sexualidade como um fenômeno social e histórico” (p. 25). Logo, as vestimentas das professoras são também uma imposição que foi construída. E como perceber isso no dia a dia? E quando isso foi criado? São provocações necessárias para que haja reformulações pedagógicas disruptivas.

OS CORPOS NA ESCOLA

A escola tem em seu foco desenvolver habilidades intelectuais, ou seja, da mente. Entretanto, o corpo é essencial não só para a sua mobilidade como, também, para compreender o mundo por meio das sensações.

¹⁰ Para o autor o “é à custa, e ao final, de um extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua que as identidades, distintas que a arbitrariedade cultural institui se encarnam em *habitus* claramente diferenciados conforme o princípio de divisão dominante e capazes de perceber o mundo segundo este princípio.” (Bourdieu, 2020, p. 46)

Na escola se, as toneladas de burocracias (entre currículos e períodos de avaliação) e de tempos cronometrados, promove o desenvolvimento de um disciplinamento das crianças e dos adolescentes de forma a controlar o uso do seu corpo. Podemos refletir nos lugares permitidos aos alunos, nos horários impostos, nas filas criadas (geralmente divididas por gênero), na seriedade esperada, nos bons modos exigidos, e, sobretudo, que se mantenha o silêncio, que seria quase como associar o sucesso escolar à invisibilidade do corpo. Louro (2000) aprofunda: “a escola pratica a pedagogia da sexualidade, o disciplinamento dos corpos. Tal pedagogia é muitas vezes sutil, discreta, contínua mas, quase sempre, eficiente e duradoura” (p. 10). O disciplinamento de nossos corpos impostos pela escola, muitas vezes, permanece após o período escolar causando prejuízos às subjetividades e marginalizando (e oprimindo) aqueles corpos que possuem marcações impossíveis de serem escondidas.

Quantas pessoas possuem dificuldades em aceitar seu próprio corpo? Pelo menos, algum detalhe do nosso corpo pensaríamos em mudar. Muitas vezes, essas diferenças são inconciliáveis e é necessário realizar um procedimento estético dolorido para se livrar da dor interna causada pelo corpo fora do padrão. Nosso argumento aqui é refletir sobre o impacto da escola nesses marcadores não associados diretamente à identidade de gênero, que muitas vezes são aumentados por meio da pedagogia da sexualidade na escola causando mal-estar. Louro (2000) pontua sobre os corpos: “nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos” (p. 8). O que nos leva a perceber o efeito da escola nas representações de nosso próprio corpo.

Nesse momento é interessante trazer para o debate o uso dos uniformes (que sempre reaparece na escola pública, nas escolas privadas, geralmente, o uniforme é compulsório) como forma de padronização dos corpos por meio de uso de roupas iguais de acordo com o gênero. “Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram — e são — produtoras de ‘marcas’” (Louro, p.16, 2000). Quem teve a experiência pode refletir sobre o quanto, para alguns corpos, a marcação aumenta com o uso de uniforme. Poderíamos discutir por horas nos tamanhos de roupas e quem são os modelos de corpos por traz de cada tamanho. Uma numeração P, M, G e GG já é um marcador por si só.

A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral. (Louro, p. 12, 2000)

Ora, democratizar os trajes seria o equivalente a esconder e padronizar corpos? A roupa traz tantos desvios assim no processo de ensino-aprendizagem? E, vamos percebendo a superficialidade deste discurso quando Louro (2000) desenvolve seu argumento e nos fala que a uniformização e o processo de pedagogia da sexualidade tende a dar “maior destaque a higiene e a proteção do corpo, a limpeza e a aparência” (p. 16, 2000). Lembrando que, os uniformes foram arbitrariamente pensados por pessoas adultas e, geralmente, que estão fora do ambiente escolar, que refletem sem levar em consideração os desejos dos envolvidos.

No contexto da educação, supõe-se que o corpo normal personifica um significado estável, mesmo quando se admite que aquele significado passe por pequenos ajustes, tal como ocorre nos discursos educacionais baseados na idéia de desenvolvimento. (Britzman, p. 63, 2000).

O debate aqui proposto, por meio de questões de gênero, vai desvelando o quanto está atrelado ao debate de uma educação inclusivista. Sim, nosso corpo precisa se desenvolver, mudando, entretanto, dentro de uma estabilidade esperada e padronizada. Quantos corpos ficam de fora? Louro (2000) evidencia essa aproximação:

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (p. 14).

Ao cotejarmos com um referencial inclusivo observamos essas aproximações de forma mais evidente. Freitas (2010) afirma que “falar em inclusão é falar de multiplicidade, de diversidade” (p.31) e Machado (2011) acrescenta que “o ensino democrático é aquele que considera as diferenças de opiniões, de interesses, de necessidade, de ideias e de escolhas” (p. 71). E Souza e Gomes (2019) nos provocam:

Ao incluir um estudante com deficiência, a escola está diante de uma oportunidade para ensinar aos demais alunos o convívio natural com o diferente, ou dito diferente, bem como de seus educadores estarem diante de uma oportunidade de crescimento pessoal, de redirecionarem suas ações teórico-práticas (Souza & Gomes, 2019, p. 252)

Esse debate mexe com muitos tabus intrínsecos dos docentes e da sociedade como um todo. Mas, torna-se fundamental para podermos de fato ter uma escola que corresponda com os rumos da sociedade democrática e, num horizonte ainda distante, inclusivo. Por essa razão, falar dos corpos dos docentes é, também, fundamental, pois quem deve dar o exemplo em relação aos corpos escolares? A quem recai a responsabilidade de mostrar como devemos nos portar e nos vestir na escola? À professora e a todo o corpo docente. Entretanto, é por meio do disciplinamento dos corpos dos docentes que a escola realiza sua tarefa de controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EXISTE UM DISCURSO DO SILENCIAMENTO?

Podemos, então, dizer que as pedagogias da sexualidade se encontram na escola pelo silenciamento dos corpos? Ou, está presente por que não silenciemos nossos corpos? Ao nos encontrarmos no final dessa escrita, é fundamental refletir, à luz da teoria, o quanto os discursos transcendem a palavra falada. Estão, também, presentes por meio de sinais, da linguagem corporal. Aquela famosa revirada de olhos, aquele desvio de olhar ou mesmo aquela troca de olhar. Enfim, a lista é extensa e os discursos gritam nos corredores escolares. Weeks (2000) nos fala que a pedagogia da sexualidade “não pode ser caracterizada como um ‘regime de silêncio’, mas, ao contrário, como um constante e historicamente cambiante incitamento ao discurso sobre o sexo” (p. 35). Ora, estamos instintivamente estimulando o discurso sexual sem ao menos refletir sobre a temática? Podemos considerar que apesar do esforço de tirar o corpo e sua linguagem da escola, estimulamos certos discursos sobre o sexo.

O que, de fato, ocorre é que uma preocupação social generalizada com o controle da população faz surgir uma preocupação específica com tipos particulares de pessoas, que são simultaneamente evocadas e controladas dentro do complexo “poder-saber” (Weeks, p. 36, 2000).

Hall (2000) fala que a identidade é construída e fortificada pela diferença e percebemos, diante da fala de Weeks (2000), que o mesmo processo ocorre com as pedagogias da sexualidade. O não aceito, o não desejado são realçados dentro do espaço escolar. E o que define isso? Louro (2000) fala que “a inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (p. 6). A escola faz parte da comunidade e, também, da cultura local. Enquanto os docentes agirem por instinto, sem refletir em aspectos importantes como a sexualidade, iremos reproduzir pré-conceitos e estimular a cristalização de padrões e corpos socialmente aceitáveis.

Mais além, podemos compreender que as marcações das roupas, das docentes nos anos iniciais, vem de uma cultura muito anterior que estimula a avaliação intragênero, ou seja, as próprias colegas são estimuladas socialmente a julgar a roupa das demais colegas. Nunca foi a bermuda curta¹¹, mas sim um imaginário que tem sido naturalizado de violência, também, intragênero. Bourdieu (2020) postula que:

Aprendizagem da submissão do corpo, que se dá com a cumplicidade das mulheres, apesar da obrigatoriedade que lhes impõe, é fortemente marcada socialmente, e a incorporação da feminilidade

¹¹Uma referência a polêmica reação da direção de uma escola de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em 2016, sobre o uso de shorts para meninas. Em resposta ao veto, a direção alegou que iria distrair os meninos. Para saber mais ver: < <http://54.92.142.51/expresso/2016/02/26/A-revolu%C3%A7%C3%A3o-dos-shortinhos-como-estudantes-est%C3%A3o-mudando-os-padr%C3%B5es-dos-uniformes-nos-col%C3%A9gios>>

é inseparável de uma incorporação da distinção, ou melhor, do menosprezo pela vulgaridade atribuída a decotes muito ousados, às minissaias demasiado curtas e às maquiagens muito carregadas [...]. (p. 53)

Uma roupa nunca será o fazer pedagógico de uma professora, entretanto, tem sido, ainda hoje, um motivo para julgamentos e avaliações negativas. Esses silenciamentos, o não dito, sufoca uma série de debates que permanecem no cenário escolar, mas em forma de tabus, escondendo a ignorância que vê numa roupa possibilidades de atuação profissional. Paradoxalmente, numa tentativa de ignorar a temática, o assunto tem sido abertamente abordado em formas de regulações e de controle do corpo.

Sabemos que o currículo prevê o ensino sobre a sexualidade, em especial na disciplina de Ciências, focando no ato sexual e na prevenção de doenças. Mas, ao finalizarmos esse texto, percebemos o quanto é limitado esse espaço e o conceito. Quaresma da Silva, Costa e Muller (2018) demonstram o quanto a falta de conhecimento legal e, também, teórico promove um imaginário coletivo de medo, apreensão e desatenção em relação à temática na escola entre os profissionais docentes. Apesar de todo o avanço nas pesquisas sobre a relevância na temática, ainda na educação infantil (Quaresma da Silva & Bertuol, 2014), a escola ainda não abriu espaço para formações e diálogos internos.

Louro (2000) fala que:

a sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades” (p. 6)

Toda a obra, organizada por Guacira Louro (2000), do livro *O Corpo Educado* nos faz compreender que a sexualidade transcende o ato sexual e nos é provocado a refletir sobre o contexto ao qual estamos inseridos. Assim como Britzman (2000) fala que:

quando o tópico do sexo é colocado no currículo, nós dificilmente podemos separar seus objetivos e fantasias das considerações históricas de ansiedades, perigos e discursos predatórios que parecem catalogar certos tipos de sexo como inteligíveis, enquanto outros tipos são relegados ao domínio do impensável e do moralmente repreensível. (p. 65)

Precisamos, diríamos que urgentemente, compreender que os anseios das crianças e adolescentes são também os dos docentes (mesmo que silenciados ao longo da vida). As dúvidas que espontaneamente existem nos alunos estão amordaçados no imaginário docente. Britzman (2000) afirma a importância de “formular questões que possam desestabilizar a docilidade da educação” (p. 80) e por quê? Porque a construção da docilidade docente silencia a curiosidade, que de forma alguma não deve ser punida, mas sim estimulada para que possa se tornar uma problematização consistente e pesquisada. Esse poderia ser um horizonte da educação. E, refletir sobre as roupas das docentes e suas marcações é apenas um dos passos necessários para esse horizonte.

Louro (2000) nos fala que “historicamente, os sujeitos tornam-se conscientes de seus corpos na medida em que há um investimento disciplinar sobre eles” (p. 15). Romper com essa construção pode ser um objetivo da educação, mas para isso, o debate precisa partir do corpo docente, transcender suas reproduções e pré-conceitos. Enquanto nós docentes não ousarmos ir além dos padrões e normatizações impostos, pouco poderemos ter de impacto na trajetória discente, a não ser manter o *status quo* de padronização e de marginalização do diferente.

Como resultados principais está o reconhecimento do fracasso do modelo que considera a sexualidade fora do currículo, pois esta faz parte das subjetividades e é intrínseca a todos. Também, se observa a necessidade de iniciar um debate teórico e consistente na formação das/os professoras/es dos anos iniciais em que se considerem as especificidades da profissão, entre elas questões de gênero e da feminilização do magistério.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baczko, Bronislaw. (1985) A imaginação social. In: Leach, Edmund et Alii. *Anthropos-Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Bourdieu, P. (2020). *A dominação masculina*. RJ: Bertrand Brasil.
- Britzman, D. (2000). In: Louro, G. L. (Eds.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. (pp. 83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freitas, N. K. (2010, janeiro-junho). Políticas Públicas e Inclusão: Análise e Perspectivas Educacionais. *JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS* (7), 25–34.
- Butler, J. (2014, janeiro-junho). Regulações de Gênero. *cadernos pagu* (42), 249-274. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In: Silva, T. T. (Eds.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes. (pp. 103-133).
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, G. L. (Eds.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp. 7-34).
- Machado, R. (2011). Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: Mantoan, M. T. (Eds.). *O Desafio das diferenças nas escolas*. RJ: Editora Vozes. (pp. 69-76).
- Quaresma da Silva, D. R. & Bertuol, B. (2014, setembro-dezembro). Novos olhares para as pedagogias de gênero na Educação Infantil. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, 14 (3). : <Doi: 10.14210/contrapontos.v14n3.p448-463>
- Quaresma da Silva, D. R., Costa, Z. L. S. & Muller, M. B. C. (2018, janeiro-abril). Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. (pp. 49-58) *Educação*, 41 (1). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29812>
- Seffner, F. (2020) Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. *Retratos da Escola*, 14 (28). <https://doi.org/10.22420/rde.v14i28.1095>
- Souza, M. M. M. & Gomes, S. A. O. (2019, julho). Inclusão em Educação para estudantes com deficiência intelectual na perspectiva do desenho universal para aprendizagem. (pp. 246-265). *Revist Aleph*. (32) <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39316>
- Weeks, J. (2000). O corpo e a sexualidade. In: Louro, G. L. (Eds.). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica. (pp. 35-82).

COMPREENSÃO DA PRÓPRIA SEXUALIDADE EM UMA JOVEM-ADULTA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

COMPREHENSION OF SEXUALITY ITSELF IN A YOUNG ADULT WITH VISUAL IMPAIRMENT

Helen Cristiane da Silva Theodoro, Universidade Federal de São Carlos, Brasil, helenstheodoro@gmail.com

Carolina Severino Lopes da Costa, Universidade Federal de São Carlos, Brasil, carollina_costa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A deficiência visual tem sido considerada, para além de uma incapacidade física, uma deficiência social (Wigget-Barnard & Steel, 2008). Isso decorre do fato de que nem sempre o ambiente é adequado às funções e potencialidades do sujeito, o que é diferente das pessoas normovisuais, haja vista que estas “podem contar com outras fontes de informação não verbais, como as expressões faciais, movimentos de cabeça, níveis de distância e proximidade” (Del Prette & Del Prette, 2017, p. 40). Mas, de modo geral, a deficiência visual é compreendida como a perda total ou parcial do sentido da visão, e engloba tanto os casos de cegueira como os de baixa visão (Smith & Tyler, 2010).

É possível compreender que, nas mais diversas organizações da sociedade, a forma como a deficiência visual foi definida implicou diretamente em como ela era tratada – e isso segue ocorrendo atualmente. O assistencialismo, a falta de representatividade/representação social e o capacitismo¹² são alguns dos fatores que podem ser relacionados a uma concepção de deficiência pautada no déficit e no entendimento que o indivíduo, por ser deficiente, é incapaz. Logo, é parente como a sociedade está aprisionada a ideias limitantes sobre a deficiência (França, 2013; Gaudenzi & Ortega, 2016; Sá, Campos & Silva, 2007).

No que diz respeito à sexualidade, atualmente é possível perceber que se trata de uma temática pouco abordada e que pode causar desconforto para algumas pessoas, ainda mais quando se direciona para as pessoas com deficiência (Maia, 2011, 2019; Zerbinati & Bruns, 2017). Além disso, muitas famílias evitam tocar nesse assunto com os filhos (com desenvolvimento típico ou atípico), principalmente por questões morais, culturais, religiosas etc. (Denari, 2011). Muitos adultos podem, em algum momento da vida, buscar informações sobre sexualidade com colegas ou outros meios de informação, o que não pode ser visto como algo negativo. Essa busca faz parte da necessidade de se inserirem nos padrões socialmente desejáveis, que necessitam de uma gama mais ampla de conhecimentos, principalmente para quem tem deficiência visual e depende de outros meios de comunicação que não somente o visual (Maia, 2011).

A sexualidade integra a concepção de corpo e de identidades. Esta concepção é impactada pela cultura e pelas inúmeras instituições presentes na sociedade (família, escola, religião, Estado etc.) (Louro, 2000). Além disso, Maia (1997) ressalta que a sexualidade não deve ser entendida como sinônimo de sexo (relação sexual, orgasmo, órgãos sexuais etc.), mas, sim, como uma amplitude de condutas humanas, “que abrange diferentes aspectos como o amor, relacionamentos afetivos e sexuais, a sensualidade, o erotismo e o prazer, a expressão da identidade e dos papéis sexuais etc.” (Maia, 1997, p. 2).

Miskolci (2013, p. 42) reitera que, para além dos macroconceitos relacionados à sexualidade, ela “envolve desejo, afeto, autocompreensão e até a imagem que os outros têm de nós”, o que abarca a constituição das identidades. Para Hall (2000, 2012), as identidades são fatores de identificação e exclusão, pois determinam a subjetividade da pessoa diante do meio em que ela está inserida. Por conseguinte, o desenvolvimento da sexualidade é cultural e

¹²A origem do termo “capacitismo” vem da tradução de *ableism* (do inglês para o português “capacidade”). Refere-se à forma discriminatória e pejorativa com que a sociedade está acostumada a tratar as pessoas com deficiência.

plural, dado que muitos fatores estão implicados nesse processo: as identidades, a família, o gênero, a orientação sexual, a deficiência visual etc.

Consideramos a identidade social como sendo aquela construída através de inúmeras interações sociais. Ela traz consigo as variáveis presentes em determinado contexto sócio-histórico, assim como as abordagens referentes à deficiência, à família e à escola. Já a identidade sexual é decorrente das infinitas expressões da sexualidade humana, incluindo as expressões de gênero, orientação sexual e relações afetivas.

Cabe salientar que a sexualidade é construída de acordo com os padrões de “normalidade” estabelecidos dentro de um contexto sociocultural. Por este motivo, todos os fatores que fogem da normalidade pré-estabelecida – como a deficiência visual – podem influenciar no desenvolvimento da sexualidade e das identidades dos sujeitos. Portanto, o desenvolvimento da sexualidade da pessoa com deficiência visual está condicionado aos elementos vinculados ao processo de subjetivação (Maia & Ribeiro, 2010; Moukarzel, 2003; Silva, 2018).

Para todos os indivíduos, o desenvolvimento da sexualidade tem início na infância, independentemente de suas diferenças. Apesar de trazer as características e questões pessoais, a sexualidade é mais ampla, pois engloba variáveis culturais, sociais e políticas (Louro, 2000; Maia, 2011). Além disso, a infância é o período em que ocorre a troca de afeto, orientações para o autocuidado, independência, autonomia, manutenção e permanência das relações interpessoais, dentre outros fatores que estarão ligados ao desenvolvimento global da criança (Bolsoni-Silva et al., 2008).

Já a puberdade é um momento de grandes transformações fisiológicas e psicológicas, que predis põem o início de relacionamentos afetivos. Com o passar dos anos, os relacionamentos podem resultar em práticas sexuais. Esses comportamentos normalmente geram uma necessidade de orientação por parte dos pais no que diz respeito ao desenvolvimento da sexualidade. Logo, tais intervenções (na infância e na puberdade) interferem diretamente na fase adulta (Davidoff, 2011).

Denari (2011) pontua que, na adolescência e juventude das pessoas com deficiência, assuntos como a acessibilidade, os direitos civis, a escolarização e o trabalho são bastante discutidos pelos pais. Contudo, assuntos de caráter afetivo e/ou sexuais raramente são debatidos. A abordagem, na maioria das vezes, é delegada às escolas ou instituições de apoio. É por isso que a educação sexual se faz tão necessária (Denari, 1997, 2011; Figueiró, 2020a, 2020b; Louro, 2000; Maia, 2011, 2019; Nunes, 1987).

Ambos os contextos (familiar e social) podem atribuir à deficiência visual a ausência de sexualidade. Isso pode estar relacionado à superproteção, à infantilização, aos estigmas e aos preconceitos que consideram que, por serem deficientes, essas pessoas são incapazes de desenvolverem sua sexualidade. Ademais, a falta de comunicação e de recursos apropriados pode fazer com que as informações não sejam fornecidas de maneira adequada para essas pessoas (Bruns, 1998, 2008, 2017; Maia & Ribeiro, 2010; Pinel, 1999).

Ao tratar sobre sexualidade e deficiência visual, Maia (2019) explica que, por terem dificuldades na comunicação (principalmente a privação de diálogo com a família e a falta de acesso a conteúdos não verbais), podem apresentar comprometimento no processo de aprendizagem. Isso ocorre porque a falta do sentido da visão dificulta a construção das “representações subjetivas, da autoimagem, da noção de estrutura corporal e do conhecimento das partes anatômicas, ou seja, nos processos psicossociais da sexualidade” (Maia, 2019, p. 235). Desse modo, pode ocorrer um déficit educacional a respeito da sexualidade. Comumente, este déficit se converte na necessidade da criança, do adolescente e das/os jovens-adultas/os com deficiência visual passarem a juntar fragmentos de informação (no contexto em que se inserem e/ou em suas interações interpessoais).

Defendi (2017), ao tratar da educação sexual para pessoas com deficiência visual, destaca que é importante considerar que há uma vulnerabilidade desses sujeitos no acesso a informações acerca da sexualidade. Sendo assim, a educação sexual voltada para esse público deveria compreender as nuances decorrentes da deficiência visual, pois engloba inúmeros graus e capacidades de leitura do ambiente e captura de informações. Por exemplo, uma pessoa com baixa-visão pode apresentar melhores condições para captar informações do que aquelas sem nenhum resquício de visão.

Para tanto, é importante compreender que um dos principais canais de aprendizagem das pessoas com deficiência visual é o tato. Manusear e sentir as várias formas e texturas presentes no ambiente e no corpo humano

é essencial à construção de imagens mentais e conceitos sobre a sexualidade – por exemplo, saber distinguir as diferenças anatômicas entre os corpos masculinos e femininos (Bruns, 1998, 2008, 2017; Maia & Ribeiro, 2010; Pinel, 1999). É essencial que a pessoa com deficiência visual possa tocar e sentir, com o auxílio de materiais e recursos apropriados. Pinel (1999) já pontuava que, devido à falta de acesso a recursos e materiais táteis, as pessoas com deficiência visual podem desenvolver uma compreensão deturpada da realidade. Desse modo, assuntos como o tamanho e forma das genitálias, ereção e menstruação podem adquirir uma perspectiva errônea, dificultando o desenvolvimento da sexualidade.

Algumas pesquisas apontaram que a falta de educação sexual para pessoas com deficiência visual pode trazer várias consequências no processo de desenvolvimento, principalmente para aquelas com cegueira congênita, que já nasceram sem nenhuma leitura visual do ambiente (Cozac, Pereira & Castro, 2016; Kapperman & Kelly, 2013; Kelly & Kapperman, 2012; Morgado et al., 2019; Salehi et al., 2015). A falta de educação sobre a sexualidade pode gerar um conceito distorcido em relação à representação do *self*¹³, o que impacta diretamente no desenvolvimento da identidade social e sexual (Salehi, et al., 2015).

Há, portanto, uma real necessidade de a educação sexual ser ofertada de maneira adequada às demandas dessas pessoas, compreendendo que seu modo de aprendizagem é diferente do de seus pares sem deficiência ou com outras comorbidades. Neste viés, a comunicação se torna uma grande aliada no processo de educação sexual para as pessoas com deficiência visual. Conversar com elas possibilita aos educadores (pais, professores, psicólogos, terapeutas etc.) conhecer os assuntos que precisam ser abordados (Ferreira & Del Prette, 2013; Maia, Del Prette & Freitas, 2008; Souza et al., 2016).

Outro aspecto relevante a ser considerado é que muitas pessoas com deficiência visual passam os primeiros anos de suas vidas sendo acompanhadas pelos pais e/ou responsáveis (seja para cuidados médicos ou atividade para vida autônoma). Essa vigilância excessiva pode causar impedimentos no desenvolvimento da sexualidade. Ao se sentirem observados e não podendo captar as informações visuais do entorno, as pessoas com deficiência visual podem não manifestar sua sexualidade, não se tocar (autoconhecimento), não compreender conceitos importantes sobre o corpo e não ampliar o conhecimento mais subjetivo da sexualidade (Bruns, 1998, 2008, 2017; Defendi, 2017; Maia, 2019; Pinel, 1999).

Além disso, a superproteção da família é um impeditivo ao desenvolvimento da sexualidade das pessoas com deficiência visual. O cuidado excessivo pode fazer com que sua existência seja reduzida à própria deficiência ou que sejam infantilizadas em todas as fases do desenvolvimento, sendo consideradas incapazes de possuir qualquer conduta sobre a manifestação da sexualidade. Isso porque, no caso das pessoas com deficiência visual, pode causar o sentimento de não pertencimento; baixa autoestima; relacionamentos interpessoais superficiais ou abusivos; a falta de habilidades sociais; comportamentos inadequados e/ou não aceitos socialmente; a não manifestação e compreensão de sua orientação sexual ou expressões relacionadas ao gênero (Souza et al., 2018).

No que se refere aos adultos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), Davies (2015) salienta algumas particularidades da deficiência visual em relação aos aspectos físicos da sexualidade: a) Identidade de gênero; b) Linguagem sexual; c) Masturbação; e d) Diferenças anatômicas. Sobre a identidade de gênero, a autora explica que geralmente a diferença entre o masculino e feminino é aprendida por meio da observação, o que não acontece com as pessoas com deficiência visual. Além disso, com as mudanças sociais em relação às identidades de gênero, pessoas com deficiência visual podem ter concepções distorcidas ou limitadas a respeito disso. Com relação à linguagem sexual, ela é direcionada de acordo com a educação sexual fornecida pelos pais, que tendem a não discutir sobre esses assuntos com seus filhos com deficiência visual, o que implica em um déficit no tocante à sexualidade na fase adulta. Quanto à masturbação, Davies (2015) explicita que as pessoas com deficiência visual tendem a ter essa prática negada, sendo muitas vezes impedidas pelos pais. Por fim, a falta de educação sexual no ensino sobre o conhecimento do corpo pode interferir nas práticas sexuais da fase adulta, inclusive no que concerne à própria anatomia. Logo, as diferenças anatômicas (masculino e feminino) costumam ser desconhecidas pelas pessoas com deficiência visual. Os efeitos dessas práticas impactam os relacionamentos afetivos e/ou sexuais. Portanto, deveriam

¹³Consideramos que o *self* está vinculado à concepção do corpo físico, incluindo os processos de pensamento e as vivências sociais e sexuais. Esse processo permite ao sujeito uma representação mental de si mesmo, além da compreensão do outro, por meio de inúmeras experiências sociais (Gazzaniga & Heatherton, 2003).

ser abordados nas fases iniciais do desenvolvimento para que não gerem déficits de habilidades sociais nas relações interpessoais na fase adulta. Dodge (1979) corrobora esse entendimento, salientando que uma educação sexual eficiente é o melhor mecanismo para que as pessoas com deficiência visual possam conhecer melhor a si mesmas e aos outros.

O estudo de Welbourne et al. (1983, p. 257), ao comparar a concepção e desenvolvimento da sexualidade entre mulheres com e sem deficiência visual, verificou que aquelas com deficiência visual, mesmo possuindo a concepção de sexualidade em relação aos seus pares, “tiveram escores de conhecimento sobre sexo significativamente mais baixos e obtiveram suas informações em uma idade um pouco mais tarde”. Ademais, as participantes da pesquisa evidenciaram a importância de uma educação sexual eficiente para as pessoas com deficiência visual.

Goyal (2017), por sua vez, pesquisou a negação dos direitos sexuais a partir das percepções da vida de mulheres com deficiência visual na Índia. Seu estudo contou com vários *workshops* com as participantes, que puderam expressar suas experiências em relação à sexualidade. A autora também verificou que ainda são muitos os mitos sobre as pessoas com deficiência visual, o que afeta as informações que podem acessar, a liberdade de autoexpressão e as escolhas afetivo-sexuais (Goyal, 2017). Nesse sentido, são evidentes as barreiras culturais e sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência visual no que diz respeito à sexualidade, pois, não tendo as orientações necessárias durante as fases iniciais do desenvolvimento, sofrem mais preconceito, discriminação e dificuldades de estabelecer relacionamentos afetivos e/ou sexuais na fase adulta.

Já Marin (2020) buscou compreender as percepções de mulheres com cegueira no que se refere à sexualidade e à educação sexual. Para tanto, foi entrevistada uma mulher de 42 anos, com cegueira congênita, pedagoga e professora de educação infantil, residente em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Sua pesquisa focou em três eixos principais: a) preconceito social; b) a escassez da educação sexual para pessoas com deficiência, e c) limitação sofrida pelo sujeito devido à ausência de informação. Em seus resultados, ficou evidente a ausência de educação sexual para pessoas com deficiência visual, tanto no que diz respeito à família quanto em relação à escola. A participante demonstrou se sentir despreparada para as vivências vinculadas à sexualidade em todas as fases de seu desenvolvimento. Em seu relato, foi possível verificar a escassez de ensino sobre temáticas relacionadas ao corpo humano e às identidades sociais e sexuais, o que impactou suas relações interpessoais e dificultou o enfrentamento de preconceitos (agravados pelo fato de ser mulher com deficiência visual).

Portanto, é evidente a relevância da educação sexual para o desenvolvimento da sexualidade das pessoas com deficiência visual. Logo, pesquisas que permitam conhecer o entendimento que têm sobre essa temática podem gerar conteúdos para que o ensino seja cada vez mais adequado e direcionado às suas demandas. Levando isso em consideração, a presente pesquisa teve como objetivo compreender o desenvolvimento da sexualidade de uma jovem adulta com deficiência visual, a partir de seu próprio relato. Serão apresentados a seguir as etapas da pesquisa, os resultados aferidos e a discussão.

MÉTODO

Participou da pesquisa uma jovem-adulta de 24 anos, com deficiência visual congênita, que reside em uma cidade litorânea do estado de São Paulo. Visando manter o anonimato da participante, será atribuído a ela o nome de Maria. Ela é jornalista, solteira e atualmente mora com sua mãe. Em uma parte de sua vida, foi criada e educada pela mãe e pelo pai; em outra, pela avó e tias. A participante foi contatada através de uma instituição que atende pessoas com deficiência visual.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos para avaliação de sua viabilidade e adequação quanto à realização do estudo, sendo dado o parecer favorável (número CAEE: 39863720.8.0000.5504). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi enviado via e-mail e lido na íntegra no momento da gravação da entrevista.

Em razão da pandemia de COVID-19, a pesquisa foi realizada via *Google Meet*, no mês de maio de 2021. Foi aplicado um roteiro de entrevista semiestruturado, com 28 questões, sobre o desenvolvimento da sexualidade de jovens-adultas/os com deficiência visual, abordando conceitos acerca da sexualidade, da deficiência, do

desenvolvimento do próprio corpo e da identidade social e sexual. Foi realizada uma única entrevista, com duração de 45 minutos.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Os dados coletados por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturada foram transcritos e analisados com base na análise de conteúdo (Bardin, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram organizados em duas categorias: a) Sexualidade e b) Identidade – o desenvolvimento do próprio “eu”. Em ambas, será realizada uma descrição do tópico, considerando as subcategorias que serão analisadas. Dentro da definição de cada temática, as falas serão expostas em recortes que exemplifiquem o conteúdo. Para facilitar a compreensão, as idiossincrasias das falas foram, em sua maioria, corrigidas.

SEXUALIDADE

Esta categoria aborda o conceito de sexualidade, de acordo com a participante. Foi perguntado a Maria se ela se sente realizada com sua própria sexualidade e se acredita que existam preconceitos em relação à sexualidade da pessoa com deficiência visual.

No que se refere ao conceito, ao ser questionada sobre o que compreendia por sexualidade, Maria responde: “Sexualidade, para mim, tem algumas coisas: significa você saber que tipo de pessoa você gosta, significa você falar sobre atos sexuais, e é isso” (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021). Como tratado anteriormente, a sexualidade é composta por uma gama de elementos que implicam em concepções relacionadas ao próprio corpo, às identidades, à orientação sexual, às expressões de gênero etc. Neste sentido, a sexualidade abarca todos os fatores contextuais e o processo de subjetivação do sujeito (Maia & Ribeiro, 2010; Miskolci, 2013; Moukarzel, 2003; Silva, 2018).

É possível observar que Maria atribui à sexualidade questões ligadas à orientação e ao ato sexual. Demonstra, assim, ter um déficit na compreensão de todos os elementos que compõem a sexualidade. Além disso, quando questionada sobre estar realizada quanto à sua sexualidade, afirma:

Sim, eu me sinto realizada, sim. Eu acho que, a partir do momento que você acha uma coisa que você consiga ter orgasmo, é porque você está realizada sexualmente, seja com você mesma ou com outra pessoa. Então, a minha sexualidade, hoje em dia, está muito bem definida e resolvida. Para mim, não tem problema algum (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Fica evidente que Maria trata a sexualidade como sinônimo de sexo. No entanto, Maia (1997) argumenta que sexualidade não deve ser compreendida apenas dessa forma, pois se trata de uma amplitude de condutas humanas que englobam todos os aspectos psicossociais do indivíduo, também abrangendo o contexto sociocultural no qual a pessoa está inserida.

Já ao ser abordado o tema do preconceito quanto à sexualidade da pessoa com deficiência visual, Maria relata:

Com certeza, eu acho que existe preconceito com deficiência em geral. Porque nós, pessoas com deficiência, não somos consideradas nem sexualmente ativas, principalmente as mulheres. É importante falar desta categoria, falar das mulheres com deficiências, porque a mulher já sofre com machismo. E, querendo ou não, a nossa capacidade já é menosprezada. E tem o capacitismo. Então, tem o machismo e capacitismo falando sobre sexualidade? Capacitismo + machismo + misoginia = zero sexualidade. Então, não tem. Rola um preconceito, uma ignorância. Mas, acima de tudo, uma anulação deste tema (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

É possível notar que Maria, quando trata sobre os preconceitos acerca da sexualidade da pessoa com deficiência, amplia em seu repertório os conceitos da sexualidade, pois a compreende não apenas como individual, mas também social e política.

Esse posicionamento ratifica o entendimento de que as famílias e demais instituições sociais tendem a infantilizar, estigmatizar ou atribuir à pessoa com deficiência visual a ausência de sexualidade, e, por este motivo, tendem a não realizar a educação sexual de maneira adequada (Cozac et al., 2016; Kapperman & Kelly, 2013; Kelly & Kapperman, 2012; Morgado et al., 2019; Salehi et al., 2015). Isso pode estar relacionado ao próprio entendimento do conceito de sexualidade por Maria. Se, inicialmente, se mostrava reduzido ao sexo, foi possível verificar uma compreensão mais ampla sobre a temática, quando Maria fala sobre os preconceitos acerca da sexualidade da pessoa com deficiência visual.

IDENTIDADE

Esta categoria analisa o processo de desenvolvimento da sexualidade e da identidade social e sexual. Nesse sentido, foram analisados a concepção de Maria sobre sua deficiência; o desenvolvimento da puberdade; a orientação sexual; os relacionamentos afetivos e/ou sexuais; e a educação sexual recebida por ela.

No tocante à compreensão de sua deficiência, Maria relatou não passar por nenhum processo de aceitação. Além disso, não soube não dizer quando teve ciência da diferença fisio-biológica entre ela e seus pares e como isso impactaria sua identidade e sexualidade. A esse respeito, Maria afirma:

Na verdade, não teve compreensão. Para mim, foi muito natural. Não posso falar por todo mundo, mas normalmente quem tem deficiência congênita tem essa naturalidade. Não é igual à adquirida. Não tem essa de “compreendeu”, ela só está lá. A adquirida, você tem que lidar, tem que aprender a se readaptar. Normalmente, isso acontece naturalmente (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Esse processo de identificação da deficiência pode ser, para algumas pessoas, um fator impactante no que diz respeito à construção e ao desenvolvimento da identidade e da sexualidade. Isso ocorre pelo fato de que a deficiência pode fazer com que o indivíduo seja conhecido somente por sua condição, o que impacta a subjetividade e o conceito de *self* – o que não foi notado no caso de Maria. Contudo, como argumenta Hall (2000, 2012), a identidade tem um fator de inclusão e exclusão, o que pode ser percebido no discurso de Maria acerca dos preconceitos sobre a sexualidade da pessoa com deficiência visual.

No tocante ao desenvolvimento físico, os resultados demonstraram que Maria notou as mudanças a partir dos nove anos, com o início da menstruação e o aumento dos seios. Relatou ter vergonha de usar sutiã e que o mais impactante foi a experiência com relação à sua orientação sexual, pois se questionava muito a respeito de seus desejos. Sobre isso, Maria relata:

Eu tive a primeira menstruação com 9 anos e meio, e aí foi que eu comecei a perceber que estavam acontecendo mudanças. Eu tinha vergonha de usar sutiã. Depois, até mais recentemente, por alguns comportamentos meus e alguns sentimentos, até me questionei sobre ser uma pessoa, uma mulher cisgênero ou um homem trans ... é só para você entender que a questão no meu corpo, da evolução do meu corpo, ela foi bem devagar nessa questão de perceber os meus desejos, meus sentimentos (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Como discutido, a sexualidade se inicia na infância e vai sendo construída de acordo com o ambiente e a cultura. Para a pessoa com deficiência visual, esse processo depende das informações a que tem acesso, incluindo a educação recebida pelos pais e/ou responsáveis (Maia, 2019). Desse modo, os questionamentos apontados por Maria podem ser fruto da falta de informações causada pela ausência de educação sexual, o que ocasiona conceitos alterados sobre o *self* (Cozac et al., 2016; Kapperman & Kelly, 2013; Kelly & Kapperman, 2012; Morgado et al., 2019; Salehi et al., 2015).

Essa problematização pode ser observada no relato de Maria acerca da sua orientação sexual, quando diz que passou por um período de questionamentos e de busca pela compreensão de sua identidade. Refletir sobre seu próprio corpo, desejo, erotismo e afetividade fez com que sua sexualidade fosse sendo moldada ao mesmo tempo em que suas relações interpessoais de cunho afetivo e sexual aconteciam. Além disso, Maria afirma:

Comecei namorar muito cedo, com 13 anos. Com 16 anos, eu me descobri sentindo atração por meninas. Primeiro, eu me questionei por estereótipos. Eu vi que estava errado, eu não deveria fazer isso, questionar minha identidade de gênero por estereótipo. Comecei a me questionar mesmo: ‘O que eu sinto no meu corpo?’, ‘Eu realmente queria não ter uma vagina?’. É por isso que eu acabei pensando ‘Eu gosto de mulheres. Se eu sou um homem trans, isso significa que eu sou um homem trans hétero?’. Eu entendi isso. Eu pensava ‘Se eu realmente for um homem trans, então eu serei um homem trans hétero. Não vou ser mais uma mulher lésbica.’. A minha mãe, quando eu me descobri, durante um tempo, foi difícil a relação. Ela não aceitou, durante um tempo. Então, depois, eu fui conversando e ela foi aceitando melhor (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

A declaração de Maria nos faz refletir sobre a necessidade do diálogo sobre questões tão importantes para o desenvolvimento humano, principalmente na puberdade, quando várias transformações fisiológicas e psicológicas ocorrem (Davidoff, 2011). Ademais, fatores ligados à não aceitação dos pais e/ou responsáveis podem fazer com que a comunicação não ocorra de forma efetiva, ocasionando situações em que a pessoa pode se sentir desamparada e ter mais dificuldade em compreender sua própria identidade (Souza et al., 2018).

Falar sobre sexualidade e receber um ensino sobre essa temática permite um melhor conhecimento de si mesma/o, do corpo, das identidades e dos papéis que exercemos em sociedade. Nesse sentido, é preciso promover uma melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência visual, pensando na educação sexual como parte desse processo (Davies, 2015; Goyal, 2017; Marin, 2020).

Dessa forma, o desenvolvimento da sexualidade cria elementos significativos para a formação da identidade. O modo como se compreende a identidade e a sexualidade acarreta determinada expressão do *self*. Um dos ambientes onde podemos notar essa expressão são as redes sociais (Miskolci, 2013). Sobre essa questão, Maria, por exemplo, afirma: “Nas redes sociais, eu coloquei assim: ‘Feminista, maconhista, canceriana, nerd, movida a café, viciada em Netflix’. Aí, eu coloquei assim: ‘Adoro dormir de conchinha, fazer cafuné e talvez você goste das minhas habilidades musicais’” (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

A fala de Maria traz à tona o disposto por Miskolci (2013), que argumenta que a sexualidade também é composta por questões emocionais e pela imagem que os outros tem de nós. É assim que a identidade vai se constituindo como parte presente do próprio sujeito. Isso fica claro nas falas de Maria, pois, ao analisá-las, é possível compreender que o desenvolvimento da sua identidade e sexualidade é um processo contínuo e inacabado.

Sobre os relacionamentos afetivos e/ou sexuais, Maria explica que iniciou sua vida sexual aos 13 anos. Além disso, ela diz ter mais vergonha de interagir pessoalmente com outras pessoas. Nessa interação, ela não costuma falar logo de início sobre sua deficiência; mas, com o passar do tempo, vai tentando mostrar à pessoa mais sobre sua condição. Maria também afirma que havia superproteção vinda dos pais e/ou responsáveis e que se sente à vontade para se relacionar com pessoas cegas ou normovisuais.

A minha vida ativa sexualmente começou com 13 anos. Na época, eu tinha 13, ele tinha 26. E a gente foi muito julgado por isso. Até a família mesmo foi muito contra, chamaram ele de pedófilo. Na verdade, hoje eu vejo que poderia muito ser considerado como pedofilia. ... Então, foi meio difícil no começo, porque tinha superproteção. Mas, depois, as coisas foram ficando tranquilas e foram confiando mais (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Um ponto a destacar é que Maria afirma que o único problema em seus relacionamentos é que ela costuma se envolver demais. Por conta do uso de várias substâncias psicoativas no passado, sente dificuldades emocionais em passar por algumas situações de rejeição. Para ela, sentir-se rejeitada é a mesma sensação daquela causada pela abstinência do uso de drogas.

Meu único problema é querer me envolver demais emocionalmente, de forma que o meu cérebro já é meio complicado. Então, essa coisa que a gente sente quando a gente gosta da pessoa, quando a gente sente algo pela pessoa, libera os hormônios de humor, como a serotonina. Quando a gente não tem mais aquela pessoa, a gente sente abstinência. Eu estava comparando isso, em relação à abstinência da cocaína e à abstinência da pessoa. É exatamente a mesma coisa. É muito doido isso. Então, é essa a comparação que eu fiz (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Conforme debatido, a educação sexual pode ser uma aliada importante ao ensino de inúmeras habilidades, inclusive aquelas direcionadas aos relacionamentos interpessoais de cunho afetivo e/ou sexual. Todavia, a superproteção somada à falta de comunicação pode fazer com que pessoas com deficiência visual não tenham todas as informações necessárias para o desenvolvimento de sua identidade e de sua sexualidade (Bruns, 1998, 2008, 2017; Defendi, 2017; Maia, 2019; Pinel, 1999). Nesse sentido, uma das consequências negativas para as pessoas com deficiência visual são os relacionamentos abusivos, os problemas relacionados à autoestima, os comportamentos inadequados e/ou não aceitos socialmente e as dificuldades em estabelecer expressões relacionadas ao gênero e à orientação sexual (Souza et al., 2018).

Acerca da educação sexual, foi indagado a Maria se ela recebeu algum ensino sobre as diferenças anatômicas e comportamentais atribuídas ao feminino e masculino, e como teria ocorrido esse ensino. Sobre as diferenças anatômicas, a participante disse que teve contato apenas na escola. Em casa, recebeu educação em relação às diferenças comportamentais atribuídas ao feminino e masculino.

Na instituição que eu estudava, para cegos, tinha aula de atividades de vida diária. Não sei qual disciplina que foi, mas tive esse contato bem esdrúxulo. Mas eu tive em umas dessas aulas contato com isso, órgãos mesmo, não sei se eram de argila, era algum material artesanal. ... Então, teve duas coisas, tipo: 'Fecha a perna. Menina não pode falar palavrão.'. Mas eu nunca gostei de brincar de boneca, sempre gostei de brincar com coisas que socialmente são ligadas a meninos. Mas meus pais nunca ligaram para isso. Eles não estavam nem aí. (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Por esta fala, podemos problematizar alguns pontos. O primeiro deles diz respeito ao acesso à educação sexual na escola, tendo contato com alguns materiais táteis, o que não ocorreu no âmbito familiar. Mesmo com o acesso a esses materiais, a participante relata ter um ensino de forma incomum e insuficiente às suas demandas. A educação sexual pautada em fatores comportamentais reforça a compreensão de que ainda ocorre um ensino pautado em valores heteronormativos – não direcionado pelos pais e/ou responsáveis às brincadeiras, mas, sim, aos comportamentos de Maria.

No que se refere à educação sexual recebida durante seu processo de desenvolvimento, Maria disse que, desde os cinco anos, seus pais permitiram que ela começasse a se cuidar sozinha. Com o início da puberdade, seus pais e/ou responsáveis a orientavam apenas quando tinha relacionamentos heteroafetivos. Após se declarar homoafetiva, não teve mais nenhum tipo de diálogo ou educação sexual por parte de sua família.

Levando isso em consideração, é possível compreender que a educação sexual, de modo geral, tende ser uma área de difícil abordagem por todos os educadores (pais, responsáveis, professores, terapeutas etc.). Ademais, a educação é pautada em valores socioculturais, o que implica em um ensino fundamentado em condutas heteronormativas, que nem sempre atendem às necessidades de desenvolvimento e de expressão da sexualidade do sujeito (Bruns, 1998, 2008, 2017; Davies, 2015; Defendi, 2017; Maia, 2019; Pinel, 1999).

É válido recordar que a educação sexual não se direciona apenas a questões fisio-biológicas; ao contrário, engloba a construção de identidades sociais e sexuais. Temos que ter em mente que, para o desenvolvimento e construção das identidades a observação do ambiente em sua integralidade é algo fundamental. Portanto, é necessário que seja proporcionada às pessoas com deficiência visual uma educação sexual mais objetiva (diferenças anatômicas, por exemplo) e que leve em conta aspectos subjetivos da sexualidade (o conceito de beleza, erotismo, atração, afeto, paquera, noções de gênero e orientação sexual etc.) (Bruns, 2008; Maia, 2019; Morgado et al., 2019; Pinel, 1999).

No que concerne à importância de a educação sexual ser realizada pela família e pela escola, Maria disse que é muito importante que isso ocorra em ambos os contextos. Ela acredita que, se fosse heterossexual, o diálogo com sua família seria diferente. Mas, de qualquer forma, considera que a educação sexual ainda seria omissa ou insatisfatória. Afirma, ainda, que a educação sexual deve ser ampliada e tratar de questões de gênero e de orientação sexual.

Eu acho supernecessário, porque eu acho que as pessoas têm que ter um apoio dentro de casa. Um exemplo: se meu papo com a minha mãe sobre eu ser lésbica fosse mais aberto, tipo "Ah, mãe, o que

“você acha?”, seria muito mais fácil. Quebraria muitos tabus e as pessoas seriam bem mais resolvidas, sexualmente falando. As pessoas precisam saber que elas não são estranhas e que elas não são diferentes, que está tudo bem elas gostarem de menino ou menina ou se identificar com o gênero qualquer que seja (Maria, comunicação pessoal, 25 de maio de 2021).

Esses dados reforçam a importância da educação sexual, pois promover discussões acerca dessa temática pode fazer com que o ambiente familiar e escolar se tornem espaços de acolhimento para o desenvolvimento da sexualidade. Mesmo em âmbito escolar, é importante que sejam estabelecidas discussões com as famílias e/ou responsáveis. A escola deve ser um local seguro para o desenvolvimento das/os educandas/os. Além disso, por conta de preconceitos, a educação sexual direcionada às pessoas com deficiência visual se converte em uma barreira a ser enfrentada, ainda mais quando trata de questões ligadas à orientação sexual e à identidade de gênero (Dodge, 1979; Marin, 2020; Welbourne et al., 1983).

Por fim, participante foi questionada sobre a influência de seus pais e/ou responsáveis em relação à pessoa que é hoje e sobre o desenvolvimento de sua sexualidade. Maria respondeu que, no tocante ao seu caráter e valores, seus pais e/ou responsáveis tiveram muita interferência, pois a ensinaram condutas morais e éticas. Já no que diz respeito à sexualidade, afirmou que foi um processo solitário e que seus pais não exerceram nenhuma influência.

Os resultados reforçam o disposto na literatura, uma vez que assuntos ligados aos direitos e deveres, à deficiência, à inclusão, à acessibilidade, à escolarização e ao trabalho são comumente mais abordados pelos pais e/ou outros educadores. No entanto, quando são temas relacionados à sexualidade, geralmente os pais e/ou responsáveis tendem a delegar essa função à escola ou a outras pessoas. Desse modo, quando a escola se torna omissa ou ineficaz no ensino-aprendizagem de educação sexual, há um impedimento para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sexualidade é uma etapa essencial do desenvolvimento integral do ser humano. Todavia, permanece um tema permeado por tabus, o que pode levar a prejuízos no desenvolvimento tanto de pessoas típicas (sem deficiência) quanto atípicas (com deficiência). No caso das pessoas com deficiência visual, há uma diferença na recepção de informações do meio circundante, tornando necessária a reflexão sobre as características específicas do processo de desenvolvimento de sua sexualidade.

De modo geral, os estudos sobre essa temática (sexualidade e deficiência visual) apontam para uma educação sexual omissa e que não atende às demandas desse público, o que também foi verificado na presente pesquisa. Os resultados mostraram que a participante compreende o conceito de sexualidade como sinônimo de sexo. Além disso, durante a adolescência, passou algumas dificuldades no tocante à formação de sua identidade social e sexual, agravadas pela falta de diálogo com familiares, pelo uso de substâncias psicoativas e por uma educação sexual insatisfatória e/ou inexistente.

Esses dados apontam para a importância da educação sexual e do diálogo ao longo de todo o processo de desenvolvimento. Além disso, permitem ponderar sobre como o ensino de temas relacionados à sexualidade, quando iniciado desde a infância, impacta positivamente as ações do sujeito durante a vida adulta. Sendo assim, a educação sexual deve ser realizada pela família e/ou responsáveis, pela escola e pelos profissionais envolvidos com a educação da pessoa com deficiência visual, considerando o processo de subjetivação e as demandas por elas apresentadas.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bolsoni-Silva, A. T., Salina-Brandão, A., Versuti-Stoque, F. M., & Rosin-Pinola, A. R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas parentais: um estudo-piloto. *Psicologia: ciência e profissão*, 28, 18-33. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100003>

- Bruns, M. A. T. (1998). Educação sexual y deficiência visual: el diálogo del silencio por el silencio del diálogo. *Revista de Psicología*, 16(1), 83-101. <https://doi.org/10.18800/psico.199801.004>
- Bruns, M. A. T. (2008). *Sexualidade de cegos*. Editora Átomo. http://www.deficienciavisual.pt/txt-sexualidade_de_cegos-MAT_Bruns.htm#Necessidades_do_deficiente_visual
- Bruns, M. A. T. (2017). Deficiência visual e educação sexual: a trajetória dos preconceitos – ontem e hoje. *Benjamin Constant*, 17, 1-11. <http://revista.abc.gov.br/index.php/BC/article/view/646>
- Cozac, M. C., Pereira, A. R., & Castro, S. S. (2016). Concepção de sexualidade entre pessoas com deficiência visual. *Cad. Edu. Saúde e Fis*, 3(6), 13-19. <https://pdfs.semanticscholar.org/df2b/3fe36fd963c048bdb319274bd3f5edf03c0e.pdf>
- Davidoff, L. (2001). *Introdução à Psicologia*. Pearson Makron Books.
- Davies, J. (2015). *Sexuality education for children with visual impairments: a parent's guide*. Texas School for the Blind and Visually Impaired. <http://www.tsbvi.edu/braille-materials/203-resources/3253-sexuality-education-for-children-with-visual-impairments-a-parents-guide>
- Defendi, E. L. (29 de junho de 2017). *Sexualidade e Deficiência visual: uma proposta de educação inclusiva*. Caminhos da Inclusão. <https://caminhosdainclusao.cedaps.org.br/2017/06/29/sexualidade-e-deficiencia-visual-uma-proposta-de-educacao-inclusiva/>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais – Manual teórico-prático*. Editora Vozes.
- Denari, F. E. (1997). *O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de São Carlos.
- Denari, F. E. (2011). Adolescência, afetividade, sexualidade e deficiência intelectual: o direito ao ser/estar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(1), 44-52. <https://doi.org/10.21723/riaee.v5i1.3491>
- Dodge, L. R. (1979). Sexuality and the blind disabled. *Sexuality and Disability*, 2(3), 200-205. <https://doi.org/10.1007/BF01100791>
- Ferreira, B. C., & Del Prette, Z. A. P. (2013). Programa de expressividade facial de emoções e habilidades sociais de crianças deficientes visuais e videntes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 327-338. <https://www.scielo.br/j/prc/a/B3xKcwqy3rjJjgvZTkJrpnf/?format=pdf&lang=pt>
- Figueiró, M. N. D. (2020a). *Educação Sexual no dia a dia*. EDUEL.
- Figueiró, M. N. D. (2020b). *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. EDUEL.
- França, T. H. (2013). Modelo social da deficiência, uma ferramenta sociológica para emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73. <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>
- Gaudenzi, P., & Ortega, F. (2016). Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3061-3070. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.16642016>
- Goyal, N. (2017). Denial of sexual rights: insights from lives of women with visual impairment in India. *Reproductive Health Matters*, 25(50), 138-146. <https://doi.org/10.1080/09688080.2017.1338492>
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In SILVA, T. T. (Ed.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Vozes.
- Hall, S. (2012). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Dp&A.

- Kapperman, G., & Kelly, S. M. (2013). Sex education instruction for students who are visually impaired: Recommendations to guide practitioners. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(3), 226-230. <https://doi.org/10.1177/0145482X1310700307>
- Kelly, S. M., & Kapperman, G. (2012). Sexual activity of young adults who are visually impaired and the need for effective sex education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(9), 519-526. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210600903>
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Maia, A. C. B. (1997). *Sexualidade e educação sexual*. Ministério da Educação e Cultura (MEC). https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155340/3/unesp-nead_reei1_ee_d06_s03_texto02.pdf
- Maia, A. C. B. (2011). Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 6(3), 90-101. <https://doi.org/10.21723/riaee.v6i3.5004>
- Maia, A. C. B. (2019). *Sexualidade e deficiências*. Ed. Unesp.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista brasileira de educação especial*, 16, 159-176. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200002&script=sci_abstract&tlng=pt
- Maia, J. M. D., Del Prette, A., & Freitas, L. C. (2008). Habilidades sociais de pessoas com deficiência visual. *Revista brasileira de terapias cognitivas*, 4(1), 1-13. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872008000100005
- Marim, L. B. (2019). *Como mulheres com cegueira percebem e manifestam a sexualidade e a educação sexual*. VI Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, CE, Brasil. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA7_ID5997_12082019170311.pdf
- Miskolci, R. (2013). *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Ed. Autêntica, UFOP.
- Morgado, F. F. D. R., Neves, A. N., Fortes, L. S., & Fernandes, M. D. C. G. C. (2019). Implicações da cegueira congênita na imagem corporal: uma revisão integrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e35415>
- Moukarzel, M. G. M. (2003). *Sexualidade e deficiência: superando estigmas em busca da emancipação* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP]. http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253617/1/Moukarzel_MariadasGracasMachado_M.pdf
- Nunes, C. A. (1987). *Desvendando a sexualidade*. Papirus.
- Pinel, A. C. (1999). Educação Sexual para pessoas portadoras de deficiências físicas e mentais. In Ribeiro, M. (Ed.), *O Prazer e o Pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde* (pp. 211-226). Cores.
- Sá, E. D., Campos, I. M., & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Ministério da Educação e Cultura/MEC, Secretária de Educação Especial/SEESP, Secretária de Educação à Distância/SEED, Editora Cromos. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf
- Salehi, M., Azarbajani, A., Shafiei, K., Ziaei, T., & Shayegh, B. (2015). Self-esteem, general and sexual self-concepts in blind people. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan university of medical sciences*, 20(10), 930-936. <https://www.jmsjournal.net/text.asp?2015/20/10/930/172764>

- Silva, V. F. (2018). *A educação para a sexualidade com o uso de tecnologias digitais e sua aplicação com estudantes com deficiência visual* [Dissertação de mestrado]. <https://proximal.unicarioca.edu.br/portal/a-educacao-para-a-sexualidade-com-uso-de-tecnologias-digitais-acessiveis-a-pessoas-com-deficiencia-visual/>
- Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2010). *Introduction to Special Education: making a difference*. Merrill.
- Souza, A., Pitanguí, C., Gomes, G., Paes, L., Tavares, L., Rodrigues, A. P., ... & Santos, C. M. (2018). Deficiência visual e sexualidade uma prática inclusiva: a promoção da educação em saúde dos adolescentes. *Biológicas & Saúde*, 8(27). <https://doi.org/10.25242/886882720181442>
- Souza, M. P., Silva, P. A. B., de França-Freitas, M. L. P., & da Silva Gatto, G. M. (2016). Habilidades sociais, interação social e a inclusão escolar de uma criança cega. *Revista Educação Especial*, 29(55), 323-336. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X20002>
- Theodoro, H. C. S. (2019). *Habilidades Sociais Educativas Parentais de mães sobre relacionamentos afetivo-sexuais dos filhos com deficiência visual* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de São Carlos]. <http://www.cleesp.ufscar.br/tcc/tccs-defendidos>
- Welbourne, A., Lifschitz, S., Selvin, H., & Green, R. (1983). A comparison of the sexual learning experiences of visually impaired and sighted women. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77(6), 256-259. <https://doi.org/10.1177/0145482X8307700605>
- Wiggett-Barnard, C., & Steel, H. (2008). The experience of owning a guide dog. *Disability and Rehabilitation*, 30(14), 1014-1026. <https://doi.org/10.1080/09638280701466517>

O ENFRENTAMENTO AO ABUSO SEXUAL ATRAVÉS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO IFRO

COMBATING SEXUAL ABUSE THROUGH TEACHING SEXUAL EDUCATION: AN EDUCATIONAL EXPERIENCE AT IFRO

Lívia Catarina Matoso dos Santos Telles¹⁴

Dalila Maitê Sena¹⁵

João Guilherme Rodrigues Mendonça¹⁶

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência é resultado do processo de elaboração de um minicurso intitulado “Educação sexual como ferramenta de prevenção e enfrentamento ao abuso sexual” desenvolvido no Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

O minicurso foi realizado durante o evento denominado Semana de Educação para a Vida, organizado pelo Instituto Federal de Rondônia Campus Porto Velho Calama e Campus Porto Velho Zona Norte, ambos os campi localizados na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia, região Norte do Brasil. O público-alvo se constituiu de alunos adolescentes e adultos de diversos cursos ofertados pelo IFRO (cursos da modalidade técnico, subsequente e graduação), além de pais e familiares, professores, outros profissionais que trabalham na área da Educação (técnicos administrativos, Psicólogos, Assistentes Sociais, entre outros) e comunidade externa.

A iniciativa para a realização deste minicurso partiu do pressuposto de que compartilhar conhecimentos com um público diverso (composto por alunos, pais, professores, outros profissionais da Educação e comunidade), possibilita uma maior efetividade no enfrentamento ao abuso sexual, sendo um tema de interesse comum.

As temáticas abordadas incluíram o ensino da autoproteção, abuso sexual contra crianças, formas e sinais do abuso, exploração sexual, perfil dos abusadores, identificação de casos de abuso na escola, escuta dialogada, dados da violência sexual no município de Porto Velho (Rondônia) e o que fazer em casos de suspeitas de abuso.

O tema da violência sexual nem sempre é contemplado no currículo das disciplinas dos cursos, por isso as oportunidades que encontramos para trabalhar esta temática acontecem em eventos, projetos ou atividades extraclasse.

Figueiró (2006) comenta que a escola pode apresentar resistência em trabalhar a sexualidade como sendo parte do currículo, não possibilitando espaço para problematização deste tema. Assim, ao se propor um minicurso sobre a Educação Sexual, deve-se possibilitar uma discussão sobre como a sexualidade perpassa a experiência pessoal, acolhendo as vivências dos participantes, sejam vivências positivas ou negativas

A sexualidade está presente na família, na sociedade, na escola, na igreja e outros grupos sociais, é preciso compreender que a sexualidade faz parte do indivíduo e que o ensino da Educação Sexual deveria ocorrer em qualquer desses espaços. Mas ainda há muita resistência devido a desinformação sobre o que vem a ser a Educação Sexual, esta envolve, por exemplo, o ensino sobre os direitos sexuais, como a proteção contra qualquer tipo de abuso ou violência sexual.

A Educação Sexual envolve o ensino de conteúdos que são importantes para que a criança e o jovem possam buscar ajuda em caso de abusos, violências ou mesmo intimidação sexual, é um conceito de ensino totalmente

¹⁴Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Brasil. livia.santos@ifro.edu.br

¹⁵Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Brasil. maitezita.sena@gmail.com

¹⁶Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Brasil. jgrmendonca@unir.br

diverso daquilo que o senso comum pode acreditar, de que a Educação Sexual ensina a fazer sexo ou mesmo pode despertar o desejo sexual nas crianças.

Salienta-se que a formação em Educação Sexual deve ser preenchida pela construção de experiências, de conteúdo, fazeres e práticas pedagógicas que possam fazer surgir convicções pedagógicas consistentes que levem a compreensão e mudanças de atitudes. A sexualidade não se constitui como tema no interior do qual se deva buscar o consenso. Ao contrário, ele envolve disputa de valores, de poder, de tipos de comportamentos legitimados, de normas e de verdades (WEEKS, 1993).

Ao trabalhar com a Educação Sexual é preciso ter ciência de que é um campo muito precioso para exercer a escuta sensível de todos, é preciso uma busca constante para ouvir e não julgar ou mesmo criticar. O ensino da sexualidade fortalece a confiança entre o professor e aluno, como também possibilita um bem-estar social e emocional, em que o aluno entende que a escola é um lugar de proteção.

METODOLOGIA

O minicurso foi desenvolvido de forma on-line, em que os diversos públicos utilizaram as seguintes ferramentas de aprendizado: análise de casos de suspeita de violência, interpretação de desenhos infantis, elaboração de protocolo de denúncias em escolas e avaliação através de um questionário disponibilizado on-line.

A metodologia para o planejamento e execução do minicurso advém de uma concepção democrática de escola que respeita o educando como ser único que constrói seu aprendizado e é capaz de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos. O professor, nessa concepção, é um mediador que proporciona vários meios de aprendizagem, caminha junto e interfere nas horas necessárias.

O ensino da Educação Sexual como ferramenta contra o abuso e a violência perpassa uma busca pelo papel social da escola. Em sala de aula nem sempre há um espaço para dialogar com uma metodologia mais democrática, por isso as propostas democráticas de ensino da Educação Sexual pretendem formar indivíduos com autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia no outro, em decorrência da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos.

Não se forma personalidades autônomas e seguras para que busquem a proteção e direitos sexuais com base em uma metodologia passiva intelectualmente e com base apenas em notas ou conceitos, deve ser uma aprendizagem para a vida.

RESULTADOS

Os resultados oportunizaram conhecer experiências coletivas para prevenção e combate do abuso sexual. Constatou-se que a conduta discriminatória de professores e demais profissionais da escola frente às manifestações sexuais dos alunos podem dificultar ou mesmo impossibilitar denúncias de abuso sexual, o que leva a vítima a desacreditar no processo de denúncia.

Tal fato pode estar associado à evidência de que grande parte dos professores não tem formação para lidar com temáticas relacionadas à sexualidade, o que reforça a propagação de propostas pedagógicas amparadas em concepções religiosas, higienistas ou heteronormativa. Através dos relatos dos participantes foi possível desmistificar medos e preconceitos, compreender que denunciar é o primeiro passo, mas é preciso acolher, encaminhar e acompanhar.

A escola pode, em determinadas situações, se tornar uma instituição de reprodução de processos normatizadores com relação a sexualidade, sendo que o professor assume, por vezes inconscientemente, a função de disciplinador ou repressor de manifestações da sexualidade dos alunos. A abordagem da sexualidade na escola está atrelada a percepções repressoras, visando conter as manifestações sexuais (SAYÃO, 1997).

Constatou-se que temáticas que envolvem a sexualidade vêm sofrendo ataques ideológicos, o que dificulta o ensino sobre temas relevantes, como é o caso da violência sexual.

Foucault (1984) tomou a sexualidade como uma criação discursivo-institucional, cuja função seria o controle dos indivíduos e das populações. O autor demonstrou que o sexo e as práticas sexuais se comportavam como parte do chamado dispositivo da sexualidade, pois aquilo que estava em jogo seria essencialmente uma rede estabelecida de saber-poder atuando sobre os corpos e populações ao produzir normatizações e modos de vida.

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se aprende com dificuldade, mas à grande rede de superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1984, p.66).

Em meio aos discursos repressivos que podem ocorrer na escola, objetivou-se apresentar uma proposta de formação através de um minicurso, elencando meios para repensar a sexualidade além da exposição de conteúdos comumente estabelecidos ou da ausência da Educação Sexual no currículo.

A sexualidade é entendida como algo inerente ao ser humano, que se manifesta a partir do nascimento, apresentando diferentes formas de acordo com cada etapa do desenvolvimento.

Para Carvalho e Santos (2020), a Educação Sexual, ao contrário do que pensa e defende o senso comum, vai proporcionar à criança, ao adolescente e ao adulto uma abertura para todos falarem dos mais variados sentimentos, de seu corpo, de suas ansiedades, seus desejos, seus medos, suas expectativas e suas dúvidas, com responsabilidade e respeito.

Durante o minicurso foi apresentado que 80% dos casos de violência sexual são registrados dentro de casa, justamente por quem deveria proteger as crianças e a maioria envolve pessoas da família. Grande parte das vítimas são meninas.

Devido ao agravamento da pandemia e a determinação de medidas restritivas, meninas e meninos ficaram mais vulneráveis. Com o fechamento das portas de instituições de ensino, crianças e adolescentes ficaram longe de agentes fundamentais de sua rede de apoio, como educadores e colegas, o que tornou mais difícil a denúncia de abusos sexuais.

O minicurso fez parte da programação da Semana de Educação para a Vida, organizada pelo Instituto Federal de Rondônia Campus Porto Velho Calama e Campus Porto Velho Zona Norte, ambos os campi localizados na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia, região Norte do Brasil.

As temáticas abordadas incluíram o ensino da autoproteção, abuso sexual contra crianças, formas e sinais do abuso, exploração sexual, perfil dos abusadores, identificação de casos de abuso na escola, escuta dialogada, dados da violência sexual no município de Porto Velho (Rondônia) e o que fazer em casos de suspeitas de abuso.

A divulgação do evento e do minicurso ocorreram por meio on-line, tais como o site do IFRO, redes sociais do IFRO, compartilhamento de banner em aplicativos de mensagem (WhatsApp e Telegram), entre outros. Abaixo segue o banner de divulgação utilizado no evento.

A divulgação foi realizada pelo Campus Porto Velho Calama e Campus Porto Velho Zona Norte, sendo o evento aberto a qualquer aluno da comunidade externa, além de alunos de outros campi do IFRO.

Figura 1. Banner de divulgação do evento da Semana de Educação para a Vida do ano de 2021.

Semana de Educação para a Vida

Rodas de conversa • Palestras • Oficina • Minicurso

Inclusão escolar com ênfase no autismo
Relacionamentos interpessoais
Ensino à distância em tempos de pandemia

Acessível em Libras

de 1 a 06 de setembro

Evento on-line

INSTITUTO FEDERAL Rondônia Campus Porto Velho Calama

INSTITUTO FEDERAL Rondônia Campus Porto Velho Zona Norte

Fonte: os autores

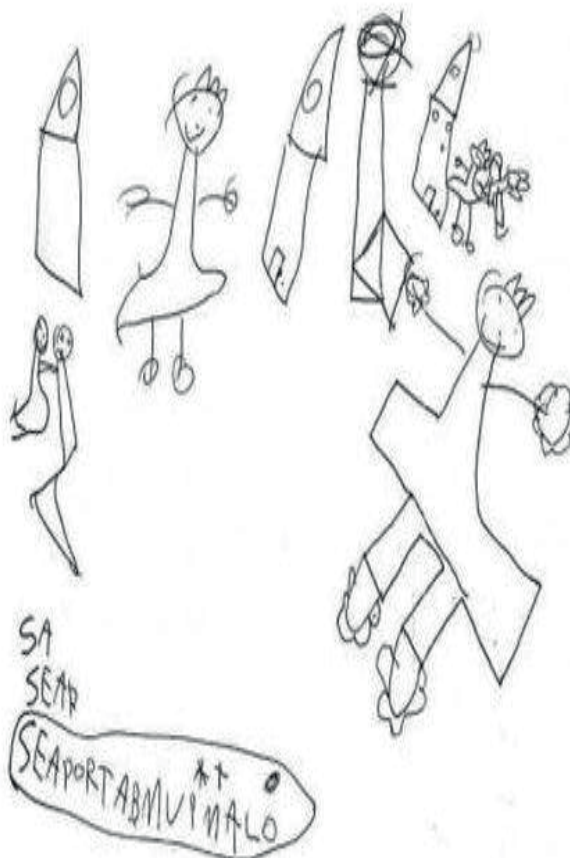
Para conduzir o minicurso foi feito o convite a uma professora que pesquisa a temática da Educação Sexual e também houve a participação de professores que colaboraram na organização das perguntas que eram feitas por meio do chat ou de um link, que foi disponibilizado para quem desejasse fazer as perguntas sem se identificar.

No total, houve a participação de 33 pessoas. Ao final foi disponibilizado um outro link para que os participantes pudessem avaliar a atividade e acessar conteúdos sobre o tema. No momento do minicurso em que se tratou sobre os principais sinais do abuso infantil, as professoras apresentaram desenhos de crianças vítimas de abusos.

Os desenhos das crianças são meios para elas exporem seus sentimentos. Os participantes tiveram a oportunidade de aprender a reconhecer através dos desenhos o que a criança estava vivenciando, sempre na perspectiva da criança e daquilo que ela afirmava acontecer. Através dos desenhos das crianças pode-se observar detalhes que para uma pessoa adulta pode passar despercebido.

O desenho pode ser, na infância, um canal de comunicação entre a criança e seu mundo exterior. A primeira porta que a criança abre o seu interior.

Figura 2. Desenho infantil apresentado para análise dos participantes do minicurso.



Fonte: os autores.

A criança, de 6 anos, fez um relato comovente neste desenho. Ela desenhou a mãe e a avó em tamanhos bem grandes. Este detalhe mostra que a menina se sente protegida e segura ao lado das duas. Enquanto o pai ela desenha em tamanho bem menor abusando dela (canto esquerdo da folha).

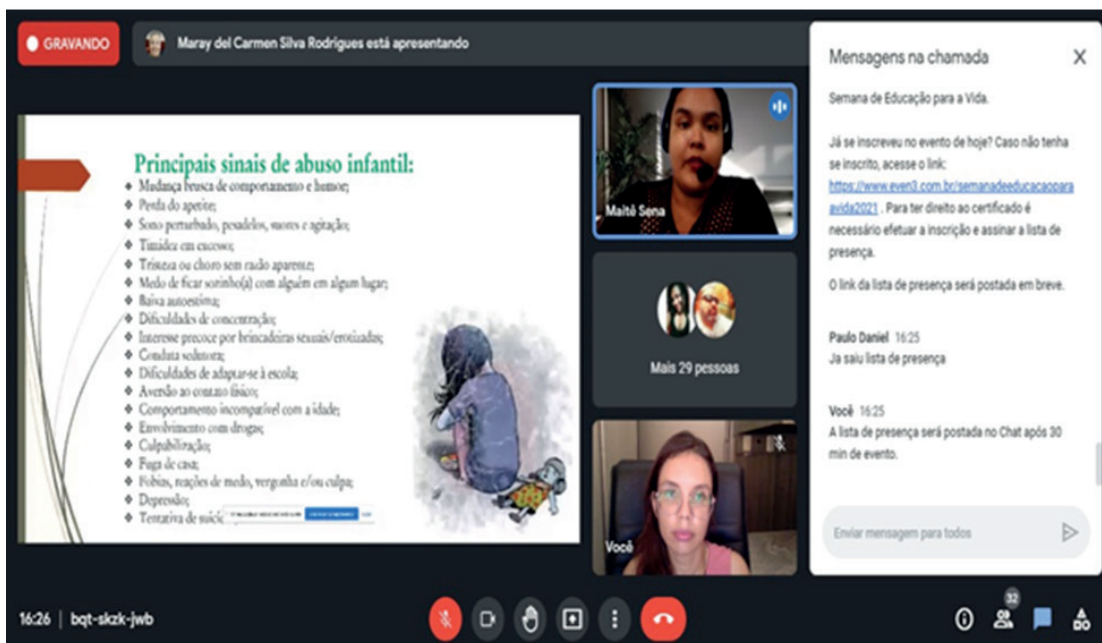
A sexualidade infantil se expressa no contexto escolar por meio de brincadeiras, jogos, autoerotismo e conversas sobre o tema, bem como as crianças vítimas de violência sexual manifestam diversos indicadores em sala de aula. Entretanto, a depender da formação do/a professor/a sobre tais assuntos (ou a ausência desta formação), essas expressões da sexualidade infantil não são objetos de atenção e reflexão, sendo essas questões omitidas (MAIA; PASTANA; PEREIRA; SPAZIANI, 2011)

Na próxima imagem abaixo apresenta-se o formato on-line do minicurso, que teve a duração de duas horas. Foi mostrado durante o minicurso que familiares e professores têm a responsabilidade de informar sobre o tema da violência sexual e abuso dentro de uma perspectiva protetiva.

Durante um longo período, a sexualidade foi tratada na Educação Básica, única e exclusivamente com foco biológico e preventivo, abordando questões da reprodução humana (heterossexual reprodutiva), com o objetivo de prevenir a gravidez precoce e infecções sexualmente transmissíveis (BRABO; SILVA; MACIEL, 2020).

Mesmo se tratando de um tema com abordagem protetiva, a sexualidade foi apresentada de forma positiva, informando que toda pessoa deve ter liberdade e segurança para viver e expressar sua sexualidade, sendo que não há culpa para a vítima do abuso, ou seja, não há nada que se possa fazer que justifique ser vítima de violência sexual.

Figura 3. Minicurso realizado no formato on-line através do aplicativo google meet



Fonte: os autores

A sexualidade, mesmo depois de ter se tornado objeto de estudos de diferentes categorias, como cientistas, religiosos, psiquiatras, psicanalistas, educadores, ainda continua sendo alvo de vigilância e de controle, designando quem está apto para falar da sexualidade, para defini-la naquilo que é ou não permitido (LOURO, 2008).

Considerando a complexidade das concepções de sexualidade, é preocupante a situação da formação dos professores das diversas disciplinas e níveis de ensino, que não se sentem à vontade ou mesmo não conseguem romper com a vigilância e o controle citados por Louro (2008).

Acrescenta-se ainda o fato de a temática da sexualidade não ser tão simples de ser trabalhada em função da grande diversidade de opiniões e de valores morais, culturais, sociais e religiosos. Ribeiro (1990) comenta que avanços e retrocessos estão presentes ao longo de toda a história da sexualidade, caracterizando uma luta por uma sexualidade plural.

Durante o minicurso também foram indicados materiais para o trabalho da Educação Sexual.

Figura 4. Literatura indicada durante o minicurso “Educação sexual como ferramenta de prevenção e enfrentamento ao abuso sexual”



Fonte: os autores

Em todas estas produções selecionadas pela professora que ministrou o minicurso, os conceitos apropriados para abordar com crianças envolvem os nomes corretos dos órgãos genitais, que os bebês vêm da barriga das mães, responder perguntas básicas sobre o corpo e funcionamento dele, explicar sobre privacidade (porque cobrimos as partes íntimas, não tocar em partes íntimas dos colegas), a diferença entre os toques agradáveis e bem-vindos e toques que são invasivos e desconfortáveis, que nenhuma criança ou um adulto tem o direito de tocar as suas partes íntimas, diga “não” quando adultos pedem que você faça coisas erradas, como tocar partes íntimas ou guardar segredos e para quem pedir ajuda caso seja tocado nas partes íntimas.

É oportuno considerar também os seguintes princípios do ensino da Educação Sexual para enfrentamento ao abuso e violência, para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos:

- Os corpos de meninos e meninas mudam quando crescem;
- Explicações simples sobre o processo de nascimento dos bebês;
- Regras sobre limites pessoais (como não tocar em partes íntimas de crianças);
- Respostas simples a todas as perguntas sobre o corpo humano;
- Abuso sexual é quando alguém toca em suas partes ou pede que você toque em suas partes íntimas;
- É abuso sexual, mesmo que seja por alguém que você conhece;
- Abuso sexual nunca é culpa da criança;
- Se um estranho tenta levá-lo com ele ou ela, correr e contar para os pais, professor, vizinho, policial ou outro adulto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos relatos dos participantes foi possível desmistificar medos e preconceitos. Compreender que denunciar é o primeiro passo, mas é preciso acolher, encaminhar e acompanhar.

Constatou-se também que, temáticas que envolvem a sexualidade vêm sofrendo ataques ideológicos, o que dificulta o ensino sobre temas relevantes, como é o caso da violência sexual.

Os resultados deste relato de experiência desencadeiam possibilidades para desenvolver projetos de formação em Educação Sexual para alunos e professores, em que se torna necessário situar os elementos que determinam as concepções sobre formação, o papel da Educação Sexual e o entendimento de como o professor é um sujeito sexual historicamente construído nos contextos político, social e econômico nos quais vive e atua profissionalmente.

Através dos relatos de alguns participantes foi possível perceber que a linguagem repressiva do cotidiano tem influência fundamental na construção das concepções de Educação Sexual, em detrimento a teorização dos estudos científicos. Os percursos, divergências e convergências, nessas múltiplas experiências, produzem novas demandas para o ensino da sexualidade, sendo algumas reprimidas.

A Educação Sexual é permeada pela dimensão dos relacionamentos interpessoais e das emoções. Não são com os gritos, a apatia, a raiva e a intolerância que se constrói uma sociedade sexualmente justa, mas também não é se impondo a Educação Sexual na formação do professor que se consegue contribuir para uma escola mais inclusiva. A Educação Sexual precisa ser trabalhada com afeto, com a permissão do outro, com um olhar sensível de respeito e acima de tudo com amor.

É preciso deixar claro que a Educação Sexual, enquanto um trabalho de prevenção da violência sexual infantil, não tem a intenção de delegar à criança a responsabilidade de se proteger, visto que o/a culpado/a é sempre o adulto, que utilizou de seu poder para coagir a criança.

Porém as crianças desinformadas sobre sexualidade são as vítimas mais frequentes. Dessa maneira, o intuito da Educação Sexual, nesse aspecto, é esclarecer que a violência sexual infantil existe e que o segredo solicitado pelo abusador não deve ser mantido, bem como de desconstruir os valores sexistas que acabam por também gerar essa violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brabo, T. S. A. M.; Silva, M. E. F.; Maciel, T. S. (2020) *Gênero, sexualidades e educação: cenário das políticas educacionais sobre os direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes*. Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 15, e2013397, p. 1-21. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> . Acesso em: 21 set. 2021.
- Carvalho, G. M. D.; Santos, V. M. M. (2020) *Algumas reflexões sobre sexualidade em tempos de isolamento social*. Revista Criar Educação. Criciúma, v. 9, nº2, Edição Especial, p. 143-161.
- Figueiró, M. N. D. (2006) *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas: Mercado das Letras.
- Foucault, M. (1984) *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Louro, G. L. (2008) *Um corpo estranho– ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 1. ed. 1.reimp. Belo Horizontes: Autêntica.
- Maia A.C.B; Pastana M; Pereira P. C.; Spaziani R. B. (2011) *Projeto de intervenção em educação sexual com educadoras e alunos de uma pré-escola*. Rev Ciênc Ext.
- RIBEIRO. P. R. M. (1990) *Educação Sexual: além da informação*. São Paulo: EPU.
- SAYAO, Y. (1997) Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, p. 107-117.
- WEEKS, Jeffrey. (1993) *O corpo e a sexualidade*. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica.

ANÁLISE DA CAMPANHA “COMBATE À EXPLORAÇÃO SEXUAL” DO MINISTÉRIO PÚBLICO DA BAHIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

ANALYSIS OF THE CAMPAIGN “COMBATING SEXUAL EXPLOITATION” OF THE PUBLIC

Rita de Kássia Cândido Carneiro, UNESP-Araraquara, Brasil, ritakassiacandido@gmail.com
Aparecido Renan Vicente, Universidade Federal de São Carlos, Brasil, renanvct.psico@yahoo.com
Ana Maura Martins Castelli Bulzoni, UNESP-Araraquara, Brasil, mauradil@gmail.com
Paola Alves Martins dos Santos, UNESP-Araraquara, Brasil, pa06.amsantos@hotmail.com
Andreza Marques de Castro Leão, UNESP-Araraquara, Brasil, Andreza.leao@unesp.br

INTRODUÇÃO

O século XX foi marcado pela luta no sentido de instituir debates e reflexões acerca da necessária proteção às crianças e adolescentes. Neste sentido, a Declaração dos Direitos Humanos (1948) trouxe em seu bojo discussões importantes relativas à forma de se repensar sobre os direitos de cada indivíduo e em decorrência disto, a Constituição de 1988, apontou no Artigo 227, sobre a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado na garantia de proteção à infância (BRASIL, 1988). Além disso, podemos destacar que o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, estabeleceu que nenhuma criança ou adolescente deveria ser “objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990).

Isto ponto, pensando na comercialização sexual de crianças (exploração sexual) e a necessária proteção a ser oferecida a elas, o Código Penal, em seu Artigo 18, também retratou a pena de 4 a 10 anos de reclusão para o adulto que submetesse crianças e adolescentes ao mercado do sexo (BRASIL, 1940)

No entanto, as questões da violência contra a criança ainda ocorrem no cotidiano brasileiro, o que ocasiona uma séria preocupação com os caminhos da infância, visto que “qualquer que seja o tipo de violência, ela impõe à criança sobrevivente profundas marcas no seu desenvolvimento físico e emocional. (AZAMBUJA, 2004, p.43)

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) há quatro formas de violências, a saber: física, psicológica, negligência e sexual. Na maioria dos casos, há um silenciamento e a vítima fica à mercê dos perpetradores.

No que se refere à violência sexual, esta é caracterizada como atos sexuais, com ou sem penetração, resultantes de uma relação de poder, em que crianças e adolescentes são submetidos e vitimizados.

Destarte, a violência sexual ocorre tanto sob a forma de abusos, quanto explorações sexuais (práticas que envolvem trocas comerciais). As pesquisas mostram que muitos casos de abuso sexual acontecem dentro da própria família, sendo o agressor uma pessoa próxima à criança.

Em se tratando da exploração sexual, esta envolve trocas comerciais, podendo ser representada pelo turismo sexual ou outras situações criminosas, em que o sexo é vendido, muitas vezes, para garantir o sustento dos lares dessas crianças. Podemos afirmar que as situações que conduzem à exploração sexual, são decorrentes das desigualdades sociais existentes em território brasileiro. Tal conjuntura desvia a criança dos seus direitos fundamentais e a coloca num universo de restrições e violências que pode gerar danos indescritíveis para sua vida.

De acordo com os dados expostos pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), no ano de 2019, ocorreram 17 mil denúncias relativas à violência sexual contra crianças, via Disque Direitos Humanos

(Disque 100).¹⁷ É importante ressaltar que este é o número de violências notificadas, todavia, tanto o abuso, quanto a exploração sexual são permeados por uma atmosfera de silenciamento e existem muitos casos subnotificados.

Todos esses levantamentos nos mostram que a realidade não condiz ainda com os ideais propostos pelas legislações, sendo preciso construir ações que caminhem no sentido de combater a Violência Sexual Infantil.

Vários autores apontaram para a importância da prevenção da violência sexual, proporcionando um leque de possibilidades de diálogo com as crianças, oferecendo-lhes um repertório de autoproteção e segurança (BRINO, 2006; ALVES, 2007). Nesta direção Miranda e Yunes (2007) explicam que para existir a denúncia é preciso haver alguém para escutá-la, executando as intervenções pertinentes, a fim de proteger as crianças. Ademais, é relevante que esta seja atendida pela rede de proteção, de forma a ser amparada.

Geralmente esse tipo de prevenção pode ser ofertado pela área da saúde, da educação, da psicologia e da assistência social, áreas que possuem um forte potencial no trabalho preventivo, pelo fato de terem certa aproximação com as crianças e seus familiares.

Ademais, nos últimos anos, com o objetivo de orientar as famílias, responsáveis e, muitas vezes, a própria criança, tem surgido também materiais impressos (cartilhas/ panfletos) e audiovisuais (desenhos, filmes e propagandas), abordando estratégias de prevenção à Violência Sexual Infantil.

Dentre esses materiais (recentemente produzidos), elencamos, para esta pesquisa, o vídeo da Campanha “Combate à Exploração Sexual” (2015), do Ministério Público do Estado da Bahia, que teve como protagonista a cantora baiana Ivete Sangalo, vídeo este que se volta aos pais, educadores e sociedade em geral.

Analisaremos a linguagem e recursos utilizados no material, verificando os pontos principais de atuação deste referencial para a prevenção da exploração sexual infantil. Do mesmo modo será ponderado as visitas à página da campanha no período de novembro de 2020 até setembro de 2021, de forma a conhecer o impacto e a divulgação do material.

MÉTODO

Para o desenvolvimento e a construção deste artigo, utilizamos o método analítico-descritivo, em que buscamos compreender o contexto em que o material está inserido, as principais características deste, a linguagem utilizada e as abordagens elencadas acerca da prevenção da exploração sexual, por meio de pesquisa qualitativa.

Também recorreremos à pesquisa quantitativa, para analisar o número de visualizações da campanha (no período supracitado), tecendo uma reflexão sobre esses dados.

Em se tratando dos qualitativos, selecionamos algumas categorias de análise, pautadas em Bardin (2011), visando descrever os dados do conteúdo do vídeo, por meio da criação de categorias, as quais nos possibilitaram as interpretações científicas do material coletado.

DESCRIÇÃO DO MATERIAL

A cantora Ivete Sangalo foi nomeada em 2013 pelo Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC) como Embaixadora Nacional da Boa Vontade para Prevenção e Combate ao Tráfico de Pessoas.¹⁸ De acordo com o site da UNODC, acredita-se que mais de 20 milhões de pessoas no mundo estejam nessa situação.

A Campanha de Combate à Exploração Sexual, protagonizada pela cantora, em parceria com o Ministério Público do Estado da Bahia teve o vídeo postado via Youtube¹⁹, no dia 18/05/2015 (Dia Nacional de combate ao abuso infantil).

¹⁷<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/ministerio-divulga-dados-de-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>

¹⁸<https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/frontpage/2016/09/07-em-dia-internacional--ivete-sangalo-pede-combate-a-exploracao-sexual-e-trafico-de-mulheres-e-criancas.html>

¹⁹ https://www.youtube.com/watch?v=b9_-BIGcB04

O vídeo mostra inicialmente uma boneca que está toda suja, jogada na tampa de um bueiro, junto a folhas secas e sacolinhas de lixo, enquanto a cantora narra a situação de milhares de crianças que vivem a exploração sexual e, de acordo com a fala da artista, “esses jovens têm a sua infância destruída”.

Na próxima cena, uma mão pega a boneca do bueiro, enquanto a cantora diz “mas isso pode mudar”. Em seguida, ela menciona o disque 100, como uma forma de buscar ajuda nesses casos.

Na última cena, ela aparece num quarto rosa, todo arrumado, com a boneca limpa na mão. Ivete coloca a boneca numa estante do quarto e fala sobre a importância de todos oferecermos proteção à infância. A cantora está vestida com uma camiseta da campanha que traz os dizeres “quem não denuncia também violenta”, disque 100 e a logomarca do Ministério Público da Bahia.

Na última parte do vídeo aparecem os contatos e referências do Ministério Público da Bahia.

RESULTADOS

Essa pesquisa teve como finalidade, tanto analisar os elementos trazidos pela campanha, quanto verificar o alcance deste material por meio das visualizações.

Em se tratando dos elementos, para a análise do vídeo, criamos três categorias, a partir dos próprios símbolos do vídeo:

- Boneca (símbolo da infância)
- Bueiro (símbolo da “ameaça à infância/ exploração sexual)
- Quarto rosa (símbolo da proteção)

Quanto ao alcance do vídeo, para a pesquisa, foi considerado um período de análise de visitas à página, entre novembro de 2020 (3551 visualizações) até setembro de 2021 (3667 visualizações).

DISCUSSÃO

Para tratar dos assuntos elencados neste artigo partiremos das três categorias elencadas, tecendo uma discussão que visa entrelaçar os elementos do vídeo com o campo teórico.

Neste sentido, partiremos dos conceitos de infância, perpassaremos sobre as “ameaças”, advindas da exploração sexual e, por último, a importância da proteção infantil.

INFÂNCIA (A BONECA)

O conceito de infância tem sido abordado por diversos autores que atuam na área da Educação, Sociologia e Psicologia. Sabemos que mundialmente, o nome de Philippe Ariès (1981) traz um significado para essa busca, visto que após a publicação do livro “História Social da Criança e da família”, inúmeros estudos foram realizados, tendo essa obra como mote.

O objetivo de Ariès neste livro foi investigar a construção do sentimento de infância, fazendo uso de materiais históricos e obras de arte. De acordo com o autor, a infância não era notada nas obras de arte do século XII. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância neste mundo (...)” (ARIÉS, 1981, p.17)

Com o advento da Modernidade, ocorreram algumas mudanças significativas em relação ao sentimento de infância; primeiramente, o surgimento da “criança engraçadinha”, aquela que servia para fazer gracinhas. Neste período, as roupas próprias para serem usadas na infância começaram a surgir, visto que até então não havia diferenciação entre a roupa do adulto e da criança. Assim, o século XVI trouxe o surgimento do sentimento da infância no mundo e houve um incentivo muito forte para a implantação das leis de proteção à infância, inclusive as que conhecemos nos dias atuais.

No caso brasileiro, a história da criança num formato oficial advém dos últimos anos do século XVIII, momento este que resultou na Independência do Brasil. Com o Estado independente, iniciaram os debates, preocupações e projetos sobre a infância.

Segundo Irene Rizzini (1997), foi através dos discursos sobre a difusão da instrução e do ensino aos habitantes do Império, que o termo *criança* surgiu pela primeira vez no contexto da construção do Estado e, assim, algumas áreas passaram a construir aparatos específicos para a infância, tais como a educação, o direito e a medicina.

A educação teve uma forte expansão, o que progressivamente resultou na obrigatoriedade do ensino para todos. A medicina, por exemplo, buscou se ocupar com a saúde física e moral, pois seria o que determinaria o comportamento futuro do cidadão. No campo do direito, visou analisar a trajetória da legislação de proteção à criança.

Quanto às crianças abandonadas, que mesmo tendo família, viviam na rua, foi somente a partir do fim do século XIX que os juristas brasileiros passaram se preocupar com elas, pois a pobreza estava se tornando onerosa para o Estado.

Nesse momento, a família e a infância passaram a ser investigadas e estudadas, implementando ações governamentais de proteção. Mesmo diante de inúmeras ações, verificou-se o descaso e a omissão do Estado para com a população pobre e um privilégio no setor privado.

Ainda na metade do século XIX, a desigualdade social permanecia e muitas crianças pobres passaram a pedir esmolas, vender doces, entre outras coisas pelas ruas; trabalhavam como ajudantes de pedreiro, carpinteiro; também eram reprimidas pela polícia e encaminhadas ao juiz de órfãos (PILOTTI, RIZZINI, 1995, p.69).

A desigualdade social fez com que em 1935 o Estado de São Paulo criasse a Assistência Social, com o objetivo de suprir as necessidades das famílias e promover tais serviços para a população, porém, apenas em caráter assistencialista. As famílias das camadas populares, também chamadas de desestruturadas, eram vistas como incapazes e criadoras de criminosos e delinquentes.

A partir dessa concepção, filantropos propunham a criação de escolas industriais, creches e asilos como alternativa para as crianças que permaneciam nas ruas e principalmente a criação de uma legislação para os menores. Nesse período, segundo Rizzini aponta (1997, p.25), teve-se a busca pela inserção, nas práticas jurídico-policiais, um tratamento especial voltado à criança, incluindo o estabelecimento de Casas de Correção, Educandários e Reformatórios para os chamados “menores abandonados e delinquentes”.

Ao final do século XIX o Estado passou a interferir nestas famílias, surgindo para auxiliá-los na educação das crianças e adolescentes. O Estado passou “de um governo da família para um governo através da família” (DONZELOT, 1986, *apud* COSTA, 2004).

Em virtude de apoiar as instituições familiares, a justiça também passou a atuar juntamente com profissionais da educação e do serviço social, em favor da proteção à infância. No campo jurídico, foram utilizadas medidas de proteção aos menores “desvalidos”, que eram recolhidos das ruas e encaminhados aos asilos, com o objetivo de regenerá-los, reeducá-los e reinseri-los socialmente.

Ainda no século XIX apareceu uma nova categoria chamada de “menores viciosos”, que incluía as crianças e adolescentes inculcados criminalmente, os que agiam sem discernimento, os órfãos e os que, por negligência familiar, ficavam abandonados nas ruas (SANTOS, 2010).

Neste período, o governo atuava na apreensão do menor que não tinha família e que vivia num estado de pobreza, por isso, em 1923 criou-se o Juízo de Menores, uma política de intervenção na vida daqueles que moravam em estabelecimentos de proteção.

Após a criação do Juízo de Menores foi promulgado o primeiro Código de menores em 1927, apresentando leis de proteção à criança e ao adolescente, que simbolizava tanto proteger este público, quanto à própria sociedade que se via ameaçada.

Observa-se que a infância pobre, caracterizada como “abandonada” e “delinquente”, foi nitidamente criminalizada a partir do Código de 1927, uma vez que o termo “menor” foi popularizado e incorporado à linguagem comum, para além do círculo jurídico (RIZZINI, 2002, p. 41).

Com a dificuldade de resolver o problema dos menores e a marginalização, mesmo após a criação de diversas leis, houve a necessidade de se definir um novo alvo de ação, representado pelo Código de Menores de 1979, mais conhecido como o Código do menor em “situação irregular”.

A presente legislação visou criar institutos disciplinares no intuito de regenerar os menores por meio do trabalho, educação e instrução, embora tenha sido uma lei muito criticada, devido às medidas utilizadas aos menores.

Estas medidas perduraram até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, criando uma nova doutrina, pautada na “proteção integral” do indivíduo. O Estatuto da criança e do Adolescente foi um marco no sentido da preocupação com a infância e adolescência no Brasil, pois estabeleceu a obrigatoriedade de um olhar sensível a este público. É importante ressaltar que os ideais do ECA foram conclamados inicialmente pela Constituição Federal de 1988, a Carta Magna, que colocou a criança como prioridade absoluta no Brasil.

Pensar na História da infância e nos processos que ocorreram para afiançar os direitos da criança, nos ajuda a vislumbrar estratégias de prevenção às violências que ainda ocorrem contra este público. No caso deste artigo, dialogaremos no próximo tópico sobre os problemas decorrentes da prática da exploração sexual infantil.

AMEAÇA À INFÂNCIA: A EXPLORAÇÃO SEXUAL EM FOCO (O BUEIRO)

A exploração sexual tem sido um problema emergencial, evidenciado mundialmente e, no caso deste estudo, enfocaremos as situações que ocorrem em território nacional. A exploração sexual de crianças brasileiras, geralmente ocorre devido às instabilidades financeiras e às desigualdades sociais existentes no país. Em populações cuja situação de miséria faz parte do seu cotidiano, é comum a existência de tráfico de crianças e jovens para fins de trabalho forçado e vendas de sexo.

Para dialogar sobre essa categoria, o artigo “Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes” apresenta uma análise comparativa entre Caminhoneiros Clientes e não-Clientes do comércio sexual” (Santos et al., 2018). Os autores apontaram um panorama da situação de exploração sexual infantil em Porto Alegre e Alegrete, RS, Itajaí, SC, Cubatão e Santos, SP, Belém, PA, Natal, RN e Aracaju, SE.

A pesquisa realizada teve como objetivo identificar a situação dos caminhoneiros que praticavam a exploração sexual de crianças nessa região. O resultado dos questionários e entrevistas, aplicados pelos autores, evidenciaram que os caminhoneiros que participavam da exploração comercial de crianças eram trabalhadores, como quaisquer outros, que viam na prostituição uma forma de lazer diante das dificuldades encontradas pela profissão.

De acordo com alguns dados levantados pela pesquisa, os caminhoneiros que exploravam sexualmente as crianças e adolescentes, desconheciam os direitos destas; em geral, eles relativizam as idades, não considerando que se tratavam de crianças. Nas falas, eles diziam “prostitutas” (o que camuflava a exploração sexual infantil).

Outra evidência apresentada pelos autores é que o caminhoneiro envolvido com a exploração sexual infantil, tende a colocar a culpa e responsabilização na criança/ adolescente, invertendo a condição da vítima.

Repensar sobre ações educativas que conscientizem o público que se envolve com a comercialização do sexo infantil, pode ser uma saída importante, visto que muitas vezes esses homens desconhecem as leis de proteção à infância, ou mesmo, preferem relativizar a idade das crianças para não se sentirem culpados. Dessa forma, a campanha realizada pela cantora Ivete Sangalo, veiculada ao Youtube, representa uma importante ferramenta no trabalho preventivo.

A campanha apresenta a exploração sexual numa comparação com um bueiro, visto que o nível de stress psicológico e os danos causados por essa prática criminoso podem ser irreversíveis para as crianças e adolescentes, fazendo com que eles não visualizem perspectivas de melhorias para suas vidas e não consigam se “relacionar e confiar em outras pessoas.” (Florentino, 2015, p.143)

Assim, a visão do bueiro e da boneca jogada, sinalizam que a criança está exposta a tudo o que há de pior diante dos perigos que a sociedade pode oferecer e isso faz repensar a emergência de ser resgatada. Neste sentido, é preciso que exista um sistema de proteção fortalecido que atenda as necessidades destas crianças.

Alberto et al (2018), trabalharam num estudo acerca das percepções, crenças, atitudes e comportamentos dos agentes que trabalham em redes de proteção e perceberam que apesar de a maioria destes agentes possuírem conhecimento sobre o Sistema de Proteção e a Lei de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, nem todos tinham clareza do tipo de medida a ser buscada em cada uma das redes de proteção. A maioria desconhecia as Leis Internacionais de proteção e a situação do Brasil em relação a elas, e faltou clareza na forma como pode se dar a atuação articulada.

Com isso, percebemos que a situação da rede de proteção ainda é extremamente precária e deficitária em território nacional, pois em geral as ações ocorrem isoladamente, sem conexão e as crianças continuam sendo exploradas sexualmente, devido à falta de amparo do sistema.

De acordo com Akerman (2018) quando as pessoas sentem que o sistema de proteção está próximo, existe um aumento significativo das denúncias, pois elas ficam mais encorajadas. De acordo com a autora, a violência sexual é envolvida por um silêncio e quebrar este paradigma é algo de extrema importância, porém, exige certo encorajamento, por isso, o denunciante prefere manter-se no anonimato. (AKERMAN, 2018)

Neste sentido, campanhas como essa, realizada pelo Ministério Público da Bahia, tendem a ser eficazes por contar com uma artista famosa, ainda mais considerando que trata-se de uma cantora baiana. Isso fortalece o vínculo com as pessoas que assistem e pertencem àquela localidade.

Neste sentido, faz-se necessário ressaltar a importância da proteção à infância, tema que será tratado no próximo tópico.

PROTEÇÃO À INFÂNCIA (O QUARTO ROSA)

Como vimos até agora, houve um longo caminho até que a criança começasse a ser vista como um sujeito de direito, tanto mundialmente, como nacionalmente. Tais passos significaram verdadeiros avanços para a área da infância e por isso, é preciso que as pessoas compreendam o papel de cada indivíduo em sociedade, para que tais direitos sejam efetivados.

No vídeo, quando a cantora Ivete Sangalo conversa no quarto rosa sobre os direitos da criança e coloca a boneca limpa na estante, é como se ela estivesse afirmando sobre a importância de a sociedade salvaguardar tais direitos e promover a proteção aos pequenos.

As ações de prevenção devem envolver pessoas que têm contato com as crianças, como pais, professores, médicos, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais. Em caso do não cumprimento do que está previsto em lei, é preciso que a rede de proteção atue no sentido da denúncia e resgate da criança que está passando por violência.

No entanto, nem sempre as pessoas compreendem o papel que representam no quadro de proteção à infância e é preciso que a sociedade atue no sentido de buscar formações adequadas sobre tais temas, possibilitando a criação de seminários, cursos, palestras, campanhas e divulgação de trabalhos preventivos, em prol dessa conscientização.

Neste sentido, Galindo et al (2018) afirmam que é preciso que os municípios invistam em cursos e capacitações para enfermeiros e demais profissionais da saúde, objetivando que esses possam dar mais atenção ao combate e à prevenção da violência. Tais procedimentos devem, no entanto, abranger as diversas áreas de proteção à infância, para que a legislação seja de fato cumprida.

Oliveira (2016), mostra a necessidade de discutirmos tais temáticas com os grupos responsáveis pela proteção da criança e do adolescente, tais como: juízes, promotores de justiça, equipe multidisciplinar da Vara da Infância e da Juventude, conselheiros tutelares e rede socioassistencial.

Com efeito, dialogar sobre os direitos da criança e do adolescente pode propiciar um estado de conhecimento e conscientização das pessoas, conduzindo atitudes no sentido do cuidado e proteção. Santos et al. (2018) apontaram a necessidade de a sociedade discutir mais os direitos das crianças, propiciando maior proteção a elas.

Desta forma, a exploração sexual infantil só será erradicada quando os preceitos do ECA e da Constituição de 1988 forem divulgados e compreendidos pela população. Neste sentido, é que ações maiores podem surgir,

principalmente em se tratando de orientar a conduta dos turistas em relação ao respeito com as crianças, e, também, na conscientização das famílias que optam por essa saída, em meio ao sofrimento e miséria.

O PROBLEMA DO ALCANCE DO MATERIAL

Como relatado anteriormente, além da análise do conteúdo do material, possibilitada pela construção dos conceitos “infância, exploração sexual e proteção à infância”, nos detemos ainda a observar o alcance do material, por meio da observação do número de visitas à página, entre novembro de 2020 (3551 visualizações) até setembro de 2021 (3667 visualizações). Com isso, percebemos que houve um aumento de apenas 116 visitas neste período estudado, o que nos pareceu insuficiente para o potencial de proteção que a campanha apresenta.

Assim sendo, foi possível constatar que, mesmo com a participação da cantora (que é influente naquele Estado), a campanha apresentou pouca visibilidade no período observado. Iniciativas como essa apresentam um forte potencial em relação ao enfrentamento da violência sexual infantil e quando aliadas ao fortalecimento das políticas de proteção à infância, podem desconfigurar a cultura da violência e afiançar a garantia dos direitos da criança e do Adolescente. Todavia, paralelo a isso, devem ser realizados estudos e pesquisas para considerarem o alcance à população.

Essa questão é de extrema importância, pois todo material de divulgação deve levar em consideração seu público-alvo e usar estratégias para se chegar a este grupo. Como afirmamos anteriormente, uma das características da violência sexual é o silenciamento e a mudança de paradigma passa pelo diálogo e compreensão coletiva; assim, faz-se necessário investir em estratégias de maior alcance.

CONCLUSÃO

Neste artigo trabalhamos na vertente da abertura para o diálogo frente ao problema da exploração sexual infantil. Descrevemos o processo de análise da Campanha criada pelo Ministério Público da Bahia, veiculada ao Youtube, que trouxe importantes questões a serem refletidas. Pudemos constatar que o material apresenta contribuições sociais relevantes, no tocante à quebra do silenciamento e incentivo à denúncia, porém necessita de ampla divulgação para que atinja a finalidade esperada, quiçá seja veiculada em outras plataformas.

Nossos escritos não objetivam esgotar as discussões acerca das questões mencionadas, pelo contrário, esperamos contribuir para que outros trabalhos possam trazer pesquisas sobre essa área tão significativa, que é a proteção à infância.

A infância é uma fase da vida em que o indivíduo depende de outras pessoas, no caso, os adultos, por este motivo, é preciso que estes sejam de fato responsáveis pelo cuidado e proteção da criança. Para que isso aconteça, eles devem receber formações e informações adequadas sobre a importância do papel de cada um na construção de uma sociedade mais sensível ao desenvolvimento infantil.

Uma campanha como essa, por exemplo, pode ser utilizada por várias instâncias sociais, como na área da saúde, educação, assistência social, promovendo palestras e encontros que abordem essa temática, por isso deve ser disseminada por vários espaços sociais e plataformas.

Esperamos que surjam, num futuro breve, mais espaços para problematizarmos tais crimes e que as pessoas possam compreender que tais atos não são normais e não devem acontecer. Mostrar para os adultos que explorar sexualmente uma criança é crime, trata-se de um papel que cabe a todo cidadão e cidadã. Precisamos, portanto, pensar em estratégias possíveis para que as crianças cresçam de forma saudável e harmoniosa, sendo papel de todos proporcionar com que isso se efetive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akerman, M. *Caracterização da violência doméstica contra crianças na Região do ABC: em busca de medidas de prevenção*. Fundação ABC. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-457979/> Acesso em 27 de nov. 2018.
- Alberto, M. F. P.; Silva, A. C. S.; Gomes, V. C.; Santana, R. V. M.; Soares, A. M. Os Agentes Sociais da Rede de Proteção e Atendimento no Enfrentamento da Exploração Sexual Comercial. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (1), 130-138. Disponível em www.scielo.br/. Acesso em 25 de nov. 2018.
- Ariés, P. (1981) *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 224 p.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf/>. Acesso, 24/11/2018.
- Azambuja, M. R. F. (2004) *Violência sexual intrafamiliar: é possível proteger a criança?* Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 181p.
- Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Ed. 70. Pág. 229.
- Brasil. (1940) Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940. *Código Penal*. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez.
- Brasil, Congresso (2004). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. São Paulo. Editora Escala.
- Brasil. (2014) Resolução nº 109 de 11 de novembro de 2009. *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf.
- Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brino, R. F. (2006) *Professores como agentes de prevenção do abuso sexual infantil: avaliação de um programa de capacitação*. São Carlos. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos.
- Costa, A. D. M. (2004) *Uma análise de processos-crime envolvendo menores: contribuições para o estudo do discurso jurídico e do discurso educacional no Brasil (1930-1960)*. (Tese). Doutorado em Educação Escolar. Araraquara. Universidade Estadual Paulista
- Da Costa Oliveira, A. (2016) Violência sexual, infância e povos indígenas: ressignificação intercultural das políticas de proteção no contexto das indígenas crianças. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 1177-1190. Disponível em www.scielo.br/. Acesso em 25 de nov. 2018.
- Galindo, N. A. L.; Gonçalves, C. F. G.; Neto, N. M. G. *Violência infanto-juvenil sob a ótica da enfermagem*. Disponível em: <http://bvsalud.org/>. Acesso em: 28 de nov. de 2018.
- Florentino, B. R. B. (2015) *As possíveis consequências do abuso sexual praticado contra crianças e adolescentes*. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 27 – n. 2, p. 139-144
- Pilotti, F.; Rizzini, I. (1995) *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.
- Rizzini, I. (1997) *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.
- Rizzini, I. (2002) *A criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822 – 2000)*. Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula.

Santos, E. C.; Morais, N. A., M.; Andreína S.; Koller; S. H. Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes: Uma Análise Comparativa entre Caminhoneiros Clientes e Não-Clientes do Comércio Sexual. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 21(3), 446-454. Disponível em www.scielo.br/. Acesso em 25 de nov. 2018.

Santos, P. A. M. *As relações entre a escola e os direitos das crianças e dos adolescentes por meio dos atendimentos do conselho tutelar de Monte Alto/SP*. (Dissertação). Mestrado em Educação. Ribeirão Preto. Centro Universitário Moura Lacerda.

A SEXUALIDADE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: A INFLUÊNCIA DO IMAGINÁRIO SOCIAL

SEXUALITY IN COMICS: THE INFLUENCE OF SOCIAL IMAGINARY

Yuri Matheus Pinheiro Duarte, Universidade Ceuma, Brasil, yurisuetham@gmail.com

Roberto Mendes Guimarães, Brasil, betoguimaraesr@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos são um tipo de arte que engloba imagens e textos em sequências narrativas em formas de quadros, nas quais suas histórias ilustram situações, eventos históricos, narrativas fantásticas, e combinadas com roteiros criam instigantes histórias que podem envolver: ação, tragédia, amor, ódio, luta e redenção, tudo em uma pequena história em forma de arte gráfica, cheias de movimentos e cenas que são sugeridas e sequenciadas em desenhos e que juntos com os textos verbais e não verbais, criam um tipo arte.

E assim como qualquer outro tipo de forma artística acaba por depender da imaginação para ganhar vida, e por isso, podem ser capazes de refletir e construir realidades e sociedades semelhantes ou idênticas à nossa própria sociedade, pois muitas das vezes essas histórias em quadrinhos (HQs) são capazes de estabelecer fortes ligações com o mundo real e fictício através da representação que estes vivem no cotidiano. Suas temáticas são basicamente relacionadas ao humor, cotidiano e pequenas formas de ensinar, mas também existem os quadrinhos dramáticos, realistas, literários, fantásticos, educativos e políticos (Fontana & Araújo, 2011).

Neste sentido, as HQs constantemente estão sempre a representar a atual sociedade em seus pequenos mundos, onde através de ideias, regras, valores e padrões de conduta, servem como base de criação para esses universos imaginários, deste modo, os mesmos também servem para denunciar, ou expressar vontades e ideologias, percepções e lutas, transformando assim essas histórias em um veículo de comunicação de massa muito popular, principalmente pelo fato que muitas pessoas podem acabar se vendo dentro daqueles personagens ou das vivências deles, incorporando assim comportamentos, pensamentos e anseios, o que acaba por criar expectativas por determinada trama, por consequência ocasiona uma base sólida de fãs, e assim se constituiu um relevante mercado, que ganhou mais força através das adaptações cinematográficas.

Segundo Maciel (2019), podemos compreender que o mundo literário, possui um ambiente fértil e rico de campos de narrativas que possuem diversas possibilidades para representar as diferentes inquietações sociais do século XXI. Se compreendermos então de forma análoga que os personagens de HQs de super aventura passam a fazer parte do imaginário coletivo do mundo contemporâneo, e que como um produto desta cultura midiática é capaz de veicular diverso tema, levantou-se a indagação de como o manifesto da sexualidade se apresenta dentro dessas histórias em quadrinhos? Como a sexualidade se manifesta de forma direta ou indireta nesses pequenos mundos? E se levarmos em conta que as HQs transmitem valores de uma sociedade, como se faz a representação social de grupos minoritários? Como esses grupos se fazem presente dentro desses contos? E que modelos corporais estariam implícitos na caracterização desses personagens?

Diante dessas indagações, esse estudo objetiva apresentar brevemente as origens das histórias em quadrinhos, e apresentar uma produção discursiva sobre sexualidade e identidade de gênero, dando assim visibilidade ao movimento de identidade, diferenças de gênero e inclusão e as mudanças em relação ao imaginário social, buscando entender como as relações de gênero construídas de forma sociocultural, influenciam e são influenciadas na forma que personagens masculinos e femininos, serão inseridos e até estereotipados dentro das histórias em quadrinhos, e como aqueles cujas sexualidades eram consideradas “desviantes” desses padrões biológicos são representados.

Sendo assim, se compreendermos então através da leitura do mundo dos super heróis, especificamente o discurso de poderes e mutações como uma metáfora para os discursos de respeito à alteridade, podemos perceber uma visão mais aprofundada que esse tema pode evocar e acrescentar para a vida contemporânea. Desse modo, com base no pressuposto que as HQs, são parte significativa da cultura popular midiática, e elas também se tornam parte de uma construção do nosso imaginário coletivo, e que a partir desses discursos existe a necessidade da importância das representações de diversos grupos sociais, podemos ressignificar o modo de como esses grupos e indivíduos são vistos e reforçar a validação da subjetividade e representação do diferente em uma sociedade que ainda é marcada pelo discurso homofóbico e machista.

Desta maneira, esse estudo não se trata apenas de justificar uma escolha acadêmica, mas a necessidade de analisar a via de mão dupla na relação entre as HQs como um veículo de comunicação de massa e a nossa sociedade, e como a sexualidade se faz presente neste vínculo, principalmente em relação aos grupos minoritários e “desviantes”, desta forma reforçando a luta pela igualdade de gênero e a superação dos preconceitos, quaisquer que sejam eles.

Quando se fala de HQs, o tema mais propagado e conhecido é o de super heróis, cujos protagonistas são personagens em sua maioria masculinos, onde segundo Rodrigues e Menezes (2015), esse fator se deve a indústria cultural e a indústria de consumo desses produtos, serem ainda dominados por sua maioria por homens, o que reflete assim como personagens femininas e LGBTIQAP+²⁰ serão representados.

Beiras *et al.* (2007), ressaltam que os super heróis, desde a sua criação até a contemporaneidade, possuem *status* corporais padronizados e enfáticos, possuindo corpos atléticos, musculosos, e as super heroínas corpos esguios e erotizados, talhados por estereótipos fetichistas, o que claramente percebe-se a associação a padrões estéticos. E essa padronização segundo Siqueira e Vieira (2008), se faz pelo favorecimento do mercado estético e a transformação do corpo em um objeto de mercado, que são muito voltadas a dietas, exercícios, cirurgias etc., e através desses padrões pessoas e personagens acabam por serem moldados a esse modelo estético criado dentro da nossa própria sociedade. Desta forma, pode-se compreender a partir das identidades e transformações sofridas por esses personagens dentro dos quadrinhos de super aventura, como o homem representa a si mesmo e suas percepções de corpo e sexualidade, e como as representações corporais desses personagens podem nos possibilitar a compreensão da representação da construção da sexualidade, identidades e papéis de gênero dentro dos quadrinhos.

Sendo assim, para entendermos melhor a relação entre Histórias em Quadrinhos e sexualidade, este trabalho irá seguir o seguinte percurso teórico: iniciará o debate através dos conceitos de como a sexualidade se faz presente dentro desse universo, e posteriormente um apanhado sobre identidade sexual, relações de gênero e orientação sexual, e por fim as representações sociais.

A sexualidade possui diversas formas de manifestações e vivências da sexualidade, o que por muitas vezes a torna um tabu, sendo assim alvo de muitas repressões, e tentativas de reduzi-la ao simples conceito de genitália e reprodução, porém a sexualidade envolve muito mais do que pequenas definições biológicas, envolve diversos aspectos tais como fatores psicológicos e sociais. E acrescentando essa ideia os autores Macedo *et al.* (2013), ressaltam que a sexualidade se constrói e se aprende através do desenvolvimento da personalidade humana, através das vivências e desejos ligados a suas satisfações, fetiches e liberdade sexual. Compreende-se então que a sexualidade é algo que se constrói, é uma parte integral do desenvolvimento da personalidade humana, e que contempla a própria liberdade corporal, suas emoções, excitações, conforto físico, além de seus desejos, fantasias e vivências ao longo de sua vida.

Segundo Gherpelli (1992), a sexualidade é uma particularidade que compõe todos e quaisquer seres humanos independente de cor, raça, geografia ou gênero, porém para poder compreender tal atributo necessita-se compreendê-la como um todo, não podendo assim separá-la do indivíduo, pois ela é parte integral de qualquer indivíduo consigo mesmo e com os outros. Logo, entende-se que a sexualidade de uma pessoa é muito mais do

²⁰Entendendo que existe uma multiplicidade de nomenclaturas que não param de crescer, optou-se por utilizar a nomenclatura LGBTIQAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas, Pansexual/Polissexual e mais) para caráter ilustrativo de representatividade de inclusão.

quer possuir um corpo que tenha se desenvolvido ou que estejam em desenvolvimento, e que esteja apto para procriação da espécie ou apresentar seus desejos sexuais. Trata-se de uma forma inerente de como cada indivíduo irá se desenvolver, e assim criar suas próprias relações pessoais e interpessoais, o que conseqüentemente torna a sexualidade um veículo de relacionamento importante para os indivíduos, embora não seja único.

Desta forma, pode-se ressaltar então que há inúmeras formas de se definir como homem ou mulher, formas esta que por muito tempo foram negadas e silenciadas, e que aos poucos ganham seu espaço e reconhecimento de sua própria identidade.

Sendo assim, compreende-se que a identidade não é algo fixo ou natural, mas metamórfico. Por tal afirmativa, nota-se que os corpos ganham sentido através do social, pois aquilo que é designado como masculino ou feminino se constitui por códigos e afirmações características, de cada cultura e, em cada parte mundo, seja nacionalmente, ou em grupos menores, e que podem divergir mais ainda em sentidos e significados de corpo, características fisiológicas, seus usos, práticas e outros processos relacionados a esta complexa teia, que é tão diversa, mutável e subjetiva.

De acordo com a autora Gherpelli (1992), o tema da sexualidade vem finalmente ganhando destaque, no entanto, toda essa evidência, ainda é muito estereotipada, dando assim uma idealização de um modelo para uma possível vida sexual aceitável, o que conseqüentemente, acaba-se por definir uma falsa impressão sobre as formas de se viver a sexualidade, onde todos devem seguir esse mesmo padrão e assim se adaptar ao que é considerado “correto”. Desta maneira, acaba-se por inverter os papéis naturais das coisas, onde o indivíduo vive para viver a sexualidade, o que é infundável, pois é a sexualidade que serve ao indivíduo, pois ela é conseqüência do próprio desenvolvimento humano.

Neste contexto, a perspectiva de gênero, emergiu como aspecto de grande importância, permitindo um olhar diferenciado e crítico, trazendo o contexto da subjetividade e identidade social para um contexto que anteriormente era somente determinantes biológicos, onde a sexualidade está para além do sexo anatômico, homem e mulher, existindo também a questão da orientação sexual e da identidade de gênero.

De acordo com Salgueiro (2016), as orientações sexuais se referiram à preferência ou inclinação sexual e amorosa do sujeito ao longo de seu desenvolvimento, onde o indivíduo direciona os seus interesses afetivos e preferências sexuais. De forma mais simplificada, é a expressão da sua sexualidade, seu desejo ou atração, desta maneira, pode-se entender que se trata sobre para onde esse indivíduo irar dirigir seus interesses e preferências sexuais, que o estimulam, excitam e provocam prazer, seja esse interesse para o sexo oposto (heterossexual), do mesmo sexo (homossexual), para ambos (bissexual), ou pansexual, que seria a atração sexual ou amorosa entre pessoas independentemente do sexo ou da identidade de gênero, ou até mesmo objetos sexuais.

A orientação sexual é um componente da sexualidade que pertence exclusivamente ao sujeito, onde em tese, apenas ele possui acesso à sua orientação sexual. Giammattei (2015) ressalta que devemos considerar que identidades como travesti e transexual não remetem a orientações sexuais, uma vez que pessoas trans podem ter seu desejo sexual voltado para pessoas do mesmo sexo, do outro sexo ou até mesmo para outras pessoas trans.

Segundo Aufranc (2018), Identidade de gênero se refere a maneira de como um indivíduo irar se identificar ao longo de seu desenvolvimento, de forma mais simplificada é como esse sujeito se sente, reconhece e se afirma em relação ao seu próprio gênero, pode-se exemplificar através de um indivíduo que nasce biologicamente homem, porém identifica-se como mulher, ou um sujeito que nasce biologicamente mulher, mas que apresenta-se como homem, ou um outro caso que é o indivíduo se identificar como *cis* gênero, ou seja, identificado com o sexo de nascimento. E não se deve esquecer que a não binaridade de gênero também inclui formas variadas de neutralidade, ambigüidade, multiplicidade e fluidez de gênero.

Porém, essas diferenças e identificações ainda possuem grandes discrepâncias e formas de tratamento, na maioria das vezes, acompanhadas com preconceitos, pode-se exemplificar uma situação na qual a identidade de gênero quando em conformidade com o gênero sexual, lhe trazem os fatores físicos de um corpo da mulher (sexo biológico) e a mesma se sente como tal (Identidade de gênero), em um contexto da sociedade na qual esse mesmo indivíduo busque um emprego, a mesma não terá dificuldade de entrar caso preencha os requisitos técnicos para a determinada vaga, ou pelo menos é isso que se pressupõe, no entanto se dentro desse contexto, se o sexo

de nascimento (biológico) não se reflete na identidade de gênero, podemos então estar diante de um caso de transexualidade, o que pode dificultar a entrada desse indivíduo, apenas pelos juízos de valores e preconceitos que ainda se observa em nossa sociedade. (Sanches, 2015).

Para Junior (2018), a todo o momento estamos fazendo algo que se direciona e se remete ao gênero, todo dia independente da região ou classe social, na maioria dos casos onde um papel ou função é designado a um determinado indivíduo, essa mesma função será direcionada através da percepção de gênero, desta forma, dá-se o sentido que incluem e separa tudo o que uma pessoa diz ou faz para se revelar a si própria como, possuidora de condição de moça ou rapaz, menino ou menina, homem ou mulher, todavia a sexualidade não se restringe somente a isso, pois está se trata de uma forma composta por sensações corpóreas e subjetivas emocionais da pessoa.

Dentro das mais diversas sociedades, a representação dos papéis sociais diferenciados entre homens e mulheres ainda é muito implícito e desigual, o que corrobora ainda mais contra os grupos minoritários, que não se identificam dentro da normatização da integração do papel masculino e feminino pela representação biológica. O que dificulta essa inserção de igualdade e equidade para todos, é que a maioria dos países ainda assume um contexto patriarcal, e mesmo que em pleno século XXI o domínio de um sexo sobre o outro ainda seja forte, não é algo natural, mas sim da cultura, é a própria sociedade que normatiza esse sistema simbólico, sendo assim, vale ressaltar que elas não são fixas ou imutáveis, mas sim passíveis de mudanças e transformações. E é graças às pequenas mudanças nas últimas décadas acerca da reflexão do respeito à diversidade de gênero, é que gradativamente há um avanço no que se refere à discussão de temáticas relacionadas às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, dentre outros temas considerados tabus.

Porém, ainda é um avanço a passos curtos, a sexualidade ainda é muito permeada por discursos que inscrevem, nos corpos, sentidos e significados, é por isso que se faz necessário a esse tema ser debatido e desmistificado, pois discutir essa temática complexa é uma forma de quebrar esta simplificação e a maneira mais eficiente é através da escola, pois dessa forma, pode-se contribuir para a formação de sujeitos mais plenos, assim problematizar e discutir questões relacionadas a sexualidade. E por esse motivo, levando em consideração que as HQs são um dos meios de comunicação em massa, é um ótimo veículo para transmitir valores e representações sociais em suas histórias, como por exemplo, a representação da população LGBTIQAP+ ou até mesmo a discriminação pelo diferente. E mesmo que as histórias em quadrinhos sejam uma mídia relativamente nova, ainda fazem parte de uma grande engrenagem social que possuem a capacidade de influenciar indivíduos ou grupos em suas maneiras de agir, pensar e até em seus estilos de vida.

MÉTODO

O presente estudo objetivou refletir sobre a relação da sexualidade dentro das histórias em quadrinhos, buscando assim descobrir como a sexualidade e as diferenças de gênero se fazem presente dentro do universo das HQs, e como a relação do imaginário social pode influenciar nas relações de gênero que serão desenvolvidas ou estereotipadas dentro dessa produção midiática chamada histórias em quadrinhos, ressaltando-se também como essas influências podem interferir na representação dos grupos cuja sexualidade é considerada “desviantes” dos padrões biológicos.

Com o propósito de atender os objetivos deste estudo, optou-se pela modalidade qualitativa, pois esse método fornece uma compreensão mais aprofundada do estudo, que segundo Minayo e Costa (2019), constitui uma compreensão mais aprofundada de um determinado estudo, e sem representatividade numérica, pois nesse método busca-se explicar o porquê das coisas, devido a essa metodologia trabalhar com o universo de comportamentos, significados, motivos, crenças, preferências, aspirações, valores e atitudes, desta forma, pode-se entender com mais profundidade de como a temática da sexualidade se faz presente dentro das histórias em quadrinhos, buscando também entender os processos e fenômenos dessa interação (Soares, 2019).

A pesquisa qualitativa se utiliza de diversas metodologias, que advêm de diferentes referenciais teórico-metodológicos desenvolvidos pelas ciências humanas e sociais, sendo assim, para responder ao objetivo deste estudo, a revisão integrativa de literatura mostrou-se o instrumento mais apto para essa pesquisa, pois permite,

além de revisar a produção acadêmica, fazer a síntese do conhecimento e organizar as produções sobre o tema, no âmbito científico, garantindo assim um rigor metodológico e a apresentação crítica da análise dos textos (Soares, 2019).

Revisão integrativa de literatura pode ser definida como:

Um método que permite sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. Deste modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular. (Ercole, Melo & Alcoforado, 2014, p. 1).

Desta forma pode-se entender que essa metodologia consegue proporcionar um resultado mais completo de conceitos, teorias ou problemas relativos à sexualidade dentro do universo das histórias em quadrinhos. A partir disso os dados obtidos da consulta aos estudos selecionados, foram reunidos e analisados com rigor, fomentando inferências e conclusões gerais acerca do tema em questão.

Para a realização dessa pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico em publicações indexadas nas bases de dados da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), e no Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePsic).

Os descritores utilizados para essa pesquisa foram: histórias em quadrinhos, sexualidade, erotismo, mídia social/ cultura de massa, gênero, homossexualidade, orientação sexual. A partir desse conjunto de palavras-chaves, estabeleceu-se os seguintes critérios de inclusão: Ano de publicação (2010 – 2021), autores brasileiros, conter ao menos uma das palavras-chaves, disponibilidade do texto completo, e relevância para o objetivo proposto para esse trabalho. Como critério de exclusão foram definidos: artigos duplicados, textos disponibilizados de forma parcial, teses e estudo em âmbito internacional.

Para análise dos documentos encontrados utilizou-se duas etapas, a primeira foi feita com base na leitura dos Títulos e Resumos dos artigos encontrados, e a segunda etapa a partir da leitura e avaliação completa desses estudos para averiguar a pertinência de sua inclusão com base nos descritores de inclusão e exclusão, desta forma, realizada a análise bibliográfica, os artigos foram agrupados por semelhança e organizados em categorias com base nas palavras chaves, onde segundo Bardin (2011), permite que os achados de coleta possam ser mais facilmente desenvolvidos, após agrupá-los por temas semelhantes em categoria.

Com isso, foi possível sintetizar e analisar os conteúdos dos estudos revisados, de modo a dimensionar o avanço do conhecimento da sexualidade dentro do universo dos quadrinhos. De maneira geral, as categorias temáticas foram construídas a partir da convergência e divergências nos resultados dos temas explorados pelos estudos, bem como as limitações e lacunas identificadas nas pesquisas, que serão apontadas e discutidas nas próximas seções.

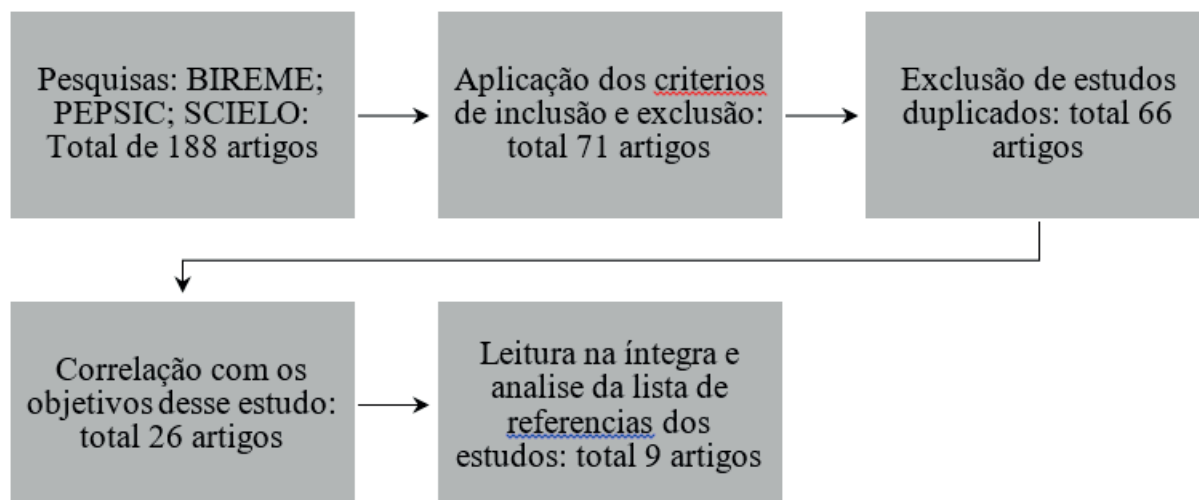
RESULTADO

A identificação das publicações pré-selecionadas para esse estudo, teve início com a realização do levantamento desses artigos nas bases de dados descritas no método. Desta forma, com a utilização dos descritores, 188 artigos foram encontrados; 136 na Bireme; 50 na Scielo; 2 no Pepsic.

A partir desse levantamento, foi feita uma filtragem dos artigos com base nos critérios de exclusão, sendo selecionados 71 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, cruzou-se os resultados e excluíram-se aqueles em duplicidade, resultando em 66 artigos. Esses, por sua vez, foram analisados segundo os critérios de correlação com os objetivos deste estudo, o que resultou na seleção de 26 estudos que foram lidos na íntegra. Por fim, com base na análise do conteúdo completo, foram selecionados 4 artigos da seleção de estudos, e 5 artigos com base na lista de referências dos estudos, desta forma resultando em 9 estudos que compuseram a amostra final.

Para melhor entendimento dos dados encontrados, será apresentado a seguir um Fluxograma (figura 1) das estratégias de busca, onde sintetizou-se todo o procedimento de análise dos dados.

Figura 1. Fluxograma da etapa de seleção dos estudos, elaborada pelo autor (2021)



Em relação ao ano de publicação, foram observados que: 1 artigos (11%) referentes ao ano de 2011, 1 artigo (11%) ao ano de 2014, 4 artigos (45%) ao ano de 2015, 1 artigos (11%) ao ano de 2016, 1 artigos (11%) ao ano de 2017 e 1 artigo (11%) ao ano de 2020.

Nessas buscas, não foram identificados trabalhos publicados nos anos de 2010, 2012, 2013, 2018, 2019 e 2021. Tais resultados apontam uma escassez de publicações nacionais acerca desta temática, principalmente pela área da psicologia, onde, com base na amostra final, encontrou-se apenas 3 estudos disponíveis sobre essa temática pelo olhar da psicologia. Outro fator importante que se foi observado é a instabilidade nos estudos da temática da sexualidade dentro das histórias em quadrinhos, deste modo, podem-se observar longos períodos sem publicações nas bases estudadas.

Com base nos artigos selecionados e analisados de forma integral, os estudos foram separados a partir de suas principais informações, onde se optou por classificá-los em categorias a partir de suas respectivas temáticas dentro do tema geral da sexualidade nas histórias em quadrinhos.

AUTOIMAGEM: ESTEREÓTIPO CORPORAIS PERFEITOS DOS QUADRINHOS

Nessa categoria criada com bases nos achados, encontra-se somente uma pesquisa, em razão de que entre todos os artigos da amostra final, apenas esse único estudo tinha uma proposta diferente dos demais, do qual se fazia através de uma análise, quais eram as influências dos personagens de HQs para a busca de um modelo estereotipado do corpo ideal.

Tabela 1. Resultado da primeira categoria

TÍTULO DO ARTIGO	NOME DO AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
A influência dos personagens de quadrinhos nos praticantes de musculação em academias, seus músculos e seus estereótipos perfeitos: em especial o SuperMan, Hulk e a Barbie	Edmar Pinto Ferreira; Jane Adriane Gandra	2015

REPRESENTAÇÕES FEMINISTAS NOS QUADRINHOS: DO ESTEREÓTIPO AO EMPODERAMENTO

Outra categoria que surgiu após as análises dos estudos, se deu através de três artigos que abordavam a figura feminina nos quadrinhos, os artigos dessa categoria, descreviam como as mulheres eram representadas e abordadas dentro dessas histórias em quadrinhos, trazendo concepções em torno da imagem, fetichismo, papel da mulher e erotização de seus corpos, e principalmente o empoderamento feminino dentro dessas HQs, os estudos dessa seção, buscaram também elucidar sobre como se deu essas mudanças das personagens femininas de simples coadjuvantes ao seu reconhecimento de gênero e a sua conquista como papel principal e heroína.

Tabela 2. Resultado da segunda categoria

TÍTULO DO ARTIGO	NOME DO AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
Vilãs, mocinhas ou heroínas: linguagem do corpo feminino nos quadrinhos	Kelli Carvalho Melo; Maria Ivanilse Calderón Ribeiro	2015
Histórias em quadrinhos de super-heroínas: do movimento feminista às questões de gênero	Gelson Vanderlei Weschenfelder; Ana Colling	2011
Enxergando além das super-heroínas: uma abordagem acerca do feminino nos quadrinhos	Natália Rosa Muniz Sierpinski	2015

REPRESENTAÇÕES LGBTQIAP+: DO PRECONCEITO AO RECONHECIMENTO

A última categoria, mas não menos importante, surgiu com base nos seis artigos que retratavam sobre as relações Homoafetivas dentro das histórias em quadrinhos, os estudos dessa seção, buscaram refletir sobre as relações entre o imaginário social e as mudanças nas abordagens, representações e evoluções desses personagens nas HQs.

Tabela 3. Resultado da terceira categoria

TÍTULO DO ARTIGO	NOME DO AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
O casamento de estrela polar: a evolução da representação social LGBT no imaginário ficcional das HQs de super-heróis	Dandara Palankov e Cruz	2015
Batwoman e a questão das representações da homoafetividade nas histórias em quadrinhos de super-heróis	Savio Queiroz Lima	2016
A recepção da sexualidade nos quadrinhos: analisando o caso lanterna verde	Claudio Bertolli Filho; Muriel Emídio Pessoa do Amaral	2017
Reflexos do imaginário social na representação do homossexual nas histórias em quadrinhos	Lucas do Carmo Dalbeto; Ana Paula Oliveira	2014
O corpo transgênero em animações e quadrinhos: uma análise psicossocial	Alexsander Lima da Silva; Adélia Augusta Souto de Oliveira	2020

Com base nas análises e informações coletadas, se discutira os resultados a partir de 3 (três) temas pautados a seguir: as representações do corpo nas histórias em quadrinhos; as representações femininas nos quadrinhos; e as representações homoafetivas nas HQs.

DISCUSSÃO

Para início das discussões, pode-se entender que o próprio quantitativo de produções literárias encontradas nas plataformas de pesquisas possui um número muito baixo para a importância da discussão da temática da sexualidade não só para as HQs como também para a nossa sociedade.

AUTO IMAGEM: ESTEREÓTIPO CORPORAL PERFEITOS DOS QUADRINHOS

A partir dos estudos encontrados, nota-se que todos os artigos apresentavam ou faziam pequenas menções sobre alguma descrição ou representação de padrões corporais, o que de acordo com Costa (2005), isso está diretamente relacionado ao fato de estarmos vivendo e levando cada vez mais o corpo para um nicho das ideias coletivas, espremendo e transformando o corpo como um boneco de trabalho, que por meio de diversas transformações e moldes propiciados pela ciência, pode transformar-se e moldar-se para a satisfação pessoal, que só será alcançado após submeter-se a padrões estéticos quase irreais propagados na sociedade, o que assim acaba criando uma rede de consumo narcisista.

Corroborando com essa ideia, Siqueira (2006), ressalta que o corpo acaba virando um tipo de instrumento da relação que ocorre entre o mundo e o próprio homem, e para entender esses sentidos e representações do corpo, necessita-se entender como se faz esse discurso sobre o corpo e quais as forças atuantes sobre ele.

Ao analisar as representações de corpo dentro do universo dos quadrinhos, cria-se um dos meios para se entender como surgem esses padrões de corpos e quais as influências que os quadrinhos podem exercer sobre essa realidade. Ferreira e Gandra (2015) ressaltam que ao observar os personagens das histórias em quadrinhos, podem-se averiguar padrões entre os corpos, no qual esses personagens possuem corpos musculosos, fortes e viris, que historicamente acabaram se tornando o referencial de corporeidade masculina e feminina, devido à aguçar o imaginário ao que se refere a imagem de conquistar um corpo perfeito, que em muitas vezes dentro dos quadrinhos se refere a uma imagem de “poder”, força, dignidade e sabedoria, enquanto que corpos que desviam desses padrões são satirizados ou “vilanizados”.

Os autores Connell e Messerschmidt (2013), acrescentam que essa construção social do que se refere à masculinidade, não se dá apenas pelas figuras nas quais o sujeito se identifica, mas por aqueles no quais o sujeito também se diferencia.

De acordo com Ferreira da Costa (2010), esse processo de identificação, se dá pelos diversos dilemas, que durante as histórias são apresentados ao leitor, pois veem nesses personagens as suas próprias angústias, conflitos, medos, alegrias e dúvidas, tornando assim os quadrinhos em um grande instrumento das representações de massa.

Desta forma, segundo Ferreira e Gandra (2015), a análise dos corpos através dos personagens de quadrinhos nos revela que geralmente os modelos das representações corporais masculinos de heróis, apresentam um padrão enfático de suas características físicas, como músculos, enquanto os modelos corporais femininos são esguios e intensamente erotizados. Compreende-se então que esses modelos corporais dentro das HQs são modelos presentes em nossa própria sociedade, no qual são apenas representados e refletidos nessas histórias em quadrinhos.

REPRESENTAÇÕES FEMINISTAS NOS QUADRINHOS: DO ESTEREÓTIPO AO EMPODERAMENTO

De maneira geral, os estudos que compuseram a categoria sobre as representações femininas nos quadrinhos, retratavam principalmente sobre o empoderamento feminino, e como essas personagens por muito tempo foram

a comercializadas e erotizadas, descrevendo sobre os corpos estereotipados e representados a partir de modelos cheias de curvas sinuosas, seios e quadris arredondados e volumosos, além de seus contornos delicados e roupas curtas. Outro importante ponto discutido era sobre as relações de gênero e a representação de personagens como um sexo frágil.

Deste modo, segundo Boff (2014), podemos afirmar que as representações femininas nos quadrinhos, tinham uma forma de “coisificar” e “objetivar” a mulher, a partir de seu aspecto sexual, dessa maneira marcando por um longo tempo o corpo da mulher como um atributo de fetichismo, o que se compreende então a ressignificação da mulher não para si, mas para o outro. Isso acontecia segundo Sierpinski (2015), devido ao fato de que na grande maioria, esses personagens eram desenhados por homens e principalmente para homens, e eram descritas de acordo ao que esses desenhistas entendiam ou consideravam do que era o ideal feminino, e por isso acabavam por colocar o protagonismo feminino em um patamar inferior ao masculino.

Melo e Ribeiro (2015), descrevem que essa idealização da imagem da mulher, nada mais é que a representação dos desejos e fetiches do público masculino, dos quais os maiores participantes desses universos são compostos. Essa modelagem dos corpos das mulheres e heroínas nos quadrinhos é percebida pela sensualidade e atributos corporais, diferentemente dos personagens masculinos, que são representados pela virilidade, força, inteligência e poder. Os mesmos autores, Melo e Ribeiro (2015), ressaltam que essa modelagem não é diferente das representações que antes se tinham e que ainda hoje reverberam em nossa sociedade. Louro (2008), também reforça essa ideia quando afirmar que “ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontece no âmbito da cultura” (Louro, 2008, p.18).

Nota-se assim, que nas HQs as personagens femininas possuíam apenas três papéis, seriam esses: aparecem como mulheres incapazes de se defender e proteger, dessa forma apenas esperando pelo seu grande herói. Vilãs, que surgem em roupas curtas e super sensuais, da qual usam desses atributos para tentar os desejos masculinos, e a outra forma, que essas personagens podem surgir, são como heroínas, das quais, possuíam grande beleza e juventude e eram desenhadas com inúmeras curvas e atributos físicos desejáveis, e que muitas vezes eram enfatizadas em poses sensuais e trajes quase seminus (Melo & Ribeiro, 2015).

Compreende-se então, que dentro das HQs, o papel da mulher se dava a ser somente uma personagem secundária, que auxiliaria o herói, ou afirmaria a virilidade e masculinidade desse personagem. Essa afirmação se manifesta, segundo Colling e Weschenfelder (2011), devido a um retrato de uma sociedade machista e ainda hoje muito patriarcal, na qual as mulheres ainda são subjugadas pelo domínio masculino. Porém, a inclusão de poderes para personagens femininos e o surgimento das heroínas, se deu pela conquista de espaço e autonomia das mulheres na vida real, onde a partir das conquistas de mais espaços na sociedade, fez com que essas personagens nas histórias em quadrinhos, também ganhassem mais representatividade.

Desse modo, segundo Sierpinski (2015), as mulheres passaram a sair das representações fetichistas e principalmente de “objetificação” de seus corpos, e agora ganhando espaço como mulheres fortes, corajosas, competentes e principalmente independentes, capazes de se defender. Nogueira (2014), ainda acrescenta que essa nova representação feminina nos quadrinhos, surge através do simbolismo da força da mulher norte americana, que era capaz de trabalhar nas indústrias e ainda ser capaz de fazer o trabalho doméstico.

De acordo com os 3 (três) artigos analisados, torna-se ainda mais clara a grande importância de problematizar, analisar e refletir sobre o papel feminino não só nos quadrinhos, mais no mundo real, a fim de desconstruir essa suposta hierarquização dos papéis de gênero, pois como citado neste estudo, os quadrinhos acabam sendo uma representação do nosso próprio mundo, e por isso, entender essas desigualdades entre os gêneros, nos possibilita, compreender “que não são as diferenças dos corpos de homens e mulheres que os posicionam em diferentes hierarquias, mas sim a simbolização que a sociedade faz delas” (Silva, 2009, p.36).

Com isso, entende-se então, que essas mudanças devem acontecer dentro da nossa sociedade e consequentemente ocorrerá nos quadrinhos, pois esse reposicionamento do empoderamento do papel da mulher nas HQs ainda não se tornou suficiente para modificar a passividade e importância do papel feminino. Hauch (2017), acrescenta que essa ressignificação de uma mulher antes passiva e agora capaz de se representar e conduzir a sua própria vida, aconteceu devido aos acontecimentos históricos-sociais pelas lutas por igualdade de gênero,

mas que ainda hoje nas HQs ainda apresentam uma idealização de padrão de beleza, que ainda segue uma visão masculina, e devido a isso ainda se faz necessário um novo olhar para a representação feminina nos mundos dos quadrinhos.

REPRESENTAÇÕES LGBTQIAP+: DO PRECONCEITO AO RECONHECIMENTO

No seguimento do estudo sobre a sexualidade nas histórias em quadrinhos, percebeu-se com base nos artigos encontrados, que a temática sobre as relações Homoafetivas não é nenhuma novidade nos quadrinhos de super aventura, e muitas vezes estavam presentes nessas narrativas, sendo estas de maneira direta ou mesmo indiretas. E desta forma, constatou-se que as representações sociais de diversos grupos incluindo os grupos de LGBTQIAP+ são influenciadas pelo seu período histórico. Cruz (2015) reforça esse pensamento, ao enfatizar que as histórias em quadrinhos seguiram o imaginário social, principalmente sobre as relações da sexualidade, gênero e orientação sexual, e por ter se tornado um veículo de comunicação em massa, seguiram a mesma direção que diversas outras mídias de massa, e apenas enfatizaram, reforçaram e refletiam padrões que na maior parte do tempo, são ortodoxos. Oliveira (2007), também corrobora com essa ideia, quando ressalta que os quadrinhos emergem essas série de representações sociais, devido a sua transformação como cultura de massa, descrevendo assim em suas páginas as diversas representações sobre a sociedade da qual vivemos.

Segundo Castell (2015), é graças a tomada de consciência coletiva nas mídias sobre essa fluidez de valores, que está se tornando possível a exposição desse grupo minoritário nas narrativas dos quadrinhos. Lima (2016) complementa essa ideia, quando ressaltar sobre a importância da disseminação dos discursos alternativos, e desse modo, se converte e se contesta valores e exposições de anseios sociais de importantes discussões do mundo “real”.

Entretanto, ainda é muito recente na indústria dos quadrinhos a inclusão de personagens que abordem temáticas sobre orientação sexual e identidades de gênero que diferem do modelo heteronormativo rígido, entretanto, pode-se destacar personagens que são exemplos de diversidade, tais como Jonh Constantine personagem Pansexual, Batwoman/ Kayte Kaine, personagem lésbica, Mulher maravilha personagem Bissexual, todos esses sendo personagens da DC comic. Enquanto na Marvel, a aposta na representatividade se fez principalmente, com Wiccano, filho da feiticeira Escarlata, Hulkling, filho do capitão Marvel, Deadpool que também se enquadra na comunidade pois é pansexual, além de alguns outros poucos personagens, como o Estrela Polar, que foi um dos principais personagens Gays da Marvel, e o primeiro personagem gay a se casar (Fiaux, 2016).

Esses e outros poucos personagens fazem parte de um universo dos quadrinhos que ainda é muito pouco desenvolvido, mas que possuem uma reflexão de extrema importância para a desconstrução e ressignificação de valores dentro da sociedade. Maciel (2019) corrobora com essa ideia ao relatar que essa preocupação com o sujeito inferiorizado nos quadrinhos, pode desencadear a necessidade de compreensão e respeito à alteridade.

De acordo com Dalberto (2014), essa discriminação nas HQs só aconteceu, devido ao imaginário social, e esse mesmo imaginário delineou o caminho desses personagens seguiram, já que essas discriminações enfrentadas por esses diversos personagens, podem ser vistas como uma metáfora para o preconceito contra diversos grupos no mundo real. Santos, Cruz e Horn (2011) acrescentam sobre essa ideia ao enfatizar como os quadrinhos sempre irão se relacionar de forma bastante direta com culturas e os contextos de cada tempo.

Desse modo, a luta contra a desigualdade de gênero e contra o preconceito na nossa sociedade, é o que dá embasamento para a afirmação e diversificação da sexualidade de diversos personagens nas histórias em quadrinhos. Assim sendo, essa luta, adquire cada vez mais importância, e conseqüentemente é cada vez mais explorado nas mídias sociais. E devido a sociedade está se tornando cada vez mais dependente do visual, a relação entre e imagem e palavra adquirem um foco relativamente maior, fazendo os quadrinhos se tornarem um grande meio para essa comunicação em massa, devido ao bom uso do verbal e não verbal (Xavier, 2017).

Todavia, segundo Filho e Amaral (2017), a discussão sobre a relação entre os modos das representações da sexualidade, ainda não são capazes de anular ou diminuir totalmente a homofobia, pois essa diversificação ainda esbarra na obscuridade social, que ainda por muitos é defendida, principalmente tratando qualquer assunto sobre

sexualidade como um Tabu, pregando assim padrões e papéis ortodoxos de gênero heteronormativo, e reprovando qualquer manifestação de comportamentos contrários.

Desta forma, ao analisar os 5 (cinco) artigos encontrados, observa-se o consenso sobre a relevância na criação de personagens que possam representar esses grupos minoritários, e assim proporcionar uma maior visibilidade e maior alcance de público, podendo assim disseminar a compreensão sobre a importância do reconhecimento as diversidades identitárias e de gênero. A análise dos artigos também permitiu averiguar que a produção científica acerca da temática homossexual dentro dos quadrinhos ainda é escassa, e é menor ainda para os grupos trans, possuindo publicações insuficientes para a importância do tema, principalmente para um tema tão relevante dentro da psicologia.

Deste modo, segundo Silva e Oliveira (2020), ao se abordar com mais ênfase essa temática, pode-se contribuir para o debate ético e político, usando personagens para expressão desses grupos minoritários, fornecendo assim, mais força para o movimento pelos direitos LGBTIQAP+, e a diminuição ou até mesmo anulação desses papéis ortodoxos mais arcaicos, possibilitando a produção da subjetividade e de representações mais fluidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se por meios dos resultados, que mesmo que as HQs, ainda resguardem aspectos de algumas representações mais ortodoxas, que são eco dos valores do senso comum da sociedade, as mesmas também possuem um reforçador constante em maior ou menor grau, para fortificar as desconstruções desses valores preconceituosos e estimular novas discussões e representações das mídias de massa para atuar como uma produção da verdade, igualdade e respeito.

Outro ponto interessante, e que se vale abordar, a partir dos estudos encontrados, se faz pela complexidade desse tema, que perpassa os conceitos de genitais e percepções corporais externas, o que nos leva a necessidade de se perceber sobre as diversas manifestações de desejo, identidade de gênero e orientação sexual, e que essa mesma diversidade deve ser explorada não como forma de opressão ou exclusão, mais como um poder para reflexão e debate, e assim fornecer um respaldo para a disseminação da desconstrução de preconceitos, principalmente contra grupos de minorias sociais, fornecendo assim seus respectivos espaços que antes lhes foram negados.

Visto que, o imaginário social é o que delimita os rumos que essas HQs irão abordar esses personagens, deve-se ressaltar que assim como qualquer outra grande ferramenta de comunicação em massa, esses Quadrinhos também podem ser alvos de moralidade e conduta negativa, desta forma, criando um viés para a sexualidade ser tratada por visões infundáveis e como uma temática repleta de tabus.

Dessa forma, percebeu-se com base nas pesquisas, que mediante a diversidade da temática da sexualidade, existe uma carência de materiais encontrados, principalmente dentro da área da psicologia, o que se evidencia a necessidade de mais estudos, para que assim possa-se incitar a discussão e reflexão acerca dos quadrinhos e as liberdades da sexualidade. Mas acima de tudo, uma viagem crítica e científica da sexualidade dentro dos campos das narrativas de ficção e das inúmeras questões que envolvem essa temática, e que ainda possuem um vasto campo ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

Aufranc, A. L. B. (2018). Expressões da sexualidade: um olhar junguiano. *Junguiana*, 36(1), 37-48. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252018000100007&lng=pt&nrm=iso.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: edições 70, 229. Recuperado de <https://doi.org/10.14244/%2519827199291>

Beiras, A., Lodetti, A., Cabra, G., Tonelo, M. J. F., & Raimundo, P. (2007). Gênero e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. *Psicologia & Sociedade*, 19 (3), 62-67. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300010>

- Boff, E. O. (2014). *De Maria a Madalena: representações femininas nas histórias em quadrinhos*. [Tese de Doutorado, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo]. Teses USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-20052014-123753/pt-br.php>
- Castells, M. (2015). *O poder da comunicação* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Connell, R.W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: Repensando o conceito. *Estudos Feminista*, 21(1), 241-289. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>
- Costa, J. F. (2005). *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo* (1ª ed.). Rio de Janeiro: Garamond Universitária.
- Cruz, D. P. (2015). O casamento de Estrela Polar: a evolução da representação LGBT no imaginário ficcional das HQs de super-heróis. *Imaginário*, 1(9), 28-50.
- Dalberto, L. C., & Oliveira, A. P. (2014). Reflexos do imaginário social na representação do homossexual nas histórias em quadrinhos. *9ª Arte*, 3(1), 59-72.
- Ercole, F. F., Melo, L. S., & Alcoforado, C. L. G. C. (2014). Revisão Integrativa versus Revisão Sistemática. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(1), 9-11. <https://doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>.
- Ferreira Da Costa, R. Q. (2010). As Representações Sociais Transmitidas nas Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis. *Revista De Psicologia Da UNESP*, 9(2), 43-54.
- Ferreira, E. P., & Gandra, J. A. (2015). A influência dos personagens de quadrinhos nos praticantes de musculação em academias, seus músculos e seus estereótipos perfeitos: em especial o Super-mem, Hulk e a Barbie. *Universidade Estadual de Goiás – UEG*, 9(2), 43-53.
- Fiaux, G. A. (2016, 28 de abril). Importância da representatividade nas HQs! *Legião dos heróis*. <https://www.legiaodosherois.com.br/lista/importancia-da-representatividade-nas-hqs.html>.
- Filho, C. B., & Amaral, M. E. P. (2017). *A recepção da sexualidade nos quadrinhos: analisando o caso Lanterna Verde*. Lorena SP: Revista de Educação, Cultura e Comunicação dos Cursos de Comunicação Social do Centro Universitário Teresa D'Ávila - UNIFATEA ISSN 2177-5087, 8 (15), 119-132.
- Fontana, E., & Araújo, F. E. (2011). Um Caso “Especial”: a Personagem “Dorinha” da Turma da Mônica. *Perspectivas Contemporâneas*, 6(1), 1-17.
- GherPELLI, M. H. B. V. (1992). *Direito ou renúncia à sexualidade?* Uma experiência de orientação sexual com jovens limítrofes. *Rev. Bras. Sexualidade Humana*, 3(2), 147-153.
- <https://doi.org/10.35919/rbsh.v3i2.858>
- Giammattei S.V. (2015). Beyond the Binary: Trans-Negotiations in Couple and Family Therapy. *Fam Process*, 54(3), 418-434.
- Hauch, E. (2017). *Mulher-Maravilha: Uma jornada por suas re(a)apresentações* (1ª ed.). Universidade Federal De Santa Catarina.
- Junior, P. R.S. (2018). A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. *Revista de Gênero, Sexualidade e Direito*, 4(1), 1-21.
- Lima, S. Q. (2016, 8 a 11 de agosto). *Batwoman e a Questão das Representações da Homoafetividade nas Histórias em Quadrinhos de Super-heróis*. Poster apresentado entre o local e o global no XVII Encontro de História da ANPUH-RJ, UFRRJ, Nova Iguaçu. http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1466984258_ARQUIVO_BatwomanEhomoafetividade2016.pdf.

- Louro, G. L. (2008). *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-Posições, 19(2), 1- 56. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>.
- Macedo, S. R. H., Miranda, F. A. N., Júnior, J. M. P., & Nóbrega, V. K. M. (2013). Adolescência e sexualidade: scripts sexuais a partir das representações sociais. *Revista brasileira de Enfermagem*, 66(1), 103-109.
- Maciel, R. L. (2019). A mutação como metáfora para o discurso da diferença: representações das práticas de racismo e de homofobia no universo literário dos X-men. *Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis*, 16(1), 56-72.
- Melo, K.C., & Ribeiro, M.I.C. (2015). Vilãs, Mocinhas ou Heroínas: linguagem do corpo feminino nos quadrinhos. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*, 6(2), 105-118.
- Minayo M.C.S., & Costa, A.P. (2019). *Técnicas que fazem uso da Palavra, do Olhar e da Empatia: Pesquisa Qualitativa em Ação* (1ª ed.). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Nogueira, N. A. S. (2014). As mulheres e a II guerra mundial: as heroínas e super-heroínas dos quadrinhos e a luta pela liberdade, *Faculdade EST*, 2(1), 737-748.
- Oliveira, S. R. N. (2001). *Mulher ao quadrado: as representações femininas nos quadrinhos norte americano: permanências e ressonância* [dissertação de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3994>
- Rodrigues, E., & Menezes, M. (2015, 4 a 7 de setembro). *Mulheres na geladeira: A vulnerabilidade das super-heroínas no universo das histórias em quadrinhos*. [Poster apresentação na Divisão Temática De Comunicação Audiovisual, do Intercom Júnior, realizado no Congresso Brasileiro De Ciências Da Comunicação, Rio de Janeiro. <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-3430-1.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2021.
- Sanches, P. (2015). A pessoa transgênero e a proteção do direito à identidade de gênero no nome e no sexo civil. *Direito à Diversidade*. Atlas, 1(1), 271- 280.
- Salgueiro, J. E. (2016). Homossexualidade masculina: comportamento, orientação e identidade. *Psicol. teor. prat.*, 18(1), 60-74. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100005&lng=pt&nrm=iso.
- Santos, I, G. R. B. A., Cruz, T. A., & Horn, M. L. V. (2011). Uma breve história das histórias em quadrinhos. In: *Educação gráfica*, 15(3), 44-63.
- Sierpinski, N. R. M. (2015, 2 de fevereiro). Enxergando além das super-heroínas: uma abordagem acerca do feminino nos quadrinhos. *História e Quadrinhos*. <https://historiaequadrinhos.com.br/2021/02/as-minas-educando-com-hq-heq-04/>
- Silva, A. L., & Oliveira, A. A. S. (2020). O corpo transgênero em animações e quadrinhos: uma análise psicossocial. *Pesqui. prá. psicossociais*, 15(1) 1-17. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 maio 2021.
- Silva, J.M. (2009). *Geografias Subversivas: discurso sobre espaço, gênero e sexualidades* (1ª ed.). Ponta Grossa: Todapalavra.
- Siqueira, D.C. O. (2006). *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena* (1ª ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Siqueira, D. C. O., & Vieira, M. F. (2008). De comportadas a sedutoras: representações da mulher nos quadrinhos. *CMC: Comunicação, mídia e consumo*, 5(13), 179-200.
- Soares, C. B. (2019). Revisão qualitativa da literatura com enfoque na revisão sistemática. In: Costa A. P, coordenador. *Revisão da literatura com apoio de software: contribuição da pesquisa qualitativa*. Aveiro: Ludomedia.

Xavier, G. K. R.S. (2018). *Histórias em quadrinhos: panorama histórico, características e verbo-visualidade*. Programa de pós graduação em Letras Estudos Literários UFJF. Darandina Revista eletrônica, 10(2), 1-20. <https://doi.org/10.34019/1983-8379.2017.v10.28128>

Weschenfelder, G. V., & Colling, A. (2011). Histórias em quadrinhos de super-heroínas: do movimento feminista às questões de gênero. *Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis*, Florianópolis, 8(1), 200-218. Recuperado de <https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2011v8n1p200>.

ABORDAGEM AFETIVO-SEXUAL O ENSINO DA SEXUALIDADE: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA COM UM GRUPO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS NATURAIS

AFFECTIVE-SEXUAL APPROACH THE TEACHING OF SEXUALITY: REFLECTIONS ON AN EXPERIENCE WITH A GROUP OF TEACHERS IN FORMATION IN NATURAL SCIENCES

Jonathan Andrés Mosquera, Universidad de Antioquia, Universidad Surcolombiana, Colômbia,
jonathan.mosquera@usco.edu.co

José Joaquín García, Universidad de Antioquia, Colômbia, joaquin.garcia@udea.edu.co

Maria Cristina Pansera-de-Araujo, Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Brasil, pansera@unijui.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação sexual na Colômbia foi marcada pelo reconhecimento da sexualidade como uma questão essencial à formação humana e relacionada ao desenvolvimento de políticas em torno da classificação da violência nos estabelecimentos de ensino e do desenho de rotas de acompanhamento escolar. A sexualidade a partir da normatividade é reconhecida como questão que permeia as diferentes etapas e esferas do desenvolvimento humano. Essa abordagem normativa, na Colômbia, foi registrada desde a reforma da Constituição Política de 1991, em que, não só os direitos humanos e civis são reconhecidos para os colombianos, mas também aspectos do desenvolvimento humano, reconhecendo a sexualidade como assunto pessoal e coletivo. Da mesma forma, na Lei Geral de Educação de 1994, afirma-se que o objetivo da Educação Sexual na Colômbia é promover e favorecer em todos os alunos uma formação rica em valores, sentimentos, conceitos e comportamentos para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Esta definição parte do entendimento de que a sexualidade é inerente ao comportamento humano, e para isso a base da Educação Sexual deve ser o afeto e a igualdade entre as pessoas. Da mesma forma, na Colômbia foi criada em 2013 a Lei 1620, que criou o Sistema Nacional de Convivência e Capacitação Escolar para o Exercício dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos e Prevenção e Mitigação da Violência Escolar. Ou seja, com esta Lei, mais uma vez no país a importância da Educação Sexual nas Instituições de Ensino é ratificada em caráter obrigatório. Neste caso, a rota de apoio escolar foi definida de forma a garantir a convivência escolar saudável e o desenvolvimento humano livre. Tal desenvolvimento é normativamente reconhecido como o conjunto de ações concretas que favorecem a interação social de meninos, meninas, adolescentes e jovens. Para isso, o ser humano faz uso pleno, alegre e responsável de sua sexualidade e promove um relacionamento saudável com o outro.

Porém, para além das normas legais, na Colômbia o Ministério da Educação Nacional (MEN, 2014) considera que o maior problema vinculado à sexualidade nas instituições de ensino é a gravidez na adolescência e classifica os determinantes deste fenômeno em próximo, intermediário e distal (MEN, 2014). No primeiro, são reconhecidos fatores biológicos como idade da menarca e fertilidade, bem como fatores comportamentais como início precoce da relação sexual, casamento e uso ou não de métodos de planejamento. Neste último, localizam-se fatores estruturais como pobreza, desigualdades sociais e relações de dominação e subordinação de gênero. Da mesma forma, no segundo determinantes estão nos fatores contextuais orientados para as normas e valores sociais e de gênero que têm repercussões nos contextos institucionais, políticos e comunitários. Por sua vez, o MEN estabelece como determinantes distais na problemática da sexualidade, fatores de natureza interpessoal e intrapessoal, que agrupam aspectos de ordem familiar (histórias de vida, coesão familiar e disponibilidade de apoio) e de ordem social (educação, percepções, emoções, crenças).

Já no que se refere aos eixos conceituais do Programa de Educação para a Sexualidade e Construção da Cidadania (PESCC), criado para conduzir os processos formativos na área de interesse, o MEN (2014) propõe uma construção da sexualidade entre componentes, contextos e funções, em articulação com as competências cidadãs e científicas. A política do PESCC é percebida como um processo em que a educação desenvolve competências por meio de processos participativos, ativos, sociais e criativos. Nesse processo, a sexualidade é uma construção social que aborda aspectos como sexo, gênero e orientação sexual. Da mesma forma, a sexualidade inclui aspectos como comunicação, emoções, reprodução e prazer, na conquista da identidade, a construção da família e a conformação de uma sociedade. Para atingir esses objetivos, aborda a formação cidadã, a fim de construir a paz, a democracia e o reconhecimento da diversidade (MEN, 2014).

Por outro lado, ao revisar as Normas de Competências Básicas (NCB) e os Direitos Básicos de Aprendizagem (DBA) definidos pelo Ministério da Educação, fica evidente que, a partir das políticas nacionais de educação, se promove a necessidade de estruturar espaços e se concebe a formação em torno de uma escola saudável. Assim, esses documentos propõem que a Educação em Saúde (ES) possa ser abordada a partir de campos do conhecimento, como, neste caso particular, as ciências naturais e a educação ambiental, numa visão que vai além da concepção clínica de cunho biologicista. Por isso, a Dimensão Afetivo-Sexual é apropriada para ser articulada nas salas de aula da Educação Básica e do Ensino Médio, em conjunto com os processos de formação das novas gerações de professores da região e do país.

Diante do exposto, é necessário desenvolver ações que visem transformar as práticas educativas em torno das questões de saúde. Em primeiro lugar, é importante aumentar o número de pesquisas sobre situações enquadradas no campo da Educação em Saúde (ES), como gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis (DST) ou estilos de vida pouco saudáveis. Em segundo lugar, é urgente estabelecer novas estratégias que contribuam para a formação em Educação Sexual de meninos, meninas e jovens nas Instituições de Ensino. Terceiro, ainda é fundamental avaliar a formação recebida pelos docentes, especialmente a de ciências naturais, que se desenvolve a partir de perspectivas biológicas, controle de riscos e persiste em subestimar o componente afetivo nos planos curriculares, questões históricas, epistemológicas, sociais e políticas, quando se trata à sexualidade. Por fim, é urgente estudar aspectos como as emoções, atitudes e crenças do futuro professor ou professor, em relação ao seu corpo, a sua sexualidade e a sua identidade docente.

Nesse sentido, desenvolve-se um estudo que aprofundou a compreensão das concepções que professores em formação inicial de ciências naturais têm sobre sexualidade, para tanto, foi desenhada uma sequência de aula baseada em Questões Sociocientífica (QSC) para abordar o tema a partir de uma perspectiva da Educação Afetivo-Sexual.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Para abordar a Dimensão Afetivo-Sexual como eixo temático deste estudo, são apresentados alguns aspectos teóricos a partir da história e da construção comportamental-biológica da sexualidade.

FUNDAMENTAÇÃO HISTÓRICA DA SEXUALIDADE

Para compreender a construção histórica do conceito de sexualidade, é necessário abordar os postulados de Michel Foucault, ao afirmar que sexo e sociedade coexistem desde tempos imemoriais. Foucault estabelece que, no estudo da sexualidade humana, ele partiu de uma exploração própria e coletiva, ou, como a chama, de uma “vontade de saber”. Isso nos permitirá mais tarde passar ao reconhecimento e “usos dos prazeres”, que se tornam eixos dinâmicos do saber. Portanto, a vontade de saber e o uso dos prazeres consolidaram um pensamento que abandona a subordinação pela falsa moralidade, favorecendo o “autocuidado”.

Foucault (1984) apresenta o percurso histórico da construção discursiva sobre a sexualidade. Este autor que, desde as primeiras civilizações, a atividade sexual foi reconhecida sob um domínio moral, em que as interdições têm

sido uma falta grave. Foucault explica que, no quadro de uma sociedade de elite, se teceram discursos transgressivos, sinceros e visíveis sobre a sexualidade, que prevaleceram até o início do século XVII. Porém, para este autor, os discursos que surgiram com o passar do tempo fizeram com que as concepções da sexualidade se transformassem em práticas secretas, discursos esparsos e disfarçados, intervencionados pelo poder, que endossavam uma teoria e uma prática do sexo, de forma reprimida. Da mesma forma, Foucault considera que o conceito de sexualidade está implicado em um conjunto de normas de instituições religiosas, judiciais, pedagógicas e médicas. Por isso, Foucault defende que a sexualidade como tal pode ser analisada a partir de práticas discursivas e relações de poder.

Diante do exposto, reconhece-se que a sexualidade passou por um discurso de produção, no qual se inserem os silêncios. Segundo Foucault, não se trata da verdade do sexo ou do seu encobrimento, pelo contrário, trata-se de analisar a vontade de saber e os jogos de poder em torno dela (Foucault, 2003). Nesse sentido, não se trata de buscar que a sexualidade dependa de um saber científico desinteressado e livre, sobre o qual um poder, seja econômico ou ideológico, um dia nos fez pensar na proibição. Nem se trata de procurar quem deve ter poder na ordem da sexualidade (pais, homens, adultos, especialistas) ou quem deve faltar (mulheres, adolescentes, crianças, doentes) e muito menos quem é mantido à força na ignorância. Por outro lado, o método de análise que se propõe a partir dos postulados de Foucault para enfrentar a problemática da sexualidade requer uma perspectiva discursiva que inclua aspectos biológicos, culturais e afetivos. Essa perspectiva mais ampla possibilitará abordar as transformações por que passam as relações de poder e de conhecimento inerentes a cada período histórico, ou seja, de forma contextualizada. Por fim, de uma perspectiva um pouco mais simples, mas sem se tornar reducionista, para Foucault o conceito de sexualidade pode ser entendido como uma “experiência” que permite ao indivíduo se reconhecer.

FUNDAMENTAÇÃO COMPORTAMENTAL-BIOLÓGICA

O comportamento sexual não está relacionado apenas ao aspecto biológico (sexo), mas também é interpretado a partir da construção social, das redes neurais que determinam as expressões mentais (sentimentos), as respostas a estímulos internos e externos (emoções) e as valências atribuídas a esse sentimento (afetos). Assim, o fator neurobiológico condiciona os processos comportamentais, afeta a consciência e sua subjetividade e determina a tomada de decisões em relação à sexualidade. Por isso, a sexualidade engloba cenários que incluem a apropriação de si, o uso dos prazeres e a vontade de saber se relacionar em comunidade.

Nessa ordem de ideias, os sentimentos são experiências mentais e de cunho consciente que o ser humano possui, que se diferenciam de outras experiências em seu conteúdo e em sua valência. Por outro lado, segundo Damasio (2003), as emoções são respostas a estímulos externos e internos que acabam por materializar a experiência mental e consciente, ou seja, o sentimento. No entanto, nem todas as emoções são iguais em seu potencial para promover a sobrevivência e o bem-estar desejado. Pois bem, no processo estímulo-emoção, o contexto em que a emoção é liberada interfere, gerando intensidades diferentes de acordo com uma situação específica. Assim, a afetividade é reconhecida como o acúmulo de reações químicas e interações com os diferentes substratos sobre os quais a mente é construída e os diferentes sinais de estado, tanto internos quanto externos ao corpo. Pode-se dizer então, que o ser humano está inevitavelmente preso dentro de uma máquina de afetos e que suas interpretações estão relacionadas à razão e à consciência. Assim, o homem (figura gramatical para se referir ao ser humano) não pode escapar dessa condição e que sua natureza se explica pelo desejo de sobrevivência típico de sua espécie e de outras, no quadro de um processo evolutivo.

Então, o afeto torna-se epistemologicamente uma construção social que engloba todas as respostas homeostáticas do ser humano. Estes incluem emoções (corpo), sentimentos espontâneos ou homeostáticos (mente) e seus mecanismos neurobiológicos, em virtude de buscarem transformar ações, experiências e memorizações em reações conscientes (que requerem subjetividade e experiência integrada), digamos, sentimentos.

Do exposto, sendo a sexualidade um componente integrante da saúde humana, sua formação articula-se ao que se convencionou chamar de Educação em Saúde (ES) e Dimensão Afetivo-Sexual, (Gavidia, 2016), aspectos de grande importância social e cultural, com múltiplas concepções, realidades e manifestações. Portanto, esses

aspectos devem estar ligados de forma integral na formação humana e no caso particular da educação em ciências com o pensamento crítico (Martínez & Villamizar, 2014; Conceição et al., 2019). Assim, Educação em Saúde é “*aprender a cuidar de si, aprender a cuidar dos outros e aprender a cuidar do meio ambiente*” (Aliaga et al., 2016, p. 50). Ou seja, a ES inclui todas as dimensões da formação humana, pessoal, relacional ou social e ambiental (cuidado pessoal e coletivo). Neste quadro da ES, a educação em sexualidade é uma responsabilidade de toda a sociedade, que se inicia com o nascimento e se realiza ao longo da vida nos sucessivos vínculos estabelecidos pelas pessoas com quem se interage nos diversos grupos.

Agora, em torno do estudo da sexualidade, participam diferentes conceitos como gênero, identidade de gênero, orientação sexual, erotismo, entre outros. Porém, na interação desses conceitos surge a afetividade, entendida como a capacidade humana de estabelecer laços com outros seres humanos que são construídos e mantidos por meio das emoções. Da mesma forma, a atividade sexual é reconhecida como uma experiência comportamental da sexualidade pessoal onde o componente erótico é o mais evidente, o que leva a falar de saúde sexual como a experiência do processo permanente de obtenção do bem-estar físico, psicológico e sociocultural relacionado à sexualidade (Bortolozzi & Vilaça, 2017). Assim, a sexualidade humana engloba uma série de condições culturais, sociais, anatômicas, fisiológicas, emocionais, afetivas e comportamentais, relacionadas a aspectos como sexo, gênero, identidades e orientações sexuais, e com outras dimensões, como psicológicas, relacionais, sociais e espirituais, que caracterizam o ser humano. Nessa perspectiva, a sexualidade é uma capacidade que molda cada ser humano e permite que ele sinta, vibre e se comunique por meio do próprio corpo. Ou seja, sexualidade é algo que faz parte do que se é desde o momento em que nasce e que permanece na vida de cada pessoa. Por isso, educar na e para a sexualidade não é lidar com uma série de conteúdos claros e limitados, mas sim discutir uma experiência que se apresenta de formas diferentes e por vezes imprevisíveis na vida pessoal e coletiva (Cerviño et al., 2009).

Por fim, ao definir Educação Afetivo-Sexual, reconhece-se que, no ser humano, a dimensão e a vivência sexual interagem com outros fatores psicológicos que não são estritamente sexuais, como a visão que têm de si, a autoestima (auto sexualidade estima), e a valorização dos outros e outros, entre outros. Dessa forma, o comportamento sexual humano é determinado tanto por fatores biológicos quanto culturais (emoções e sentimentos), ou seja, é um fato biopsicosociocultural (Fallas, 2009; Gavidia, 2016).

METODOLOGÍA

Para o desenvolvimento deste estudo, definiu-se uma abordagem de natureza qualitativa, com a qual se buscou interpretar o fenômeno da educação afetivo-sexual a partir dos cenários de formação inicial de professores de ciências. Assim, um questionário com 22 questões abertas foi elaborado em torno de eixos teóricos como a natureza da sexualidade; a relação da sexualidade com sentimentos e emoções; possíveis práticas em educação sexual; e a incidência de questões como pornografia, promiscuidade, sexo comercial e redes sociais na construção da sexualidade. Esse questionário foi validado por pesquisadores com ampla experiência na área temática e na formação de professores de ciências na América Latina. Além disso, o questionário foi aplicado no início e no final de uma intervenção didática baseada no modelo de Questões Sociocientíficas (QSC) para desenvolver estratégias que contribuíssem para a aprendizagem dos elementos teóricos e práticos da Educação Afetivo-Sexual (ver Tabela 1).

Tabela 1. Estruturação da Intervenção Didática

UNIDADE	TEMAS DE AS QSC	TEMPO DE TRABALHO
O corpo e o princípio da alteridade	1 – Emoções e sentimentos, uma construção da biofísica	Semana 2
	2 - A transgressão do amor e da beleza: uma questão de ótica	Semana 3
	3 - Prostituição, tráfico de pessoas e servidão sexual, uma visão da ciência	Semana 4
	4 - Procriação, além dos cromossomos e gametas	Semana 5
	5 – “Entre primo e primo eu me aproximo”, Relações incestuosas	Semana 5
O relacionamento afetivo e a comunicação	1 - Amor ou amizade?	Semana 6
	2 – Uma questão de todos, todos e todes. Quem é o outro?	Semana 7
	3 – Sexualidade em cores, teorias e tipologias de gênero	Semana 8
	4 - Ciúme e relacionamentos doentios, e quanto à química do amor?	Semana 9
Prazer e Erotismo	1 - Auto totalização erótica e as mulheres na ciência?	Semana 10
	2 - A promiscuidade como doença e questão de ciência	Semana 11
	3 - O que é realmente “bonito”? Um olhar com uma lupa (Botox, Cirurgia, Bulimia)	Semana 12
Ética e Responsabilidade	1 - Direitos humanos e direitos sexuais e reprodutivos	Semana 13
	2 – Como surgem os vícios?	Semana 14
	3 – Dimensão afetiva sexual e sociedade de consumo digital	Semana 15

Para cada um dos tópicos previamente propostos na intervenção didática, foi elaborada uma Questão Sociocientífica (QSC), algumas desenvolvidas individualmente e outras em grupos de até 3 professores em formação. As QSC foram estruturadas por um contexto introdutório, onde foram utilizados textos coletados em jornais, documentos públicos da região sul da Colômbia, infogramas adaptadas de fontes científicas ou textos propostos pelos autores do projeto de Educação Afetivo-Sexual. Em seguida, foram definidas atividades com problemas que levassem à reflexão e análise crítica de cada situação do ponto de vista científico, social e cultural, como violência de gênero, violência contra a mulher, gravidez precoce, infecções sexualmente transmissíveis, consumo de substâncias psicoativas e desenvolvimento de dependências em idade escolar, entre outros. Da mesma forma, foram utilizados vídeos extraídos de curtas-metragens, séries televisivas e documentários, que contribuíssem para o processo de transposição didática sobre o fenômeno da sexualidade em uma perspectiva biopsicossocial.

Agora, na sistematização e análise das informações coletadas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardín, 1977) para construir um sistema de categorias e subcategorias que permitiu ao grupo de professores participantes as respostas à Dimensão Afetivo-Sexual e Sexual interpretar suas concepções. O sistema de categorias foi construído a partir de referentes teóricos a priori que foram retroalimentados e ajustados com as tendências de pensamento extraídas das respostas dos professores participantes. O Quadro 2 apresenta as categorias objeto de análise nesta redação, em torno das concepções de professores em formação inicial.

Tabela 2. Categorias de análise e subcategorias para concepções

PERGUNTA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Como você define sexualidade?	Natureza da Sexualidade	Aspecto Biológico
		Questão psicológica
		Expressão comportamental
		Construção Cultural
Você acha que o estudo das emoções e sentimentos poderia fazer parte da Educação Sexual? Por quê?	Dimensão Afetiva	Não Sei / Não Responder
		Campos Independentes
		Desenvolvimento Pessoal
		Desenvolvimento Biopsicossocial
A partir de sua experiência pessoal e formativa, até que ponto as questões relacionadas à diversidade sexual teriam espaço nas aulas de ciências naturais?	Diversidade Sexual	Não Sei / Não Responder
		Informações Gerais
		Reprodução Biológica
		Reconhecimento de Diversidade
		Formação Humano Abrangente
Com base em sua experiência e seu treinamento como futuro professor, que propósitos você levaria em consideração para a Educação Sexual?	Propósitos de Ensino	Não Sei / Não Responder
		Conhecimento Científico
		Promoção e Prevenção
		Componente Atitudinal
		Inclusão da Diversidade
		Formação Integral e Cultural

Por fim, destaca-se que a população participante foi composta por 50 professores em formação inicial do Programa de Graduação no Ensino de Ciências Naturais e Educação Ambiental da Universidade Surcolombiana, que cursavam a disciplina de Didática das Ciências no semestre 2020-2. Da mesma forma, a população estava distribuída em 23 professoras do sexo biológico masculino e 27 professoras do sexo biológico feminino. Nessa distribuição, 92% dos participantes afirmaram ter orientação heterossexual, 6% referiram orientação bissexual e os 2% restantes eram homossexuais. Em relação à faixa etária dos professores em formação, esta corresponde a um mínimo de 20 anos e um máximo de 33 anos. Em cada um dos casos, foi obtido o respectivo consentimento informado, e a participação voluntária dos professores no treinamento foi registrada por meio de um questionário no Formulários Google.

RESULTADOS

Para o desenvolvimento desta seção, cada uma das Categorias revisadas é apresentada com as respectivas frequências para as concepções dos professores participantes em treinamento. Da mesma forma, são apresentadas algumas evidências das respostas dadas pelos professores, e é feita uma análise dos resultados a partir dos postulados da didática das ciências e da Educação Afetivo-Sexual.

SOBRE A NATUREZA DO FENÔMENO DA SEXUALIDADE

Quando os professores em formação foram questionados sobre uma definição para o fenômeno da sexualidade, constatou-se que, no início do processo de formação, as concepções eram caracterizadas por tendências reducionistas de pensamento. Assim, 21 destes professores (42%) consideraram que a sexualidade era

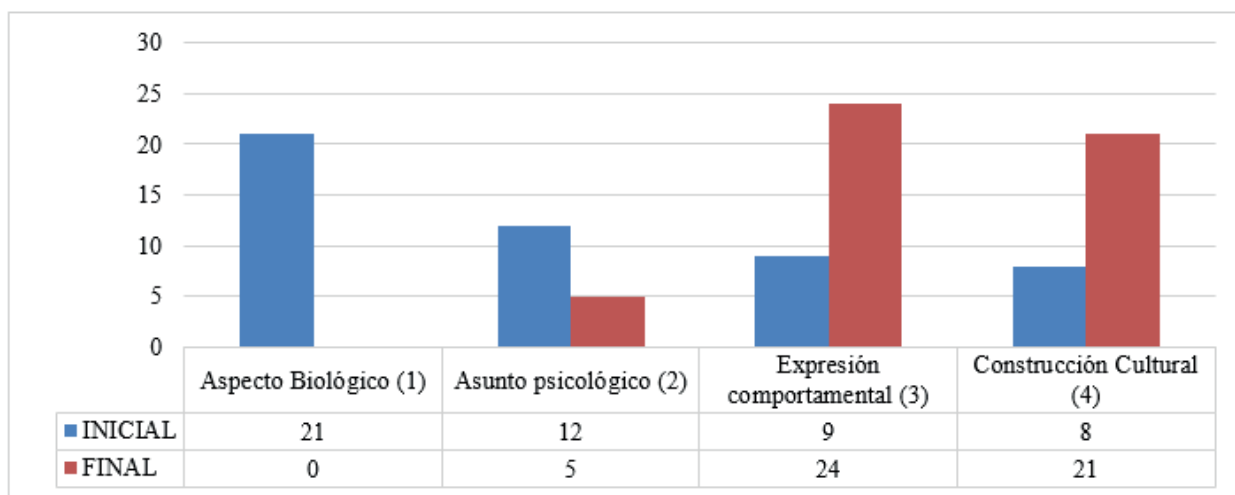
um *Aspecto Biológico* da espécie humana. Em outras palavras, a maioria desses professores concebia o fenômeno da sexualidade como uma questão de interesse ligada a fatores reprodutivos e genéticos das ciências naturais, e que era construído apenas a partir dos postulados da prevenção e do controle da natalidade. No entanto, ao mesmo tempo, foi reconhecido que alguns dos professores participantes aludem à sexualidade como uma *Questão Psicológica* (24%), ou seja, um conjunto de características que levam à *Expressão Comportamental* (18%) em humanos (Figura 1). Ao contrário, para o momento posterior à intervenção didática, as concepções dos professores foram mobilizadas para posições próximas a um nível de referência, onde a sexualidade é um fenômeno que se constrói a partir de uma perspectiva biopsicossocial. Dessa forma, os professores localizaram-se em sua maioria na subcategoria *Expressão Comportamental*, avaliando as questões da sexualidade a partir da cultura e do contexto que envolve cada ser humano. Além disso, destaca-se que, neste momento após a intervenção, na linguagem e no pensamento dos professores participantes, a sexualidade deixa de ser um *Aspecto Biológico*. Essa tendência de pensamento se limita às perspectivas eugênicas da saúde sexual, onde o controle clínico-sanitário e a prevenção são ideais.

Seguem abaixo as respostas iniciais e finais de um dos professores em formação para a questão desta categoria.

DF13.C1.P1 [Referindo-se à definição de Sexualidade como Aspecto Biológico no momento inicial] *“Como o que identifica a pessoa humana em sua essência e esplendor, conferindo-lhe características físicas e psicológicas de cada sexo”.*

DF13.C2.P1 [Fazendo referência à definição de Sexualidade como Construção Cultural no momento final] *“A sexualidade é definida por diferentes características sexuais, sócio afetivas e de gênero, que regulam seus comportamentos e orientações.”*

Figura 1. Frequências Categoria Natureza da Sexualidade



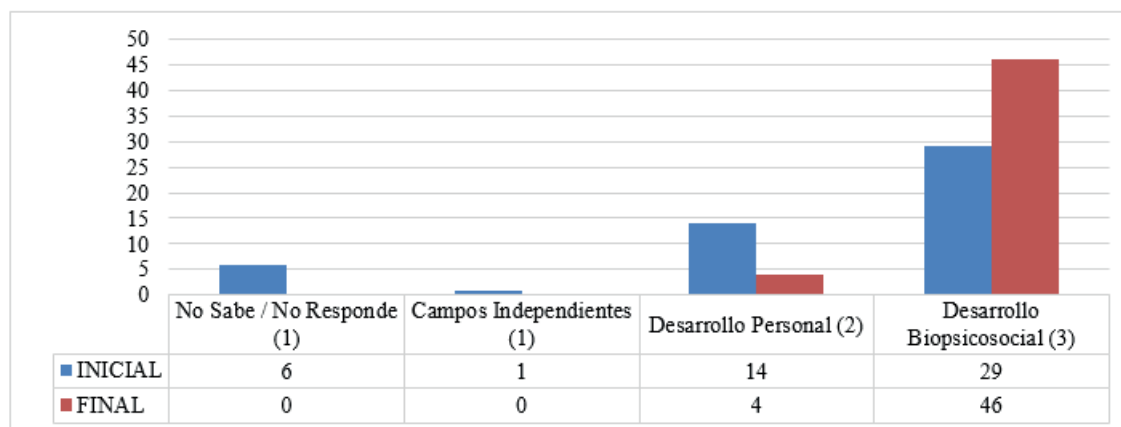
Com base no exposto, reconhece-se que as concepções dos professores participantes têm sido construídas a partir de uma perspectiva de controle, patologia ou prevenção, onde emoções como o medo tomam conta de seus discursos tanto ao pensar a sexualidade quanto ao buscar seu ensino. Ou seja, para esses professores em formação, o ensino da sexualidade está enquadrado em um modelo de análise dos riscos da sexualidade (Agud et al., 2016). Essa tendência de pensamento é produto de aprendizagens e experiências anteriores de tipo tradicionalista e descontextualizado, sob as quais foram educados em um Modelo de Prevenção e Risco. Ou seja, os professores de ciências constroem concepções, atitudes e práticas sobre a sexualidade, a partir de abordagens voltadas para as consequências negativas das práticas sexuais, especialmente aquelas que podem levar a DST (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e gravidez precoce (Talavera et al., 2018).

Por outro lado, o fato de os professores, em percentual muito menor no momento inicial, reconhecerem a sexualidade como conformada por elementos psicológicos, comportamentais e culturais, mostra como os professores ainda mantêm perspectivas epistemológicas próprias da modernidade, onde a mente, o corpo, o sentimento e a cultura não têm possibilidades de interação entre eles (García, 2020). Esse tipo de achado já foi relatado por outros autores como Plaza (2015), mostrando que as crenças e atitudes dos professores de ciências são fontes relevantes de informação para avaliar as práticas educativas em torno da sexualidade e da formação crítica das novas gerações. Assim, é necessário fortalecer os processos de Educação Sexual a partir de Modelos Biográficos onde não se valorize a articulação entre os componentes biológico, afetivo e comunitário, ou seja, onde as pessoas sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e deveres. (León-Rubio et al., 2013).

SOBRE A RELAÇÃO ENTRE SEXUALIDADE E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL

Nesta segunda categoria, os professores em formação foram questionados sobre a possibilidade de vincular as questões da afetividade (emoções e sentimentos) na abordagem da sexualidade humana. Diante disso, evidenciou-se que a subcategoria majoritária no início e no final do processo de formação com Questões Sociocientíficas (QSC) foi *Desenvolvimento Biopsicossocial* (Figura 2). Desta forma, estabelece-se que, para os professores, a dimensão afetiva é uma questão inerente ao comportamento sexual humano, visto que está relacionada aos seus sentimentos e ações a nível individual e pessoal (Lameiras et al., 2016; Damasio, 2018). Porém, no momento inicial, os professores participantes registaram concepções orientadas para subcategorias que estão longe de um nível de referência. Assim, reconheceu-se que inicialmente os professores em formação consideravam a afetividade como uma questão independente da sexualidade, e quando se integram aos processos educativos, isso deve ser feito a partir de áreas especializadas como a psicologia que contribuem para o desenvolvimento axiológico do ser humano.

Figura 2. Frequências Categoria Afetividade



A seguir, são apresentadas evidências textuais das respostas no início e no final de um dos participantes.

DF33.C1.P7 [Referindo-se à integração de Afetividade e Sexualidade como Desenvolvimento Pessoal] *“devem ser sempre levados em consideração para nos conhecermos e aprendermos o valor do respeito”.*

DF33.C2.P7 [Referindo-se à integração Afetividade e Sexualidade como Desenvolvimento Biopsicossocial] *“Sim, eu considero que sim. As emoções e os sentimentos são a força que move o mundo, o amor, a amizade, o sentir alegria ou tristeza, são os diferentes pontos de equilíbrio e manifestação do querer, do fazer, do não desistir.”*

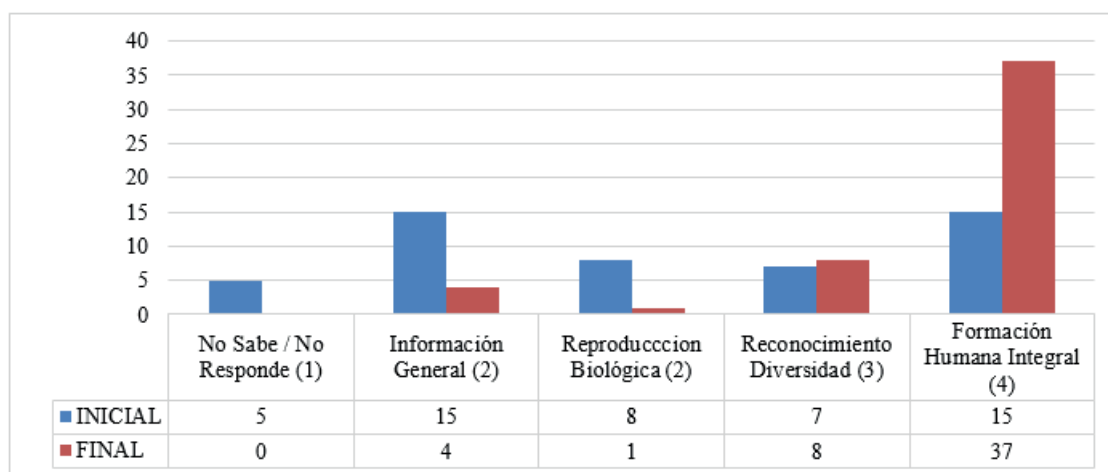
Esses resultados mostram que, para esses professores em formação, é importante pensar na dimensão afetiva do ser humano, que juntamente com os conteúdos da ciência e da cultura participam da construção da sexualidade (Figueiredo & Souza, 2016). Porém, conforme identificado na Figura 2, no pensamento de alguns professores prevalecem, após a intervenção didática, concepções que os levam a estabelecer que a afetividade é um elemento do componente axiológico humano, tomando questões como debates sobre gênero, diversidade sexual e transgressão de afetividade (violência de gênero, contra a mulher). Assim, pode-se afirmar que as concepções e crenças alternativas dos professores em relação à Dimensão Afetivo-Sexual pessoal e coletiva levam ao reforço de práticas estereotipadas definidas por diretrizes heteronormativas sobre masculinidades e feminilidades que ocultam a perspectiva de gênero (Grotz et al., 2020).

Diante dos achados desta categoria, argumentou-se que uma gestão adequada das emoções pode não só melhorar a formação inicial dos professores, mas também pode promover a aprendizagem ao longo da vida e melhorar o desempenho profissional futuro (Nalipay et al., 2019). Da mesma forma, e nessa mesma perspectiva, sabe-se que o estudo das emoções e da afetividade na formação inicial de professores fornece elementos para seu desempenho futuro na mediação da aprendizagem de seus alunos (Retana et al., 2018; Chen, 2019).

SOBRE A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE SEXUAL EM UMA EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL

No caso das concepções dos professores em formação sobre a importância de abordar as questões relacionadas à diversidade sexual nas aulas de ciências naturais, no âmbito da Educação Afetivo-Sexual, a Figura 3 mostra que as tendências de pensamento são mobilizadas de posições alternativas para níveis de referência de acordo com o suporte teórico. Assim, no início do processo de formação, 28 dos professores participantes localizavam-se em subcategorias reducionistas onde argumentavam que *desconheciam o tema* ou se limitavam a *estratégias informacionais* ou conceituais. No entanto, é interessante verificar que 15 e 37 professores em formação antes e depois da intervenção didática respectivamente, reconhecem que a diversidade sexual é um componente da *formação humana integral*.

Figura 3. Frequências Categoria Diversidade Sexual



Abaixo estão as respostas textuais de um professor em treinamento para a questão desta categoria.

DF37.C1.P9 [Referindo-se à inclusão da Diversidade Sexual na aula de Ciências como uma questão de Reconhecimento] “Se a diversidade sexual se refere à orientação (LGTBI) é um tanto difícil dizer que teria um espaço nas salas de aula, porque nós estão em um país muito conservador e educação.”

DF37.C2.P9 [Referindo-se à inclusão da Diversidade Sexual na aula de Ciências como uma questão de Formação Humana Integral] “A diversidade sexual é um tema que sempre será tedioso e ainda mais na educação das escolas, porque uma coisa é que as escolas incentivam a inclusão e uma coisa muito diferente é que permitem tanto o currículo quanto os pais, que as crianças sejam informadas sobre a diversidade sexual, ou seja, que sejam informadas que existem outras formas de ser, de agir e pensar diferente da heterossexual.”

Então, para os professores participantes é importante pertinente o reconhecimento da diversidade sexual na sala de aula, e pensar como essas questões se transformam em uma contribuição para a construção do cidadão crítico no marco de uma formação humana integral. Para isso, é importante superar as posições científicas que abordam a homossexualidade, a intersexualidade ou a transexualidade como questão limitada aos cromossomos ou herança genética (Orozco, 2018). Pelo contrário, esses e esses professores propõem principalmente que a diversidade é uma *questão cultural* que enriquece a espécie humana e que esse processo deve ser aprendido para formar as novas gerações de *forma integral* (Biancon et al., 2017). Assim, é necessário gerar novas ações curriculares a partir dos programas de formação de professores, superando aqueles componentes da sala de aula que padronizam e deixam os conteúdos de ciências sem contexto social, sob um esquema de neutralidade ou normalidade (Kohen, 2018), perpetuando concepções heteronormativas do corpo humano e evitando nas aulas, a análise crítica dos fenômenos associados (Morgade et al., 2016).

Porém, nesta categoria, evidenciam-se posturas de pensamento em que os professores em formação consideram que a diversidade sexual é um tema de interesse informativo ou de competência ímpar à genética humana. Esses resultados remetem à necessidade de espaços de discussão e propostas curriculares alternativas em torno das questões da sexualidade humana nos cenários de formação inicial de professores de ciências, que articulem temas como inclusão educacional, Educação em Saúde e o reconhecimento da diversidade cultural (Mosquera & Amórtegui, 2018).

SOBRE AS FINALIDADES DE ENSINO PROPOSTAS POR OS E AS DOCENTES EM FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO AFETIVO-SEXUAL

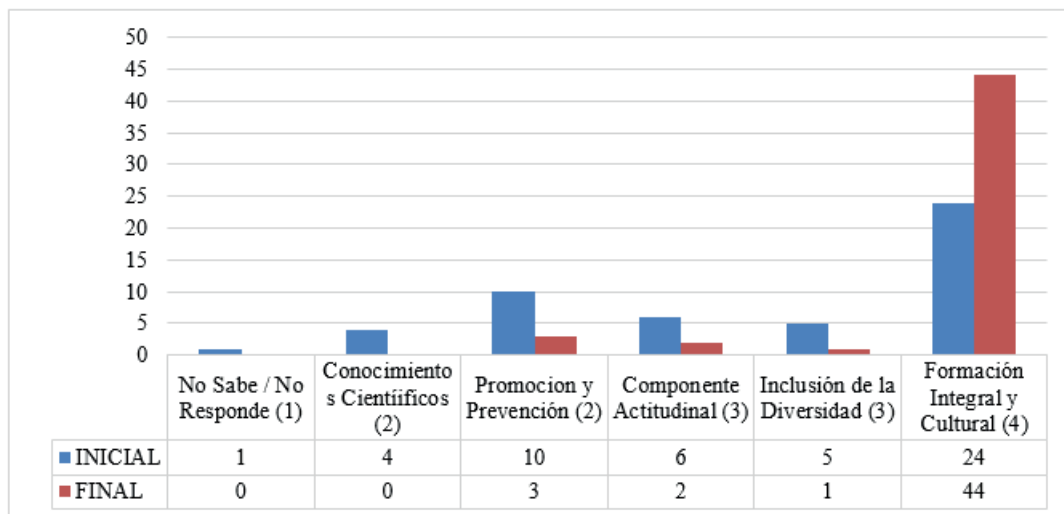
Nesta última categoria, os professores em formação foram questionados sobre as finalidades de ensino que definiriam para abordar as questões da sexualidade a partir da educação em ciências. Assim, num momento anterior à intervenção didática pautada nas Questões Sociocientíficas, 26 dos professores foram colocados em subcategorias alternativas, onde consideram que as finalidades da inclusão da educação sexual na educação científica estão relacionadas com o *reconhecimento da sexualidade* em sua diversidade e com a *melhoria das atitudes* dos alunos em relação a essas questões (Figura 4). Essa tendência de pensamento do corpo docente mostra a prevalência do Modelo Preventivo quando se aborda a Educação Sexual. Além disso, naquele mesmo momento um grupo de professores definiu que o ensino da sexualidade deveria se limitar a aproximar os alunos do *Conhecimento Científico*. Porém, no tempo após a aplicação da proposta formativa, apenas 6 docentes em formação mantêm concepções alternativas, os restantes mobilizaram as suas posições para um nível ideal, onde valorizam a *formação integral e cultural* como finalidade central de todo o processo formativo em torno Educação Afetivo-Sexual.

A seguir, é apresentada a evidência textual para a questão desta categoria dada por um professor participante para o momento anterior e final da intervenção didática.

DF41.C1.P10 [Fazendo referência às Finalidades de Ensino em Questão de Promoção e Prevenção] “A título de finalidade, levaria em consideração as alternativas de métodos contraceptivos, nas quais os alunos tomem consciência de que o uso do preservativo é muito importante para evitem desde cedo qualquer tipo de doença ou gravidez, também que tenham consciência de valorizar e respeitar o seu corpo.”

DF41.C2.P10 [Fazendo referência aos Objetivos de Ensino em questão de Inclusão da Diversidade] *“Clareza nos temas a serem discutidos, para que nenhum aluno deturpe a informação e sua identidade seja afetada. Leve em consideração o seu contexto social, educacional e cultural, para poder entrar na sua vida e não só na sua, mas também na de seus parentes mais próximos.”*

Figura 4 – Frequências Categoria Finalidades de Ensino



Em relação aos achados anteriores, reconhece-se que as finalidades para o ensino da sexualidade a partir da educação em ciências que as professoras participantes propuseram ao final do processo estão relacionadas às suas experiências afetivas e de aprendizagem anteriores, e as estratégias baseadas no modelo de Questões Sociocientíficas que foram desenvolvidas na intervenção didática. Isso mostra que os professores em formação têm participado de uma proposta que promove e fortalece concepções para a inserção da sexualidade na educação científica como parte da formação integral das disciplinas, permitindo a adoção de competências e valores de cidadania frente aos temas. Da mesma forma, esses resultados mostram que a intervenção didática aproximou os professores participantes das estratégias dos alunos que promovem emoções positivas ao lidar com conteúdos relacionados à sexualidade. Ou seja, a abordagem das Questões Sociocientíficas são é pertinente para o ensino da Dimensão Afetivo-Sexual, pois aproxima o aluno dos fenômenos de seu cotidiano, promovendo seu interesse, confiança e participação em diferentes atividades (Reis, 2014a), e dessa forma facilitar a compreensão dos diferentes conceitos associados a um fenômeno no quadro de um processo afetivo de valência positiva (Yuan & Lee, 2016; Wu & Chen, 2018).

Por fim, segundo Lameiras et al., (2013; 2016) é estabelecido que, para a maioria dos professores de ciências, os obstáculos à implementação de uma Educação Sexual rigorosa e sistemática na escola podem estar associados à ausência de formação inicial, dificuldades de acessar cenários de treinamento contínuo e condições de trabalho; estes últimos não são muito otimistas em contextos ibero-americanos.

CONCLUSIONES

As concepções dos professores da formação em ciências naturais têm se mobilizado a partir de posturas alternativas e reducionistas em que consideram que a sexualidade é uma questão que se limita ao sexo biológico, cromossomos e genéticos, rumo a tendências próximas a uma perspectiva biopsicossocial. Essa progressão nas concepções dos docentes participantes do estudo está relacionada à intervenção didática baseada no modelo de Questões Sociocientíficas que foi implementado no curso de Didática das Ciências Naturais em um programa de formação de professores. Assim, fica evidenciada a contribuição das estratégias implementadas com os professores em formação, nas quais foram articulados temas da Educação Afetivo-Sexual que estavam relacionados ao conhecimento científico e fenômenos culturais como violência, afetividade, relações interpessoais, direitos sexuais e reprodutivos, entre outros.

Neste estudo, destaca-se o interesse dos professores na formação de vincular questões culturais como diversidade sexual, alteridade e discursos de gênero à sala de aula de ciências. Essa postura de pensamento e proposta é derivada da reflexão que os professores fazem, ao reconhecerem que na graduação não tiveram cenários de formação em sexualidade. Assim, para esses professores é complexo estabelecer finalidades de ensino que vão além do conceitual, articulando aspectos práticos e axiológicos para a formação integral de seus alunos. No entanto, são reconhecidas as emoções de valência positiva que foram identificadas nos professores para o momento após a intervenção didática, demonstrando entusiasmo, tranquilidade e bem-estar ao ouvir e falar sobre sexualidade, afetividade e formação humana. Isso mostra que a proposta didática contribuiu significativamente para a mobilização das concepções dos professores, para a consolidação de atitudes e emoções favoráveis à Educação Afetivo-Sexual e para a definição de didáticas alternativas em torno dos fenômenos sociocientíficos vinculados à educação em ciências naturais.

AGRADECIMENTOS

Esta produção acadêmica é derivada de uma pesquisa de doutorado financiada pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação - Min Ciências da República da Colômbia, através do Programa do Bicentenário de Bolsas de Excelência para Doutorado, projeto: Universidade Nacional de Formação de Alto Nível BPIN 2019000100017. Da mesma forma, agradecemos aos professores em formação de ciências naturais da Universidade Surcolombiana por sua participação sob consentimento informado neste projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agud, D., Guijarro, I., Gil, M. D. & Gavidia, V. (2016). La educación Afetivo-Sexual en la Educación Obligatoria. Estudio de las propuestas curriculares del Ministerio y de la Comunidad Valenciana. In V. Gavidia (Coord.) *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (227-243). Valencia: Tirant Humanidades.

Aliaga, P., Bueno, M., Ferrer, E., Gállego, J., Ramón, J., Moreno, C., Muñoz, P., Plumed, M. & Vilches, B. (2016). Las Escuelas Promotoras de Salud, un entorno para desarrollar competencias y vivir experiencias positivas para la salud: la experiencia de Aragón. In V. Gavidia (Coord.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (pp. 45-66). Valencia: Tirant Humanidades.

Bardín, L. (1977). *Analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.

Biancon, M. L., Rosas, C. & Olivo, A. L. (2017). Educação em sexualidades crítica nas escolas do campo: investigação da prática social das/os professoras/es. In A. Peixoto, J., Oliveira, J., Gonçalves, L., Neves & Cruz, R. (Edit.), *Educação em Ciências em múltiplos contextos - Atas do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências, XVII ENEC, I Seminário Internacional de Educação em Ciências, I SIEC*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação, p. 471-478.

Bortolozzi, A. C. & Vilaca, T. (2017). Conhecimento de professores/as sobre sexualidade e deficiências. In A. Peixoto, J., Oliveira, J., Gonçalves, L., Neves & Cruz, R. (Edit.), *Educação em Ciências em múltiplos contextos - Atas do XVII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (428-436). Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Educação.

Cerviño, M., Hernández, G., Moruno, T., Varilla, M., Moral, M., Lorenzo, A. & Blaya, R. (2009). La sexualidad humana. En: *Coeducación: dos sexos en un solo mundo* (Curso online). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd/m4/la_sexualidad_humana.html

Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 57–74.

- Conceição, T., Baptista, M. & Reis, P. (2019). La contaminación de los recursos hídricos como punto de partida para el activismo socio-científico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1). DOI: https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.il.1502
- Damasio A. (2003). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica S.L.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas*. Bogotá: Editorial Planeta Colombia.
- Fallas, M.A. (2009). *Educación afectiva y sexual, programa de formación docente de secundaria* (Tesis Doctoral). Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Figueiredo, R. & Souza, M. (2016). Gênero e Sexualidade: diálogos na formação de licenciandos/as em Ciências Biológicas. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, Número Extraordinario, pp. 1762-1767. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4811>.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la Sexualidad 2 – El uso de los placeres*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la Sexualidad 3 – La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- García, J.J. (2020). Ciencia consentida: resignificando los sentidos en la enseñanza de la ciencia. *Tecné, Episteme & Didaxis - TED*, 47(1), pp. 217-231. DOI: <https://doi.org/10.17227/ted.num47-11337>
- Gavidia, V. (2016). *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Grotz, E., Plaza, M. V., González del Cerro, C., González Galli, L. M. & Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de los estudiantes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>.
- Kohen, M. (2018). *Los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias*, (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires.
- Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y Salud: El estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Lameiras, M., Carrera, M. V. & Rodríguez, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. In V. Gavidia (Coord.) *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la Escuela* (197-210). Valencia: Tirant Humanidades.
- León-Rubio, J. M., León-Pérez, J. M., & Cantero, F. J. (2013). Prevalencia y factores predictivos del *burnout* en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Ansiedad y Estrés*, 19(1), 11-25.
- Martínez, L. F. & Villamizar, D. P. (Comp.) (2014). *Unidades didácticas sobre cuestiones socio científicas: construcciones entre la escuela y la universidad*. Bogotá: Colciencias, ALTERNACIENCIAS, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Sociales*. Bogotá: República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013). *Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. Bogotá: República de Colombia.
- Ministerio de educación Nacional – MEN (2014). *Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC)*. Bogotá: República de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Bogotá: República de Colombia.

- Morgade, G., Fainsod, P., González del Cerro, C. & Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. *Bio-grafía: Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 9(16), 149-167. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.167>
- Mosquera, J. A. & Amórtegui, E. F. (2018). Inserción docente del profesorado principiante de ciencias naturales en el sur de Colombia. *Tecné, Episteme & Didaxis – TED*, Número Extraordinario. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/8748>
- Nalipay, M. J., Mordeno, I., Semilla, J. B. & Frondoza, Ch. (2019). Implicit Beliefs about Teaching Ability, Teacher Emotions, and Teaching Satisfaction. *Asia-Pacific Education Research*, 28(4), pp. 313–325. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00467-z>
- Orozco, Y. (2018). Las experiencias de vida de personas transgénero y transexuales: Diálogos posibles con la enseñanza de las ciencias naturales. *Tecné, Episteme y Didaxis - TED*, Número Extraordinario. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9150>
- Plaza, M.V. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*, (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Reis, P. (2014a). Promoting students' collective socio-scientific activism: Teacher's perspectives. In S. Alsop & L. Bencze (Eds.), *Activism in science and technology education*, (pp. 547-574). London: Springer.
- Retana-Alvarado, D. A., de las Heras, M. A., Vázquez-Bernal, B. & Jiménez-Pérez, R. (2018). El cambio en las emociones de futuros maestros hacia la asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza con una intervención basada en indagación. In C. Martínez & García S. (Edit.) *28o Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Iluminando el cambio educativo* (427-432). Universidade da Coruña: Servizo de Publicacións.
- Talavera, M., Mayoral, O., Hurtado, A. & Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 461-475. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_09_ex1349.pdf
- Wu, Z. & Chen, J. (2018). Teachers' emotional experience: insights from Hong Kong primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 19, pp. 531–541. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9553-6>
- Yuan, R. & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22 (7), pp. 819-841. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2016.1185819>.

CATEGORIAS EMERGENTES SOBRE A CONCEITUAÇÃO DE SUJEITO NO PRIMEIRO VOLUME DA HISTÓRIA DA SEXUALIDADE

EMERGING CATEGORIES ON THE CONCEPTUALIZATION OF THE SUBJECT IN THE FIRST VOLUME OF THE HISTORY OF SEXUALITY

Vitor Hugo Rossetti Canasiro, Usp-FDUsp, Brasil, vitorcanasiro@usp.br
George Miguel Thisoteine, Unesp-FCLAr, Brasil, george.thisoteine@unesp.br

Brenda Sayuri Tanaka, Unesp-FC, brendastanaka@unesp.br

Débora de Aro Navega, Unesp-FC, Brasil, deboradearonavega@gmail.com

Ana Cláudia Bortolozzi, Unesp-FC, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

Andre Gellis, Unesp-FC, Brasil, andre.gellis@unesp.br

INTRODUÇÃO

Para compreender o sujeito moderno, é necessário antes de tudo voltar ao processo histórico de formação da razão moderna, que redundava em entender o processo de modernização. Para o filósofo Jürgen Habermas (1984), a ideia de *esfera pública burguesa* é idiossincrática para tanto. Nesse sentido, a formação das categorias modernas ao mesmo tempo que abarcam a necessidade de compreensão de fatores plurais, caminham para uma vetorização por meio do campo particular instituído historicamente pela burguesia. Assim, a modernização reflete tanto a diversidade inerente ao espaço público e cultural, como a desarticulação da autonomia e liberdade causadas pelo processo de unificação da razão, ou seja, da formação da razão moderna.

A burguesia historicamente é responsável pela formação das cidades e dos mercados, o que teve um grande peso para a consolidação material e discursiva que propiciou a unificação de diferentes discursos. Desse modo, pode-se

considerar a modernidade econômica como sendo o ponto de partida das grandes transformações que haveriam de afetar o cotidiano de vida medieval, donde decorre o processo de degradação da importância da ideia de territorialidade e de propriedade da terra, substituída pela política econômica urbana e centrada no comércio. (Bittar, 2019, p.187)

É na *modernidade e no capitalismo mercantil* (Bittar, 2019) que se constrói a lógica da individualidade, pautada em dois aspectos históricos fundamentais, sendo o primeiro deles a diferenciação dos campos público e privado. Quanto a esse primeiro ponto, destaca-se a formulação da mercadoria como criação burguesa, que merece destaque, pois produz uma nova dimensão de necessidade em prol de um objeto particular com características de uso, porém, principalmente, de troca.

Em segundo lugar está a diferenciação entre cultura e pensamento, onde o primeiro é a objetivação do segundo, de modo a constituir o campo da ciência moderna. Historicamente, os marcos dessa divisão e interpretação podem ser vistas pelas obras *Novum organum*, de Francis Bacon feita 1620, e *Discurso do método*, de René Descartes, feita em 1637. Ambos os autores trazem em suas respectivas obras a necessidade da racionalização tanto da experiência humana como das suas relações, o que leva à análise das instituições e suas características de dominação social e culminam no Estado Moderno, locus político da criação da cidadania e da individualidade.

Nesse sentido, a consolidação da ciência moderna e da sociedade burguesa levam à formação do capitalismo industrial, de onde a “positivação consente que os direitos individuais, liberais, naturais, mais evidentes da necessidade de exercício da liberdade humana, sejam regulados por documentos que oficializam o pacto do Estado com o indivíduo (Bittar, p.197)”. Isso consolida um processo importante característico de um momento anterior à

primeira revolução industrial inglesa, quer seja, os conflitos entre a reforma e a contra-reforma. Porém, ambos os momentos carregam em si a constituição de normas e instituições sociais que colocam os indivíduos à frente de uma ordenação dos processos sociais, da qual ninguém possui condições de escapar. Além disso, destacam

o lugar muito importante tomado no fim do século XVIII e no século XIX pela formação dos domínios de saber concernentes à sexualidade do ponto de vista biológico, médico, psicopatológico, sociológico, etnológico, o papel determinante desempenhado também pelos sistemas normativos impostos ao comportamento sexual, por intermédio da educação, da medicina, da justiça, tornavam difícil separar, no que eles têm de particular, a forma e os efeitos da relação consigo na constituição dessa experiência [moderna]. (Foucault, 2014, p.212-213)

A partir desse cenário, o filósofo Michel Foucault (2014) argumenta que a constituição da sexualidade moderna permite compreender a formação também do sujeito moderno, o que pode ser observado pela pluralidade de epistemes disciplinadoras que buscam delinear as condições de experiência do sujeito. Porém, para Foucault, essa disciplinarização, mais que gerar um sujeito positivo, produz um campo de transgressão ao instaurar uma Lei. A isso, constata Foucault (2009, p.30-31) que talvez

a importância da sexualidade em nossa cultura, o fato de que desde Sade ela tenha estado tão frequentemente ligada às decisões mais profundas de nossa linguagem consistam justamente nesse vínculo que a liga à morte de Deus. Morte que não é absolutamente necessário entender como o fim do reinado histórico, nem a constatação enfim liberada de sua existência, mas como o espaço a partir de então constante de nossa experiência (...) e de que somos por ela colocados nos limites de qualquer linguagem possível -, uma experiência singular se configura: a da transgressão.

Desse modo, a experiência da sexualidade, tal como produzida na era moderna, está diretamente ligada à formação das epistemes que constituem a razão e, portanto, de seu sujeito. Isso, não obstante, leva à necessidade de se questionar até onde vai a influência levantada por Foucault para a constituição do sujeito produzido na modernidade.

OBJETIVOS

Este trabalho teve como objetivo a investigação teórico-conceitual, a partir de categorias emergentes feitas pela da leitura do volume 1 da *História da sexualidade*, para determinar as questões diretas e indiretas atreladas à sexualidade, de modo a pensar a dimensão do sujeito na obra. Para tanto, buscou-se realizar como objetivos específicos, as relações entre sexualidade e: individualidade, sujeito, subjetividade, disciplina e dispositivos.

METODOLOGIA

Este trabalho é caracterizado como um estudo de tipo qualitativo-bibliográfico. O procedimento de análise de dados utilizado foi a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Bortolozzi, 2020), comportando as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, exploração do material e pré-análise por similaridade, categorias temáticas mutuamente exclusivas, análise e interpretação. A interpretação foi desenvolvida a partir de um referencial teórico-crítico, oriundo da análise de discurso foucaultiana (Gregolin, 2004), que permitiu a apreciação teórico-conceitual do material encontrado.

RESULTADOS

A seguir estão apresentadas e enumeradas as categorias que foram encontradas a partir do método de análise.

4.1 DISCURSO SOCIAL MORALIZADOR DA VIDA SEXUAL (DSMVS)

Nesta categoria, foram agrupados trechos em que Foucault aborda a atitude discursiva dos dispositivos religioso, médico, jurídico e econômico, os quais, em busca de uma disciplina sexual, segundo os preceitos morais do contexto do século XVII, estabeleceram obstáculos sociais para a expressão do sujeito.

A hipertrofia dos dispositivos reguladores dos discursos sobre o sexo, ocasionada pelo avanço da racionalização do mundo moderno e pela contrarreforma religiosa, criou uma nova realidade, na qual a sexualidade passou a ser objeto prioritário da moral. Nesse sentido, houve uma ordenação dos discursos dispositivos de poder, manifestada em expressões particulares a cada ambiente social, as quais puderam ser divididas, para melhor aprofundamento, em subcategorias: A) Dispositivo da Pastoral Cristã; B) Dispositivo médico; C) Dispositivo jurídico; D) Dispositivo econômico.

O *Dispositivo da Pastoral Cristã* teve atuação fundamental na disseminação de um discurso moralizador, visto a importância que a fé católica tinha sobre a vida dos indivíduos na modernidade. Além disso, o próprio contexto, pós Concílio de Trento, tornava o combate às críticas instauradas pela Reforma Protestante um objetivo da Igreja Católica Apostólica Romana.

Consideremos a evolução da pastoral católica e do sacramento da confissão, depois do Concílio de Trento. Cobre-se, progressivamente, a nudez das questões que os manuais de confissão da Idade Média formulavam e grande número daquelas que eram correntes no século XVII. (Foucault, 1988, p.22)

Nesse sentido, a instituição promoveu o recrudescimento das práticas religiosas para reafirmar sua imperatividade, tendo sido o sacramento da confissão, através da exigência do detalhamento discursivo, o principal meio eclesiástico de fiscalizar e reprimir as práticas sexuais.

O *Dispositivo Jurídico* faz-se essencial ao estudo por sua capacidade de penetrar tanto no ambiente social quanto no indivíduo, devido a sua origem coercitiva, fundamentada no código binário da licitude. Oferece legitimidade a determinadas práticas sexuais e deslegitimidade às outras, as quais caem no campo criminal e são silenciadas nos presídios. O *Dispositivo Médico*, por sua vez, ganhou relevância no estudo por sua capacidade de reconhecer cientificamente o discurso proferido por outros dispositivos, determinando o que é normal e o que é patológico. Dessa forma, o diagnóstico médico não se limita à mera informação classificatória, uma vez que seus efeitos influenciam diretamente o convívio social e, conseqüentemente, a sexualidade do indivíduo.

Do final do século XVIII até o nosso [século XX], eles [libertinos] correm através dos interstícios da sociedade perseguidos pelas leis, mas nem sempre encerrados frequentemente nas prisões, talvez doentes, mas vítimas escandalosas e perigosas presas de um estranho mal que traz também o nome de “vício” e, às vezes de “delito” (...) levam aos médicos suas infâmias e aos juizes suas doenças. (...) No decorrer do século, eles carregaram sucessivamente o estigma da “loucura moral”, da “neurose genital”, da “aberração do sentido genésico”, da “degenerescência” ou do “desequilíbrio psíquico” (Foucault, 1988, p.41).

O *Dispositivo Econômico* corresponde às interferências diretas da economia nos discursos da sexualidade, as quais, ao determinar algumas concessões lucrativas a discursos sexuais não abarcados pela moral, explicitam o domínio burguês sobre o DSMVS e a fragilidade que essa moral sexual possui frente ao capital. A sociedade burguesa, contudo, é obrigada a realizar algumas concessões, nas quais busca atingir lucro. Esse é o caso da

rendez-vous [zona de prostituição] e a casa de saúde. (...) São atores sociais dessas relações: a prostituta, o cliente, o rufião, psiquiatra e sua histérica. As palavras, os gestos, então autorizados em surdina, trocam-se nesses lugares a preço alto. (...) Fora desses lugares, o puritanismo moderno teria imposto seu tríplice decreto de interdição, inexistência e mutismo. (Foucault, 1988, p.10)

Desse modo, pôde-se esboçar pela primeira categoria levantada a construção da formação de diferentes discursos foucaultianos sobre os dispositivos sociais de poder. O conflito entre esses diferentes dispositivos funda uma dimensão subjetiva, que na modernidade é marcada pela loucura e pela sexualidade.

DISCURSO DA SUBJETIVIDADE SEXUAL (DSS)

Essa categoria levantada aborda os discursos da sexualidade que eram tidos como perversos ou patológicos, por exemplo, a homossexualidade.

Esta nova caça às sexualidades periféricas provoca a *incorporação das perversões* e a nova *especificação dos indivíduos*. A sodomia — a dos antigos direitos civil ou canônico — era um tipo de ato interdito e o autor não passava de seu sujeito jurídico. O homossexual do século XIX torna-se uma personagem. (...) Nada daquilo que ele é, no fim das contas, escapa à sua sexualidade. Ela está presente nele todo: subjacente a todas as suas condutas, já que ela é o princípio insidioso e infinitamente ativo das mesmas (...). Necessário não esquecer que a categoria psicológica, psiquiátrica e médica da homossexualidade constituiu-se no dia em que foi caracterizada – o famoso artigo de Westphal em 1870, sobre as “sensações sexuais contrárias” (Foucault, 1988, p.43).

Tais discursos tradicionais, aqueles que canonicamente abordam a sodomia, produzem na modernidade uma subjetividade sexual determinante da dimensão do sujeito através da homossexualidade, uma vez que passará a dividir as pessoas entre aquelas que são e aquelas que não são homossexuais. Ao mesmo tempo, essa relação surge a partir de um conflito, devido à existência dos dispositivos do DSMVS, fato que resulta em outras consequências para o sujeito. Desse modo, o discurso sobre a sodomia, tomado como exemplo, se transforma em um discurso sobre a homossexualidade, uma identidade que se constrói em função do reconhecimento de uma prática sexual.

A homossexualidade apareceu como uma das figuras da sexualidade quando foi transferida, da prática da sodomia, para uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma. O sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie (Foucault, 1988, p.43).

A categoria do *Discurso da Subjetividade Sexual* é consequência de discursos e dispositivos institucionais racionalmente constituídos com o objetivo de ordenar a sexualidade. Entretanto, diferente do DSMVS, essa categoria busca reunir os novos discursos acerca da sexualidade, os quais foram identificados e diagnosticados, pelos próprios dispositivos moralizadores, a partir da observação de conjuntos de manifestações individuais espontâneas. Por isso, a homossexualidade se torna o paradigma para compreender a origem dessa revolução.

SUJEITO DA DISCIPLINA SEXUAL

Esta categoria explícita na obra uma forma de compreender o sujeito moderno, a partir da identificação, da atuação de discursos disciplinadores acerca da sexualidade.

A valorização exacerbada do sexo, iniciada no contexto do século XVII e aprofundada no século XIX, constituiu uma nova abordagem social de discipliná-lo, na qual passa a ser alvo de discursos e dispositivos. Surge, como produto desse reordenamento moral, a equiparação da sexualidade à uma *chave da individualidade*, a qual revela a interconexão entre as práticas sexuais adotadas pelo ser e o reconhecimento que tal expressão do sujeito terá na sociedade.

O sexo é acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie. Servimo-nos dele como matriz das disciplinas e como princípio das regulações. É por isso que, no século XIX, a sexualidade foi esmiuçada em cada existência, nos seus mínimos detalhes; foi desencavada nas condutas, perseguida nos sonhos, suspeitada por trás das mínimas loucuras, seguida até os primeiros anos da infância; tornou-se a chave da individualidade: ao mesmo tempo, o que permite analisá-la e o que torna possível constituí-la. Mas vêmo-la também tornar-se tema de operações políticas, de intervenções

econômicas (por meio de incitações ou freios à procriação), de campanhas ideológicas de moralização ou de responsabilização: é empregada como índice da força de uma sociedade, revelando tanto sua energia política como seu vigor biológico. De um pólo a outro dessa tecnologia do sexo, escalona-se toda uma série de táticas diversas que combinam, em proporções variadas, o objetivo da disciplina do corpo e o da regulação das populações. (Foucault, 1988, p. 136)

A partir dos espaços sociais ocupados, tal interconexão possibilita visualizar que sujeitos disciplinados conforme as normas morais gozam de re-afirmações de seu status de sujeito presentes nos discursos, enquanto os imoralmente disciplinados são frequentemente desconsiderados como sujeitos e forçados – em presídios, casas de saúde, pesquisas científicas – a renunciar à existência até disciplinarem suas práticas sexuais.

Renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação. O poder oprime o sexo exclusivamente através de uma interdição que joga com a alternativa entre duas inexistências. (Foucault, 1988, p.80)

Portanto, a categoria *Sujeito da Disciplina Sexual* trata da possibilidade de compreender, dentro do recorte temático estipulado pelo trabalho, a expressão do indivíduo na realidade como um resultado multi-discursivo, oriundo do conflito entre os discursos sobre a sexualidade, que constitui manifestações disciplinadas morais e imorais das práticas sexuais, a depender da moral estabelecida.

DISCUSSÃO

CONTEXTUALIZAÇÃO E DEFINIÇÃO DE CONCEITOS

Sobre a contextualização da discussão de sujeito feita por Foucault, a qual tem essencialmente as instituições, a razão e os indivíduos do século XIX como objeto, faz-se necessário a elucidação do desenvolvimento discursivo-dispositivo em determinados processos históricos. Para tanto, seguir-se-á, principalmente, os eventos compreendidos entre o século XVI e XIX.

Os eventos mais relevantes do século XVI que corroboram para essa análise são os movimentos religiosos da Reforma Protestante e da Contrarreforma. O primeiro destaca-se pela contestação da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), a partir da desconexão entre a forma como eclesiásticos e fiéis viviam e a moral cristã. Além disso, é também responsável por estruturar condições éticas e filosóficas para o desenvolvimento da razão e do capitalismo, como assinala Max Weber (2004) em *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Desse modo, Weber aponta que a

vida do “santo” estava exclusivamente voltada para um fim transcendente, a bem-aventurança, mas justamente por isso ela era racionalizada [de ponta a ponta] em seu percurso intramundano e dominada por um ponto de vista exclusivo: aumentar a glória de Deus na terra — jamais se levou tão a sério a sentença *omnia in majorem Dei gloriam*. E só uma vida regida pela reflexão constante podia ser considerada superação do status *naturalis*: foi com essa reinterpretação ética que os puritanos contemporâneos de Descartes adotaram o cogito ergo sum. Essa racionalização conferiu à piedade reformada seu traço especificamente ascético e consolidou tanto seu parentesco íntimo quanto seu antagonismo específico com o catolicismo. [Claro que coisas do gênero não eram estranhas ao catolicismo.]. (p. 107)

O contexto de crítica à ICAR fez emergir, pela *bula laetare jerusalem*, o Concílio de Trento (1545-1563), ao qual o papa Paulo III destinou a tarefa de recuperar o prestígio da instituição. Dessa forma, instaurou-se o movimento da Contra Reforma, que em termos teóricos não significou uma inovação do pensamento católico, mas, no campo prático, passou a exigir os dogmas do cânone, através do recrudescimento das práticas religiosas.

No século XVII, percebe-se o agravamento dos impactos restritivos da Contrarreforma na dimensão subjetiva do cidadão. Nesse contexto, Foucault identifica uma expoente da história da sexualidade: a estratégia discursiva

da Pastoral Cristã, dispositivo da ICAR, de instrumentalizar, analiticamente, os discursos sobre a sexualidade. Tal procedimento deu-se, principalmente, pelo sacramento da confissão, onde o detalhamento discursivo dos pecados, essencialmente carnis, passava a relação sexual pelo crivo da palavra, facilitando, então, seu domínio.

A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil. (Foucault, 1988, p.24)

Contudo, tal verificação do controle da sexualidade pela Igreja não é o ponto inovador trazido por Foucault, mas sua afirmação, contrária ao senso comum, de que não houve um amplo e generalizado mutismo e censura, e sim uma hipertrofia dos discursos-dispositivos sobre o sexo, em locais e por pessoas específicas, mas ainda assim uma hipertrofia.

Focalizou-se o discurso no sexo, através de um dispositivo completo e de efeitos variados que não se pode esgotar na simples relação com uma lei de interdição.” Tal dispositivo, contra-intuitivamente, não censura o sexo, “constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia. (Foucault, 1988, p.26)

Além dessa percepção do dispositivo da Pastoral Cristã, o século XVII ainda abrange um movimento de intensa racionalização, o qual conteve as contribuições filosóficas de René Descartes. Embora os autores tenham participado de vertentes filosóficas distintas, foi comum a ambos a preocupação com a problemática do conhecimento, fato que os dirigiu a conceber formas de buscar o real. Tal movimento racionalizador, ao propor a capacidade humana de produzir saberes verdadeiros, propagou, apoiado na *dúvida hiperbólica*, o enfraquecimento do discurso religioso – apesar de Descartes argumentar fundamentalmente sobre a existência de Deus. Nesse sentido, contribuições, principalmente de Descartes, como o *cogito, ergo sum* e o sujeito pensante – da obra *Meditações metafísicas* – foram fundamentais para a construção da concepção de sujeito moderno, pois desloca o sujeito para o centro das relações sociais e científicas a partir da utilidade da razão e da importância que ela passa a ocupar para as instituições e gradativamente sobre a crença na capacidade de autodeterminação.

Por fim, os séculos XVIII e XIX, a partir do recorte temático do trabalho, foram marcados, em função do enfraquecimento do discurso religioso e o avanço do cientificismo, pela consolidação do domínio do discurso sobre a sexualidade por outros dispositivos, em especial a medicina, economia e o direito. Tais dispositivos projetaram uma realidade cercada pelo discurso sobre a sexualidade que impactou diretamente no indivíduo, sujeitando-o a prisões, torturas, experimentos científicos e desemprego por conta das práticas sexuais adotadas.

A confissão foi, e permanece ainda hoje, a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo. Entretanto, ela se transformou consideravelmente. Durante muito tempo permaneceu solidamente engastada na prática da penitência. Mas, pouco a pouco, a partir do protestantismo, da ContraReforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual e exclusiva: difundiu-se; foi utilizada em toda uma série de relações (...). O século XIX desloca a confissão ao integrá-la a um projeto de discurso científico; ela não tende mais a tratar somente daquilo que o sujeito gostaria de esconder, porém daquilo que se esconde ao próprio sujeito, e que só se pode revelar progressivamente e através de uma confissão da qual participam o interrogador e o interrogado, cada um por seu lado. O princípio de uma latência essencial à sexualidade permite articular a coerção de uma confissão difícil a uma prática científica. É bem preciso arrancá-la, e à força, já que ela se esconde. (Foucault, 1988, p. 61-64).

Traçado os principais processos históricos para se entender o contexto analisado, faz-se evidente a emergência e a necessidade da categoria *Discurso moralizador da vida sexual* (DMVS), uma vez que, para Foucault, a história da sexualidade deve ser feita do ponto de vista de uma história dos discursos. Essa, ao reunir os discursos hegemônicos sobre a sexualidade disseminados pelos dispositivos médico, jurídico, econômico e da Pastoral Cristã, explicita a realidade discursiva repressora que capturou o sujeito moderno. Fato é que essa realidade, compreendida como um produto da modernidade, projetou novas formas de relação e de expressão, as quais não somente eram indesejáveis, mas também nos explicitam as incapacidades do modelo moderno de razão, com seu sujeito cartesiano e seus códigos binários, para reger uma realidade mais diversa do que a sociedade vitoriana tentou expor.

Não tardou para que o cientificismo dos modernos elaborasse uma saída para que se mantivesse a sociedade precisamente ordenada e cristalina: condenar, aprisionar, patologizar, desumanizar – sempre com prerrogativas científicas e normativas – as expressões individuais desagradáveis que mostravam a falibilidade de seu sistema, excluindo tais expressões da condição de sujeito cartesiano, e colocando-as numa dimensão da inexistência. Pode-se tentar refutar tal afirmação dizendo que nesse período não havia ainda um concepção de direitos humanos – e de fato não havia –, mas, contemporaneamente as atrocidades cometidas contra os “perversos”, estavam os iluministas discutindo direitos naturais: direito à vida, a propriedade. Tal solução dos modernos permitiu estabelecer a categoria *Discurso da subjetividade sexual* (DSS).

Com isso, Foucault está construindo um percurso arqueo-genealógico, pelo qual ele reconhece de partida que o estatuto do sujeito e da razão no contemporâneo não são mais os mesmos da modernidade. Isso é sinalizado como um esforço de construção do primeiro volume desde o início, onde ele começa anunciando o lugar que a psicanálise ocupa e termina por apontar o caráter experiencial que ela possui dentro do sentido histórico produzido na obra sobre a exacerbação social dos discursos sobre o sexo. Por conta disso que atribui a criação da psicanálise como síntese desse processo revolucionário contemporâneo, pois vê que o conjunto de discursos e dispositivos que disciplinam o sexo, não mais apenas o ordena, restringe e reprime, como produz uma tal exacerbação social que põe em questão a reformulação do próprio sujeito.

É isso que busca expressar a terceira categoria, que infere sobre o texto foucaultiano a construção de um *Sujeito da disciplina sexual*. Ao mesmo tempo que ela só pode ser observada por elementos historicamente constituintes que definem um conjunto de práticas disciplinares que organizam o ambiente social no ocidente. O sujeito do cogito fora não apenas revisado, mas alterado radicalmente em sua formulação, pois o advento da psicanálise revela uma dimensão sexual tão inesgotável e enigmática quanto o próprio campo do inconsciente.

Michel Foucault (2014) anuncia “Lacan como o libertador da psicanálise”, mas com isso ele defende a revolução que foi operada nos anos 60-70 nos seminários do psicanalista em prol da libertação da dimensão sexual do destino biológico. Assim, a sexualidade conquista um novo estatuto, que não se restringe a diferença dos sexos, a genitalização ou a normatização das identidades; em contradição ao sujeito estático do cogito, surge assim, seja a partir de Jacques Lacan, mas aqui com Foucault um sujeito da expressão.

Após todo esse percurso descritivo e analítico, percebe-se como uma conceituação de sujeito é produto e, ao mesmo tempo, determinante dos dispositivos e discursos sobre a sexualidade. A construção do sujeito cartesiano, pensante e estático foi fundamental para que a razão moderna – atrelada a uma necessidade ordenadora da sexualidade e dos campos sociais – pudesse explicar a realidade. Contudo, em um contexto contemporâneo dinâmico, no qual, apesar da ocorrência de retrocessos, existe a diversificação acelerada das formas de prazer – promovida pelo própria mutação dos dispositivos médico, jurídico, econômico, etc – e o entendimento de que as diversidades não devem ser excluídas das interações sociais, faz-se necessário a compreensão do sujeito como expressão, incluindo todas as facetas do indivíduo no campo da existência.

Com isso, pensar as práticas sexuais – tanto as hegemônicas quanto àquelas modernamente perversas – como elementos constituidores da expressão sexual do sujeito foucaultiano dinâmico permite conceber uma compreensão integral, democrática e humanista do indivíduo na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho, ao conduzir um percurso histórico e crítico dos discursos sobre a sexualidade, apresenta fundamentalmente uma discussão, que problematiza o projeto moderno, em sua tentativa de homogeneizar, ordenar e racionalizar as práticas sexuais. Tal análise do passado, permite identificar, na conduta cotidiana, as continuidades desse projeto de razão instrumental que não se adequam aos valores da contemporaneidade – marcada pelo pluralismo sexual –, possibilitando, assim, uma ruptura com esses, como também propicia formas de compreender a dimensão do sujeito a partir de como foi desenvolvido na obra de Foucault.

As duas primeiras categorias levantadas por esse trabalho apresentam um prognóstico arqueológico e, por isso, histórico sobre a constituição do sujeito na obra foucaultiana. Além disso, é importante destacar que a terceira categoria apresenta um caráter sintético, porém, inovador em relação às duas anteriores. O sujeito da disciplina sexual só é possível uma vez que há uma rede de dispositivos em ação e onde há pelo menos um discurso que se imponha sobre a realidade dos sujeitos falantes. Não obstante, essa categoria se apresenta como sintética, pois reorganiza a funcionalidade dos elementos textuais e argumentativos construídos por Michel Foucault a partir da interpretação apresentada nesse trabalho.

Desse modo, se reconhece a importância de pensar tanto a obra em seus conceitos estruturantes como nos conceitos que ela mesma estrutura. Porém, a questão sobre a importância desse texto não se esgota, *História da sexualidade: vontade de saber* já possui 45 anos; Michel Foucault se foi há 37 anos; nem a obra e nem o autor se fazem menos relevantes nos momentos atuais. Momentos de obscurantismo, de recrudescimento contra temas centrais da vida humana, sejam eles a sexualidade ou mesmo a filosofia.

Apontada assim a discussão, se destaca a importância não necessariamente do avanço, mas do debate, como J. W. Goethe, enuncia na voz de Mefistófeles:

FAUSTO

Como te chamas? Dize...

MEFISTÓFELES

A pergunta é vulgar,

Para quem bem despreza o Verbo, e só se empenha

A no âmago das coisas com ânsia de penetrar,

E o brilho do exterior abandona e desdenha (...)

O cão não reparou, entrou por imprevidência.

A coisa muda agora, e muito, de feição,

Diabo não sai da casa igual a qualquer cão. (Goethe, 1995, p.68-71)

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Bittar, E. C. B. (2019) *Introdução ao estudo do direito: humanismo, democracia e justiça*. São Paulo: Saraiva Educação.

Bortolozzi, A. C. (2020) *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual Didático*. São Carlo: Pedro & João Editores;

Foucault, M. (1988) *História da sexualidade: A vontade de saber*. São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2009) *Ditos & Escritos: III Estética, literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2014) *Ditos & Escritos: IX Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Goethe, J. W. (1995) *Fausto*. São Paulo: Círculo do Livro.

Gregolin, M. R. (2004) *Foucault e Pêcheux: na análise do discurso – diálogos & duelos*. São Carlos: Clara Luz.

Habermas, J. (1984) *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Weber, M. (2004) *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DE FAMÍLIA E AMOR NA INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO

CONCEPTIONS AND FUNCTIONS OF FAMILY AND LOVE IN CHILDHOOD: A CASE STUDY

Ketilin Mayra Pedro, UNESP/Bauru, Brasil, ketilin.pedro@unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi, GEPESEC/UNESP/Bauru, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

Renata Araujo dos Santos, GEPESEC/UNESP/Bauru, Brasil, renata.a.santos@unesp.br

Ana Carolina Zanetti, GEPESEC/UNESP/ Brasil, karolzanetti@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Família, na atualidade parece um conceito comum de definições desnecessárias. Entretanto, considerando o passar dos tempos o que tínhamos como representação de família na sociedade ocidental mudou drasticamente, embora a literatura, a música, os filmes, os contos de fadas - a mídia, em geral, e muitos discursos mantenham a imagem do que seja e como deve ser uma família para que tudo nela seja feliz.

O termo família é definido por Minuchin (1985; 1988) como um complexo sistema organizacional, associado a crenças, valores e práticas desenvolvidas, que acompanham as transições sociais, a fim de favorecer a adaptação e sobrevivência de seus membros.

O conceito de família, portanto, só pode existir relacionado a um contexto histórico e social mais amplo, pois cada cultura e em diferentes momentos da humanidade, as pessoas se organizam em grupos, nomeiam-se “famílias” e as definem como tal (Ariés, 1981; Minuchin, 1988; Faria; Maia; 2009).

Segundo Galano (2006), o que na década de 50 e 60 era entendido como um arranjo familiar legítimo, formado por um homem provedor economicamente que era o pai, uma mulher dependente que era a mãe e os filhos e filhas seu lugar a novos arranjos familiares com a reintegração de membros na família.

Na mesma direção, Dessen e Lewis (1998) afirmam que a evolução da sociedade contemporânea influenciou a concepção de família, visto que conceitos baseados unicamente em modelos familiares nucleares e laços consanguíneos tornaram-se inadequados, por isso é importante utilizar modelos conceituais mais abrangentes que considerem o contexto sócio-histórico-cultural.

Neste sentido, podemos considerar que atualmente, a constituição da família é baseada na opinião de seus membros, afetividade e proximidade entre os pares (Dessen, 2010). Dizendo de outro modo, para Grandesso (2008) não se trata de um “novo” modelo de família, mas a coexistência de distintas possibilidades de reconhecer as experiências particulares de cada indivíduo, nas quais, a crença de que viver bem não depende de um padrão exigido pela sociedade.

Os arranjos familiares da modernidade, como nos aponta Macedo (2009), não definem uma família apenas pelos laços de consanguinidade ou pela função reprodutora, mas também, pelos sentimentos de amizade, da afetividade, da afinidade, das responsabilidades compartilhadas, dos contratos de união civil ou religiosos independentemente do gênero entre os/as parceiros/as, de haver filhos/as consanguíneos ou de outro modo, como a adoção, por exemplo, famílias monoparentais, dentre outras.

A pesquisa desenvolvida por Dessen e Ramos (2010) teve por objetivo conhecer as concepções de família pela perspectiva de crianças pré-escolares. Foram participantes 33 crianças na faixa etária de três a cinco anos de idade. Os dados da pesquisa indicaram que as crianças consideram como parte da família o núcleo familiar, membros da família extensa, amigos, padrinhos e animais de estimação.

Um estudo recente de Silva *et al.* (2019) investigou 30 crianças com idades de seis a dez anos, estudantes da rede pública de ensino em Canoas/RS. O objetivo da pesquisa foi compreender as percepções atuais de família de

acordo com os educandos, por meio da construção de desenho livre sobre família e roda de conversa. Os achados indicaram a existência de diferentes configurações familiares, que de acordo com as crianças estão associadas a pessoas que residem no mesmo ambiente, parentes que se relacionam, pessoas que movem afeto e comunicação.

Apesar de tantos exemplos de famílias diversas, o modelo de família ideal, composto por pai-mãe heterossexuais e filhos, ainda é considerado “padrão” e imposto em diversos meios como o único modo de um arranjo “estruturado” e possível de contribuir para o desenvolvimento saudável de uma criança, colocando em risco muitas pessoas que não correspondem aos padrões definidores de normalidade (Mello, 2005; Maia, 2008; Faria; Maia, 2009).

Ainda são escassos os estudos sobre famílias na infância e esse tema se justifica se pensarmos que essas crianças serão famílias no futuro. Como podem conceituar, representar e compreender um modo de existência coletiva sem preconceito se reproduzirem apenas um modelo de família como normal e possível? Desse modo, nos perguntamos: as crianças atuais estão atentas às novas configurações familiares? Reproduzem os modelos tradicionais quando a conceituam? Vivendo ou não em modelos diversos, conceitual família de que modo? Como definem o que seja uma família? Como definem o sentimento de amor? Para responder a este problema de pesquisa propomos este estudo que teve o objetivo geral de investigar junto a crianças de sete a 12 anos de idade suas concepções sobre família e conjugalidade na sociedade atual. E mais especificamente: identificar o conceito e as funções de família para as crianças; analisar se e como as crianças identificam as novas configurações familiares; investigar como as crianças definem o sentimento de amor relacionado ao casamento e à família.

MÉTODO

A pesquisa foi um estudo qualitativo, tipo descritivo-exploratório (Bortolozzi, 2020), vinculada ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana (LASEX), um laboratório de pesquisa da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Bauru. A coleta de dados foi feita em uma sala reservada, livre de ruídos sonoros, com privacidade adequada.

Participaram duas crianças: um menino de oito anos e uma menina de nove anos. Os critérios de exclusão foram: ter doenças associadas, deficiência intelectual, problemas na fala, etc. Como tratou-se de um estudo de caso, a escolha foi intencional e a amostra foi definida por conveniência. Para o pareamento, a escolha ocorreu pela idade, pelos desenhos da família ser completo (família ampliada: mãe, pai, avós, tios, etc.), classe média, escola particular, branco).

Para a coleta de dados utilizamos o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os pais e responsáveis, resguardando os direitos éticos dos/as participantes e para a coleta de dados utilizamos um roteiro de entrevista testado e elaborado pelas pesquisadoras. O instrumento continha as questões, tal como se apresenta no Quadro 1.

Quadro 1. Roteiro de Questões para a Entrevista

Eixo norteador	Questões
Dados pessoais (podem ser levantados junto aos pais/responsáveis)	Idade: _____ Gênero: () menino () menina Como é a configuração familiar atual da criança? (com quem vive e mora, se tem pai separados, se é adotada, etc.) Classe social da família estimada: () muito baixa () baixa () média () alta () muito alta Nível educacional da criança estimado: () com sérias dificuldades () com pouca dificuldade () compatível com a idade () acima do esperado para a idade

<p>Conceito e as funções de família para as crianças;</p>	<p>Dar uma folha em branco à criança e pedir que ela desenhe sua família (do jeito que ela quiser)</p> <p>Depois perguntar: _Você desenhou a sua família, quem são as pessoas da sua família? Você gosta da sua família?</p> <p>Mas “o que é uma família”: me explica?</p> <p>Para que serve uma família?</p> <p>O que você faria se não tivesse uma família?</p> <p>Alguém vive sem família? Quem? Por que?</p>
<p>Identificação das novas configurações familiares;</p>	<p>INSTRUÇÕES: Agora eu vou te mostrar algumas fotos de bonecos. Gostaria de saber em cada uma delas se você acha que são famílias ou não e por que? Está bem?</p> <p>Mostrar as fotos na seguinte ordem:</p> <p>Foto 1- CASAL HETERO- Isto é uma família? Por que você pensa assim? Conhece uma família assim?</p> <p>Foto 2- CASAL HETERO COM FILHOS- Isto é uma família? Por que você pensa assim? Conhece uma família assim?</p> <p>Foto 3- CASAL HOMOSSEXUAL SEM FILHOS- Idem</p> <p>Foto 4- CASAL HOMOSSEXUAL COM FILHOS - Idem</p> <p>Foto 5- CASAL DE AVÓS SEM FILHOS- Idem</p> <p>Foto 6- UMA PROGENITORA COM FILHA</p> <p>Foto 7- DIFERENTES ETNIAS E IDADE- Idem</p> <p>Foto 8- FAMÍLIA AMPLIADA- Idem</p> <p>Explorar as respostas porque a criança pensa que é ou não família, se conhece famílias daquele jeito, o que pensa sobre elas, etc.</p>
<p>Definição do sentimento de amor relacionado ao casamento e à família;</p>	<p>Você sabe o que é amor? O que é?</p> <p>Por que é que alguém ama? (têm esse sentimento)?</p> <p>É bom ou ruim sentir amor? Por que você pensa assim?</p> <p>Você ama alguém? Quem? Por que? O que essa pessoa faz que merece seu amor?</p> <p>E quem ama você? Por que? O que você faz que merece o amor dessa pessoa?</p> <p>Quando você crescer você pretende namorar e se casar? Por que você pensa desta forma?</p> <p>Se sim, como você imagina que seja essa pessoa?</p> <p>E ter filhos/as? Você pretende ter? Por que você pensa desta forma?</p> <p>Se sim, como você imagina que eles sejam?</p>
<p>Questões finais e espaço livre para mais expressão.</p>	<p>Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?</p> <p>Obrigada pela participação.</p>

Fonte: elaboração própria.

Para as perguntas projetivas, havia fotos de bonecos, para uniformizar as imagens apresentadas, tal como ilustramos no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Imagens das configurações conjugais e familiares exibidas aos participantes no instrumento de coleta de 1 a 8.



Fonte: arquivo pessoal das autoras

A entrevista foi gravada em áudio, para posterior transcrição na íntegra, da interação verbal, e depois tal áudio foi apagado. O procedimento de análise de dados foi a técnica de análise de conteúdo da Bardin (2011) que prevê as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, exploração do material e pré-análise por similaridade, categorias temáticas mutuamente exclusivas, interpretação e análise. Espera-se com os resultados elucidar as possíveis lacunas da literatura e responder os objetivos propostos.

RESULTADOS

A partir da transcrição das entrevistas, os dados de pesquisa foram organizados em categorias temáticas, a saber: (1) Conceito de família relacionado ao amor, cuidado e proteção entre os membros; (2) Função da família como acolhimento e companhia; (3) Reconhecimento e respeito pelas novas configurações familiares; (4) Conceito de amor como um sentimento amplo e variado; (5) Reconhecimento da ambiguidade do amor romântico e (6) Expectativas de conjugalidade e filiação sem relacionar à estética.

CONCEITO DE FAMÍLIA RELACIONADO AO AMOR E AO CUIDADO ENTRE OS MEMBROS.

A menina desenhou sua família composta pela sua mãe, pai, irmão, tias, tios, avós, avôs, primas e primos. O menino que é filho único desenhou a mãe, pai, tia, tio, dois primos, avô e avó maternos e um cachorro. Os dois desenharam a família ampliada com os membros aos quais têm convívio mais frequente. Ao relatarem o que seria uma família, o conceito de família apareceu relacionado ao amor, cuidado, confiança e a proteção, independentemente dos laços consanguíneos.

Para mim, família é quando...é uma coisa que...é uma pessoas que a gente gosta muito, que não precisa se de sangue, mas você pode tipo, adotar uma criança e tudo isso é...não precisa ser de sangue, talvez, às vezes só de amar é...tipo uma criança ou adotando ela, é eu acho que é uma família, uma pessoa que você confia, não precisa ser de sangue, que você ama, que você conta as coisas, é você brinca, esse tipo de coisa (Menina, 9 anos)

É os seus parentes... parentes, os seus amigos que... são seus parentes que amam você e são...os seus responsáveis que cuidam de você com todo carinho e amor. (Menino, 8 anos)

A visão de família ampliada apareceu para as duas crianças e seu conceito relacionado ao cuidado, proteção e confiança, uma visão de família tipicamente com condições favoráveis no campo emocional, educacional, social e econômico. É preciso ressaltar que nem sempre é esta família que existe em muitos contextos sociais (Dessen; Ramos, 2010) e que essas crianças são privilegiadas por conceituarem uma família a partir da identificação de uma família acolhedora com a qual identifica que pertencem.

FUNÇÃO DA FAMÍLIA COMO ACOLHIMENTO E COMPANHIA

A função da família apareceu no relato da menina no acolhimento das emoções e seria muito triste não ter uma família.

[Para que serve uma família?] Para deixar a gente rir, quando a gente tiver triste, consolar a gente, esse tipo de coisa (...) [Alguém vive sem família?] Muitas pessoas. [O que você pensa sobre isso?] Hum...eu acho triste porque uma criança que não tem pai e mãe sente falta, porque é gostoso ter alguém para abraçar, ficar agarradinho, ver filme, esse tipo de coisa (Menina, 9 anos).

Para a menina, muitas pessoas vivem sem família e isso seria muito “triste” pois não teria alguém para abraçar. Se ela fosse uma criança sem família, ela diz que: “iria para um orfanato para talvez alguém me adotar...” (Menina, 9 anos)

Já para o menino, a função da família seria proteger a criança e não a deixar sozinha e aquelas que não têm família é porque perdeu, como por exemplo um “morador de rua” e atribui isso ao uso de bebida, seja da pessoa abandonada ou dos pais que a abandonaram.

Se acontecesse com ele, de ficar sem família, ele acha que “ficaria no mundo...na rua...sozinho... até achar alguém para ficar comigo” (Menino, 8 anos).

Pra nois (sic) não ficar sozinho e pra alguém proteger a gente... defender, proteger, essas coisas. [Quem que vive sem família?] Mendigo. (sic) (...) [Por que eles perderam família?] Às vezes eles eles fizeram alguma coisa errada e foram abandonados ou também porque os pais... eles eram bêbados e abandonaram eles ou também...se ele era, né? Ele era bêbado, né? Essas coisas e saia muito, né? E acabou saindo, né tipo, mas por causa da bebida.

A menina iria recorrer ao orfanato para buscar uma nova família (um discurso baseado na influência da mídia por um programa que ela assiste com uma história de adoção- fato relatado pela mãe após a entrevista)²¹. A mídia exerce uma forte influência nas crianças de vários conceitos e valores, também sobre família (Hennigen, 2008). O menino julga que ficaria na rua, solitário como os homens bêbados. Nos dois casos, as crianças se baseiam nas experiências que têm – ver televisão, ou pessoas na rua abandonadas e sem família e o que possivelmente aconteceria com elas na mesma situação.

RECONHECIMENTO DAS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

Para as duas crianças, todas as imagens de casais com filhos ou não foram reconhecidas como “famílias”, embora o casal homossexual tenha sido relutante a princípio por não ter filhos” comparado ao casal hetero que

²¹ Novela Chiquititas.

mesmo sem filhos foi concebido como família pois no imaginário da criança, viria filhos. A heterossexualidade compulsória com filhos, pressupõe uma família no imaginário infantil, embora, indícios das novas configurações também estejam presentes no discurso e na aceitação das crianças: não ser racista, exemplos do Paulo Gustavo (casal homossexual que adotou filhos, etc.).

Há há porque tem muita gente que assim, tipo o Paulo Gustavo, um exemplo, ele era assim, é hum.. e aí dá pra saber, não...como não tem uma mulher pra dar filho eles pegam é tipo uma barriga de outra pessoa e pegam o filho e tudo e ficam com ele e tudo, então, é meio que isso (...).

[Quando mistura pessoas negras e brancas] Eu acho que é porque não importa qual é a cor de pele se tem olho puxado, se tem cabelo liso ou enrolado, é...as características, o que importa e que a pessoa ama, então só de amar, é uma família (Menina, 9 anos).

E um homem e uma mulher sem filhos? Sim, porque eles vão ter (...) [homem-mulher] Sim, só que não está completa. [O que está faltando?] A vovó, o vovô, o tio, o irmãozinho, cachorrinho... (...) [homem-homem] Não! De jeito algum, é só homem e homem. Tem que ter vovó, vovô, filhinho. Não, mas tipo, é namorado. (...).

[Homem-Homem-filhos] Não sei, porque tem pessoa que tem homem que namora homem, só que assim, tem que respeitar ne? [Mas daí é família ou não?] É família, eu acho (...).

A vovó e o vovô? Hum.... sim! É porque eles começaram a família, ne? Começaram a fazer, depois tiveram a mamãe, tia e todos (...).

Ah... eu já vi pessoa assim, então eu acho que sim, misturado, senão seria racismo (Menino, 8 anos).

Novamente a influência da mídia nas crianças aparece no discurso da menina, ao mencionar a situação do ator Paulo Gustavo ser pai com o namorado, de modo que a aluna entendeu tal configuração como uma família (Farias; Maia, 2009). Oliveira, Pastana e Maia (2011) lembram o quanto é importante discutir e problematizar o preconceito na educação infantil, inclusive referindo-se às novas conjunções amorosas e familiares.

Observamos como interessante também o fato de as crianças participantes pensarem que avós são familiares, porque os filhos já vieram (mesmo eles não estando lá na imagem). No caso da homossexualidade ou racismo, são temas emergentes que já aparecem no discurso dos pequenos como possibilidades, sem preconceito (Sombrio Cardoso *et al.*, 2020).

CONCEITO DE AMOR COMO UM SENTIMENTO AMPLO E VARIADO

A menina defende que há vários tipos de amor: o amor romântico e o amor fraternal. E que o amor existe porque é um sentimento imprescindível ao ser humano. O menino também defende o amor ampliado, considerando Deus, mas sua explicação de amar e ser amado, refere-se a uma pessoa específica, no caso a sua mãe.

Amor para mim, eu acho que é quando você gosta de uma pessoa, é... você faria várias coisas por ela, é... tem vários tipos de amor. Tem o amor que quando você gosta quer namorar e quer casar e tem o amor que quando você gosta tipo o membro da família. [Por que o sentimento de amor existe?] Porque eu acho que porque se não tivesse o amor a gente não estaria aqui, a gente 'uma pessoa no mundo. [Você ama alguém?] Hum, amo minha família, amo minhas amigas, gosto de muitas pessoas. [Por que as pessoas que ama merecem seu amor?] Ah... é difícil de explicar porque tem várias coisas é... primeiro por a gente amar, segundo elas retribuírem também e...eu acho que é isso, tem vários jeitos, porque quando a gente faz isso a gente não pensa muito. [Quem ama você?] Minha mãe, meu pai, meu irmão, minha família, meus avós, meus amigos, é...várias pessoas [E o que você faz para merecer o amor?] Às vezes eu faço cartão, mesmo é...sem ser aniversário de ninguém eu dou presente, eu sou carinhosa, e... várias outras coisas. A gente não precisa fazer para merecer o amor, é só a gente ficar...é... respeitar as diferenças, só fazer esse tipo de coisa que você já vai receber o amor em troca, você faz uma coisa boa é...você colhe uma coisa boa, então se você fizer uma coisa ruim para uma pessoa, ela vai te retribuir com uma coisa ruim, mas tem hora que... mesmo quando uma

pessoa te faz uma coisa ruim, você não precisa retribuir com algo ruim, você pode retribuir com algo que não seja ruim, pode ser algo bom, se você ficar...é... dando algo ruim ruim, nunca vai acabar (Menina, 9 anos).

Amor é quando você gosta de uma pessoa e quer tratar ela com carinho e, tipo, você gosta muito dela. [Você ama alguém?] a mamãe, a minha família! Deus. Deus é da família, não é? [Não sei, você é quem está dizendo...] Mas Deus é da família, porque é pai... [Por que alguém ama, porque se tem esse sentimento?] Porque você olha para pessoa e você já sabe que... e você olha para ela e não quer parar de olhar para ela e quer sempre ficar com ela. (Menino, 8 anos).

O sentimento de amor apareceu de modo aplicado, não só romântico. Aparece vinculado à família, até porque a pergunta vinha em sequência, mas mesmo assim, a própria criança o relacionou nas respostas. Da mesma forma que a família era vista como ampliada, o sentimento de amor também o foi. No rol das pessoas significativas para a criança.

RECONHECIMENTO DA AMBIGUIDADE DO AMOR ROMÂNTICO

As duas crianças reconhecem que o amor pode ser “bom” e “ruim” e se referem ao amor romântico, às decepções amorosas e ao rompimento de uma relação. Nos chamou a atenção crianças nesta idade terem ciência de que o amor pode ser doloroso. Não mencionaram o amor “ruim” ao pensarem na família, mas ao amor romântico. Mais uma vez notamos uma noção realista seja pelas experiências pessoais, influência da mídia, etc, mas já não reproduzem contos de fadas felizes para sempre ingênuos de um amor eterno e feliz (Singly, 2007).

É bom e às vezes ruim. Bom porque você tá do lado e tal. Mas ruim porque às vezes o amor é... te decepciona às vezes um pouco, se, é... vamos supor se alguém é... tem dois é casais e ai.. e eles se amam e tudo e acontece uma briga e eles se separam, então, o amor às vezes pode te decepcionar, você pode ficar triste, você pode ficar feliz, tem vários sentimentos como amor (Menina, 9 anos).

Bom e ruim também, né? Porque às vezes você escolheu a pessoa errada, às vezes você escolheu a pessoa certa. (Menino, 8 anos).

EXPECTATIVAS DE CONJUGALIDADE E FILIAÇÃO SEM RELACIONAR À ESTÉTICA

As crianças têm sentimentos de amor pela família, progenitores (a figura da mãe é muito importante nos dois casos). O amor não é atribuído a um valor de troca, embora as crianças entendam que “fazem coisas” para serem amadas. O mais interessante é que ao admitirem o desejo de se casarem na vida adulta, almejam pessoas cujos atributos não sejam características físicas e estéticas, mas valores relacionados à gentileza, à humildade e ao bom humor.

[Quando você crescer você quer se casar?] Sim, ah porque quero ter filhos... ah também porque é bom às vezes né? você pode dividir, você pode fazer esse tipo de coisa. [Como essa pessoa seria?] Não sei, primeiro não precisa ser bonito, tem que ser é... engraçado, é... romântico e legal. Mas, tipo, a aparência não importa. [Você disse que queria ter filhos, né?] Pretendo ter filhos, no máximo uns três, só que 3 eu acho que é muito, então se der, dois, eu quero um casalzinho. [Como você imagina que eles serão?] Ah! eu imagino que vão ser divertidos, vão ser bagunceiros, porque qualquer criança é, e também vão ser legais, divertidos, não vão arrumar encrenca, vão gostar de estudar e várias outras coisas e coisinhas ruins sempre conta né porque ninguém é perfeito, né? (Menina, 9 anos)

[Quem que ama você?] *A minha família.* [O que você faz para as pessoas amarem você?] *hum... nossa que difícil... Cada vez tá ficando mais difícil* [Risos] *Eu não sei, eu acho que eu não fiz nada, mas eu acho que foi porque eu gosto deles. (...)*

[Quando você crescer você pretende se casar?] *Sim, Porque eu vou poder ter uma companheira e um companheiro que é um filhinho ou duas companheiras porque tem um filhinho ou filhinha.* [Então você também quer ter filhos?] *Sim* [Como você imagina que seria a pessoa que você vai casar?] *Uma pessoa bonita, é...carinhosa, ... é... gentil, humilde, essas coisas. (Menino, 8 anos)*

As crianças nos ensinam a valorizar características nobres na relação com o outro, quando vislumbram o casamento. Apesar de verem o casamento com certo realismo desiludido, desejam por ele, e pelas características de uma personalidade nobre, mais do que um padrão estético como os padrões midiáticos tanto incentiva na tenra idade (Felipe & Bello, 2009, Oliveira, Pastana & Maia, 2011; Maia & Maia, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos junto às crianças suas concepções sobre família e conjugalidade na sociedade atual, observamos que as crianças têm o modelo de sua própria família ampliada, reconhecem e respeitam as famílias diversas, embora estranhem ainda o casal homossexual sem filhos, reconhecem o amor romântico como sendo “bom” ou “ruim”, a depender do sofrimento que ele pode causar. Desejam o casamento na vida adulta, reproduzindo o modelo de casamento heterossexual e monogâmico, mas não valorizam o modelo estético no/a futuro/a pretendente.

Neste contexto, as crianças nos ensinam a entender a família e o amor como deveriam ser, parece que possuem concepções ampliadas sobre família e conjugalidade, mesmo vivendo uma realidade privilegiada de família.

Assim, apesar das contradições e dissabores, as pessoas têm seus valores que valem a pena em uma relação erótica futura que almejam. Por ora, valorizam e amam suas famílias ampliadas e entendem que precisam delas, para serem cuidadas, protegidas e se desenvolverem. Além disso, as crianças são sensíveis às mudanças sociais das novas gerações de famílias e conjugalidades.

REFERÊNCIAS

- Áries, P. (1981). **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC.
- Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo.** (Reto, L.A.& Pinheiro, A. Trads). Lisboa: Edições 70.
- Bortolozzi, A. C. (2020). **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa:** Elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Dessen, M. A. & Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o pai? **Paidéia**, 8, . 105-118.
- Dessen, M. A. & Ramos, P. C. C. (2010). Crianças pré-escolares e suas concepções de família. **Paidéia**, 20 (47), 345-357.
- Farias, M. & Maia, A.C.B. (2009). **Adoção por homossexuais:** a família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica. Curitiba: Juruá.
- Felipe, J. & Bello, A. T. (2009) Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: Junqueira, R. D. (org) **Diversidade sexual na educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, p. 141-157. (Coleção Educação para todos, vol. 32).

- Galano, M. M. (2006). Família e história: a história da família. *In: Cerveny, C.M. & Berthoud, C.M.E. (Org). Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 115-148.
- Grandesso, M. A. (2008). Viver em família - que Tipo de Futuro nós Terapeutas Familiares Podemos Ajudar a Construir? *In: Macedo, R. M. S. Terapia-familiar no Brasil na última década.* São Paulo: Roca.
- Hennigen, I. (2008). A família que aparece na mídia: hegemonia de um modelo. **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, 39 (2), 166-174.
- Macedo, R. M. S. (2009). Questões de gênero na terapia de família e casal. *In: Osório, L.C.& Valle, M. E. P. Manual de Terapia Familiar.* Porto Alegre: Artmed.
- Maia, A. C. B. (2008). A Educação Sexual repressiva: padrões definidores de normalidade. *In: Souza, C.B.G. & Ribeiro, P.R.M. (Org.). Sexualidade, Diversidades e Culturas Escolares: contribuições iberoamericanas para estudos da educação, gênero e valores. (Série Temas em Educação Escolar, no9).* Araraquara, SP: FCLAR; UNESP; Alcalá de Henares, UAL, 67-83.
- Maia, A. C. B. & Maia, A. F. (2009). **Educação para as questões de gênero e diversidade sexual.** *In: Moraes, M. S. S. & Maranhê, E. A. (Org.). Educação de temas específicos. (Vol. 4).* São Paulo: Unesp Pró-Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências. p.41-72. (Coleção Unesp-Secad-Uab).
- Mello, L. (2005). **Novas famílias: conjugalidade homossexual no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Garamond.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: provocations from the field of family therapy. **Child Development**, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: a systems perspective on development. *In: Hinde, R. & Stevenson-Hinde, J. (Orgs.). Relationships within families: mutual influences* Oxford, UK: Clarendon Press/University Press, p.8-25.
- Oliveira, A.G., Pastana, M. & Maia, A.C.B. (2011) Padrões normativos de gênero em livros infanto-juvenis sobre educação sexual. **Revista de Psicologia da UNESP**, 10 (2), 80-90.
- Silva, F. M.; Pereira, E. S.; Morgan-Martins, M. I.; Sommer, J. P. A. & Silveira, E. F. (2019). Percepções sobre Organizações Familiares com alunos (as) do Ensino Fundamental no Município de Canoas/RS – Um relato de Experiência. **Aletheia**, 52 (2), 205-214.
- Singly, F. (2007). **Sociologia da família contemporânea.** (Clarice Ehlers Peixoto, trad). Rio de Janeiro: Editora FGV.

CONCEPÇÕES SOBRE MENSTRUÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA: ANÁLISE DO RELATO DE UMA JOVEM

CONCEPTIONS ABOUT MENSTRUATION AND PHYSICAL ACTIVITY: ANALYSIS OF A YOUNG WOMAN'S REPORT

Juliana Zancheta Lavorenti; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil, julianazlavorenti@gmail.com

Ana Cláudia Bortolozzi; Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

INTRODUÇÃO

A menstruação, caracterizada pela eliminação de sangue pelo canal vaginal quando há o descarte da parede interna uterina (endométrio) na ausência de fecundação, é um processo natural para as mulheres com útero (RATTI et al., 2015). O ciclo menstrual, período compreendido entre o primeiro dia de uma menstruação até a próxima, com duração média de 28 dias, é marcado por variações hormonais e sintomas específicos nas diferentes fases do ciclo, os quais podem variar individualmente (MAÇANEIRO, 2009). Especialmente no período pré-menstrual, sintomas físicos como fadiga, cólicas abdominais, inchaço, dores de cabeça, náuseas/enjoos e alterações intestinais podem aparecer e afetar a rotina diária, incluindo as atividades físicas praticadas. Ademais, as flutuações hormonais são percebidas na área emocional e psicológica.

Apesar de se tratar de um processo fisiológico que acompanha a vida das mulheres reprodutivas, a menstruação é atravessada historicamente e marcada pela cultura ocidental por normas sociais que impactam negativamente essa experiência pessoal. A criação de mitos e tabus a respeito desta temática acarretou na restrição de diversos comportamentos cotidianos às mulheres, como a proibição de tomar banho ou cozinhar durante a menstruação, bem como na prática esportiva, na inferiorização do gênero, na associação negativa das mulheres a seres mitológicos e no silenciamento do assunto pela sociedade. Conseqüentemente, ao serem ensinadas a vivenciar esse período de forma sigilosa, as mulheres experienciam sentimentos de vergonha, desconforto, estresse e a pressão social diante da menstruação. A falta de informação e conhecimento sobre o próprio corpo somada aos mitos e tabus que rondam a menstruação podem impactar diretamente a relação da mulher com a sua saúde e a perspectiva de profissionais da área para abordar esse assunto.

Apesar deste cenário, a luta dos direitos das mulheres tem dado visibilidade e dado abertura para discussões e pesquisas sobre a menstruação na vida das mulheres que abarcam distintos setores, como o profissional, psicológico e social. Com relação à prática de atividades físicas e a influência do ciclo menstrual, esforços vêm sendo realizados para compreender os possíveis efeitos biológicos no desempenho, na força e na capacidade aeróbica, com foco em atletas de esportes de alto rendimento, mas os achados da literatura ainda são controversos (ARENA et al., 1995; KISHALI et al., 2006; DAVID et al., 2009; LOPES et al., 2013; MENESES et al., 2015; SOUZA et al., 2017; PENTEADO, 2018).

A produção científica voltada à autopercepção de mulheres quanto ao próprio ciclo é incipiente e justifica o presente estudo na medida em que, ao aumentar a compreensão sobre essa temática, contribui-se para a ampliação dos estudos e para a qualificação de profissionais da saúde na tentativa de melhorar a performance e a qualidade de vida das mulheres com relação às atividades físicas ao aprimorar as orientações, adequar as práticas às demandas e especificidades do gênero e garantir espaços adequados, podendo evitar e/ou reduzir o sedentarismo. Ademais, espera-se que o debate acerca das influências da menstruação proporcione o movimento de autoconhecimento e a autonomia das mulheres, ao naturalizar o ciclo menstrual e discutir possíveis estigmas relacionados ao fenômeno da menstruação feminina.

OBJETIVO GERAL E ESPECÍFICOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções e a autopercepção de uma mulher jovem de 21 anos, universitária, que não é atleta e que menstrua das possíveis relações do seu ciclo menstrual com a prática das atividades físicas que realiza. Mais especificamente, foram levantadas as concepções sobre a menstruação feminina: sentimentos, ações e aprendizados sobre esse fenômeno na sua vida; analisadas as possíveis variáveis relacionadas à vivência da menstruação, como a idade da menarca, condição socioeconômica, saúde e uso de medicamentos, além de identificadas as possíveis relações entre a atividade física realizada e o ciclo menstrual desta mulher, como a natureza da atividade, regularidade e o diálogo com profissionais da saúde.

MÉTODO

DELINEAMENTO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa-exploratória, tipo estudo de caso, cuja análise dos fenômenos ocorreu *ex post facto*, sem interferência de variáveis (BORTOLOZZI, 2020; FLICK, 2013).

LOCAL DE REALIZAÇÃO

A pesquisa está vinculada ao LASEX- Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana, um laboratório de pesquisa da Faculdade de Ciências (UNESP). A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada *on-line*, com privacidade e livre de ruídos sonoros, garantindo as condições mais similares possíveis às presenciais. Tal opção de coleta *on-line*, pela plataforma *Google Meet*, aconteceu devido a atual pandemia pelo *Covid-19* que vivemos atualmente e impõe a todos o isolamento social.

CARACTERIZAÇÃO DA PARTICIPANTE

A escolha da participante configurou-se como intencional e de conveniência (BORTOLOZZI, 2020; FLICK, 2013). Foram considerados como critérios de inclusão: estar entre 18 a 35 anos de idade, fase reprodutiva da vida e ser praticante de atividade física regular de forma não profissional. A participante é uma jovem de 21 anos, estudante universitária que se considera pertencente à classe média, pratica treino funcional regularmente, yoga, vôlei, bicicleta e caminhada sem regularidade, possui ciclo menstrual regulado, teve a menarca aos 13 anos e faz uso de contraceptivo oral e preservativo masculino.

PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Foi utilizado um documento redigido de TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido que assegurou a participação voluntária no projeto, resguardando os direitos éticos da participante. Para a coleta dos dados, foi elaborado um roteiro de entrevista contendo questões abertas, as quais foram organizadas em função dos eixos dos objetivos. A entrevista foi realizada por uma das autoras com a participante, teve duração de uma hora e foi gravada e transcrita na íntegra, para posterior análise de conteúdo em categorias temáticas.

O procedimento de análise de dados utilizado foi a técnica de análise de conteúdo da L. Bardin (2011) que prevê as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, exploração do material e pré-análise por similaridade, categorias temáticas mutuamente exclusivas, interpretação e análise.

RESULTADOS

OPINIÃO SOBRE O FENÔMENO DA MENSTRUÇÃO NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE

A jovem participante tem conhecimento sobre a menstruação como um fenômeno visto como um tabu ou algo a ser escondido, algo como um momento importante e valorizado ou desconhece os sentidos sociais e culturais de realidades não ocidentais (Ver Quadro 1).

Quadro 1. Relatos da jovem quanto ao fenômeno da menstruação na história da sociedade organizado em categorias.

Categorias	Relatos
A menstruação vista como tabu ou algo a ser escondido	<i>Eu tenho noção que era um tabu muito maior antigamente assim né. (...) Para mim, já é tabu o simples fato de que quando a gente estava na escola, tinha menina que escondia que estava levando absorvente pro banheiro. (...) “A gente está no ensino médio, cara, todo mundo tem 15, 16, 17, 18 anos, todas as mulheres aqui menstruam, quase todas, e a gente tem vergonha de levar um absorvente pro banheiro...” (...) Era um negócio assim: “aí, esconde, bota no peito, coloca no moletom”, aí o quê, sabe! Eu sinto que isso é muito presente assim até hoje. (...) Eu acho que é o tipo de coisa que a gente tinha que falar mais. A gente tinha que falar mais de menstruação “at all” (...) Então, quem sabe se as pessoas falassem mais disso, a gente poderia ter... além de uma formação melhor dos profissionais da saúde nesse sentido, né, saber informar para a gente as coisas, de a gente poder falar “ai, to com cólica” e ninguém ia ficar espantando, e tudo bem, né? (Jovem, 21 anos)</i>
A menstruação vista como um momento importante e valorizado	<i>Tem culturas que mostram para as pessoas... (...) Eu sei que tem culturas que valorizam a primeira menstruação, nossa, mostrar para as pessoas, elas tem que saber. Até esse ponto eu sei, tem essa questão cultural também, de “ah, virar mulher”, né, etc. (Jovem, 21 anos)</i>
Desconhecimento dos significados sociais atribuídos à menstruação em culturas não ocidentais	<i>Nossa, eu sei muito pouco. (...) Eu sei muito pouco assim da cultura não ocidental eu realmente não sei. (Jovem 21 anos)</i>

COMPORTEAMENTO DA JOVEM DIANTE DA MENSTRUÇÃO

A reação à primeira menstruação foi um momento esperado e tranquilo, mas também gerou sentimentos de vergonha (Quadro 2).

Quadro 2. Relatos da jovem sobre as reações à menarca.

Categorias	Subcategorias	Relatos
Reação à primeira menstruação	Um momento esperado e tranquilo	<i>Todas as amigas estavam menstruando, então, a gente falava muito disso, era uma coisa muito tranquila tanto na minha casa, como no meu círculo de amigas (...) Foi uma coisa tranquila. Eu imaginava que ia acontecer já, então também não foi uma grande surpresa. (...) Eu sempre soube (...) Não é um tabu assim. (Jovem, 21 anos)</i>
	Um momento que gera sentimento de vergonha	<i>Fui contar pra minha mãe e falei “não conta pra ninguém” (...) Dá aquela “vergoinha” (...) Eu fico com vergonha, porque você não quer que sua intimidade seja exposta para sua família inteira. (...) Eu te falei que tive vergonha da primeira menstruação. (Jovem, 21 anos)</i>

A relação pessoal com a menstruação atual para a participante é desagradável porque ela sente sintomas físicos pré-menstruais, mas também tranquila porque ela tem conhecimento do próprio corpo e seu ciclo é regulado (Ver Quadro 3).

Quadro 3. Relatos da jovem sobre a relação com a menstruação organizado em categorias

Categoria	Subcategoria	Relatos
Relação pessoal com a menstruação atual	Desagradável por sentir sintomas físicos pré-menstruais	<i>Não é uma coisa agradável para mim. (...) É chato porque eu sinto desconforto, eu sinto dor, eu sinto cólica. Eu tenho enxaqueca um dia antes de descer todo mês, então, eu sei que vai descer amanhã porque eu estou com enxaqueca hoje. (Jovem, 21 anos)</i>
	Tranquila devido ao conhecimento do próprio corpo, ciclo regulado e por ser um momento esperado	<i>Meu ciclo é regulado, eu menstruo três dias... (...) Então, para mim, é tranquilo por um lado, porque, assim, é a vida, vai acontecer... (...) Meu fluxo não é muito intenso [...] nossa, que sorte que meu corpo é assim. (Jovem, 21 anos)</i>

Além disso, a participante tem feito o registro e conhecimento dos sinais do corpo para a identificação do ciclo menstrual

(...) desde a minha primeira menstruação, eu anoto o ciclo. Então, eu sabia se o ciclo estava com quantos dias, eu sabia mais ou menos quando eu estaria ovulando (...) Anotava no calendário, mas hoje em dia só aplicativo mesmo. Então, eu sei que dia vai descer. Eu anoto hoje em dia mais por hábito do que por qualquer outra coisa. (...) Assim, conforme a gente vai conhecendo nosso corpo, você vai aprendendo a lidar. Então, assim, boto uma bolsinha de água quente, tomo um remédio, sabe. (...) De uns tempos pra cá foi eu começar a reconhecer mais algumas coisas. Por exemplo, eu perceber que eu tenho enxaqueca um dia antes de descer... assim, eu já estava na faculdade quando eu me dei conta disso. (...) Então, eu acho que mudou mais conforme eu fui ficando mais velha, tanto porque ficou mais regulado, então algumas coisas eu consegui perceber padrões mais fácil... mais facilmente, e também por conhecer melhor meu corpo, entender melhor até sei lá... corrimento. Então, eu sei se tenho um corrimento “x” e falo... e olho perto do mês, eu falo “provavelmente estou ovulando hoje”. Agora que eu tomo anticoncepcional não mais, mas antes disso eu sabia dizer uma coisa dessa. O conhecimento prático eu até tinha, mas a experiência subjetiva fui construindo com o tempo”. (Jovem, 21 anos)

A jovem tem autopercepção de sintomas pré-menstruais, sendo alguns sintomas físicos e outros emocionais/psicológicos. (Ver Quadro 4).

Quadro 4. Sintomas pré-menstruais identificados pela jovem.

Categorias	Subcategorias	Relatos
Existência e autopercepção de sintomas pré-menstruais	Físicos	<i>Além da enxaqueca e da cólica, é sempre o primeiro dia... tenho muita cólica e depois melhora. (...) E é o primeiro dia do ciclo, para mim é o dia que eu sinto cólica e é o dia que mais desce, então, é o pior dia para fazer qualquer coisa. Eu por mim ficava deitada com minha bolsinha de água quente com as pernas para cima, mas, se for, por exemplo, no segundo, terceiro dia, eu já me sinto melhor, assim. (Jovem, 21 anos)</i>
	Emocionais/ psicológicos	<i>Uma coisa que eu sinto até hoje é vontade de comer doce. É difícil um mês que eu não tenho uma compulsão por açúcar... (risos) uma semana antes de descer assim. Tirando isso, eu sinto muito mais desejo no meio do ciclo. Nunca medi tanto pra saber se atrapalha ou não, mas penso que pode atrapalhar [relações sociais], porque você está mais irritada. (Jovem, 21 anos)</i>

Em relação ao autocuidado e higiene, a jovem usa os produtos de higiene: absorvente descartável e coletor de disco descartável (Quadro 5).

Quadro 5. Autocuidado e produtos de higiene menstrual utilizados e relatado pela participante.

Categorias	Subcategorias	Relatos
Produtos de higiene menstrual utilizados	Absorvente descartável	<i>Eu uso absorvente descartável quase sempre. São 3 dias usando absorvente diurno o dia inteiro. (...) Eu tenho um absorvente descartável todos mês. (Jovem, 21 anos)</i>
	Coletor de disco descartável	<i>Já usei coletor daqueles de disco, esse eu gosto bastante. Eu só usei aquele que é descartável também, mas é igual o outro, mas esse você usa uma vez e descarta. Eu gosto muito, eu só não uso com frequência, porque ele é muito caro e é descartável. (...) E aí, assim, geralmente eu gosto de usar o coletor nesses dias [que está com cólica], porque é muito mais confortável você fazer exercício de coletor do que de absorvente descartável, externo. (...) E também porque tem essa possibilidade de usar o coletor que você não sente descer, então, é muito confortável, mesmo. (...) É, você não sente ele lá dentro, você não sente descendo. É delicioso [...] Então, se eu estiver com muito fluxo e o problema for esse, resolve. (...) Eu estou falando de um lugar de privilégio que eu posso comprar um coletor</i>

COMPORTAMENTOS RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES FÍSICAS

A jovem tem uma autopercepção da saúde considerada boa pela prática de exercícios físicos, sono e alimentação adequada:

Acho que boa assim... (...) Hoje em dia eu durmo bem (...) Sinto que hoje eu me alimento muito melhor do que antes, no sentido de qualidade, frequência, assim, eu sinto que me alimento melhor. Eu faço muito mais exercício físico do que antes e eu gosto. (...) Eu sinto que tudo isso assim me ajuda a ter mais qualidade de vida.

As atividades físicas praticadas pela jovem são realizadas coletivamente como “treino funcional” ou “esportes como vôlei” ou individualmente como “caminhada” ou “yoga” (Quadro 6).

Quadro 6 - Atividades físicas praticados pela jovem.

Categoria	Sub categorias	Relatos
Atividades físicas praticadas	Coletivamente	<i>Eu faço treino funcional duas vezes na semana quando estou em Bauru. (...) Eu saio para jogar vôlei com as meninas que moram comigo</i>
	Individualmente	<i>Eu estudo em Assis. Então, quando eu estou lá, eu faço caminhada (...) Eu pratiquei muito yoga, há bastante tempo, até hoje às vezes eu faço sozinha.</i>

Em relação ao histórico pessoal com a prática do exercício físico a jovem relata duas situações: uma transição de uma relação negativa durante a infância/adolescência para uma relação atual positiva e saudável e a prática realizada como uma necessidade (Ver Quadro 7).

Quadro 7. Histórico pessoal com a prática do exercício físico.

Categories	Subcategoria	Relatos
Histórico pessoal com a prática do exercício físico	Como transição de uma relação negativa durante infância/adolescência para uma relação atual positiva e saudável	<i>Quando eu era menor, eu não gostava, não achava legal, então, eu não fazia mesmo (...) adolescente. Criança eu gostava, adolescente não. (...) Sabe quando você é adolescente, aí você está na escola, aí tem aquelas aulas insuportáveis? (...) Eu nunca tive muitas habilidades para atividade física coletiva. Falei “pronto, vôlei, eu sou uma negação”. Eu jogo com as minhas amigas e, tipo, se eu não acertar nada, todo mundo ali vai seguir a vida. Mas, assim, acho que quando a gente é menor, isso desestimula um pouco sabe... como eu não conseguia... sei lá, eu achava que eu não era boa e eu nem tentava, sabe. Acho que essa relação mudou também nesse sentido. Hoje eu sei que tem coisa que a gente não é boa. Por exemplo, não tem mais tanto essa competição por mais que sejam atividades em grupo. (...) Se você me perguntasse cinco anos... eu não responderia o que eu estou te respondendo agora (...) Eu também tinha uma relação diferente com o esporte.</i>
	Como uma prática realizada por necessidade	<i>Como eu estudava em Assis e eu não tinha carro, então, meu meio de transporte era bicicleta. (...) E a bike foi necessidade, eu precisava me locomover, eu “catei” e fui.</i>

Atualmente, a motivação da nossa jovem para a prática do exercício físico é a interação social, busca pela qualidade de vida e pela sensação de prazer (Ver Quadro 8).

Quadro 8. Motivações atuais para a prática de exercícios físicos.

Categoria	Sub categorias	Relatos
Motivação atual para a prática de exercício físico	Busca de interação social	<i>Se eu tenho relações boas, afetivas com as pessoas que estão comigo em um lugar, isso também me incentiva muito. Então, eu vou com minha mãe, com minha irmã e eu gosto muito dos professores de lá, então, a gente troca muita ideia, a gente conversa, dá risada, escuta música. (...) De estar lá com as pessoas, de estar junto, sabe? (...) Por estar junto.</i>
	Pelos benefícios na saúde e qualidade de vida	<i>Porque eu tenho fome... eu tenho sono, eu durmo bem (...) De ficar cansada depois, com uma sensação gostosa (...) É pela sensação boa (...) Eu amo dormir depois de fazer exercício. Ai, nossa, eu acho delicioso!</i>
	Pelo prazer que a atividade física proporciona	<i>Eu gosto (...) Então, é muito mais pelo prazer de fazer.</i>

A relação da jovem com os/as profissionais ao longo de suas atividades causou diferentes impressões: profissional machista e sexista, profissional odioso a ponto de fazê-la evitar as aulas e profissional acolhedor/a, que orienta as atividades e estabelece um bom vínculo.

Quadro 9. Relação da jovem com profissionais da área da educação física.

Categoria	Subcategorias	Relatos
<p>Visão do profissional da atividade física</p>	<p>Machista e sexista</p>	<p><i>Meu professor era um machista, nossa, ele era horrível. Era insuportável... (...) Nossa, ele era ridículo. Ele comentava do corpo das meninas, se era gostoso, se era gordo, se era não sei o que... é, este o nível. (...) Os meninos jogam futebol e se alguma das meninas quisesse jogar futebol, já olhava torto... A gente sempre fazia outra coisa, geralmente uma coisa bem tosca. Eu percebo assim como faz diferença você ter um profissional machista</i></p>
	<p>Odioso a ponto de fazê-la evitar as aulas</p>	<p><i>E ele me odiava também, porque ele falava besteiras e eu também não ficava muito quieta... conclusão, eu evitava educação física. (...) Então, eu evitava ele metade do mês, o máximo possível. Era um inferno, mas isso foi quando eu estava... eu não lembro se era ensino médio ou ensino fundamental mesmo, mas eu já era grande.</i></p>
	<p>Acolhedor/a, que orienta as atividades e estabelece um bom vínculo.</p>	<p><i>O yoga eu tinha professores né, formados, era um casal então eles se revezam nas aulas. Ambos eram muito bons, assim, muito acolhedores, muito “você vai até onde você consegue e ponto”, sabe? E de saber orientar mesmo porque eu sou muito perguntadeira. (...) e aí muito pacientes assim. (...) E quando eu faço funcional, eu venho para Bauru com frequência (...) E eu sinto a mesma coisa, assim, do tipo, eu não gosto de professor que fica falando “aí, vai, faz, se mata”, não sabe, não é sobre isso. Mas, ao mesmo tempo, de se preocupar com como você está se sentindo, se você está fazendo certo (...) De saber ouvir, de incentivar sem ficar pesando na gente e de responder perguntas, porque sou perguntadeira. Eu gosto de gente que orienta mesmo e aí você fala “tá, mas como?” e aí a pessoa explica.</i></p>

INFLUÊNCIA DA MENSTRUÇÃO COM A PRÁTICA DE ATIVIDADE FÍSICA

A jovem afirma que em alguns momentos a menstruação não interfere nas atividades físicas que realiza. Em outros, quando a cólica menstrual é forte, pode ser um impeditivo e isso, inclusive foi utilizado propositalmente, quando era adolescente e não queria ir às aulas de educação física. Ou seja, podemos dizer que a cólica pode dificultar a atividade física, mas em geral não seria um limitador para sua realização, no relato desta participante (Ver Quadro 10).

Quadro 10. Influência da menstruação na prática de atividade física.

Categorias	Relatos
Menstruação usada propositalmente como forma de evitar a prática por não gostar	<i>Enquanto eu usava minha menstruação como desculpa para não ir na educação física (...) eu falava para eles “eu to com cólica”, isso é o tipo de coisa que eu também falava para o “machistão”, mas era para quê? Para não fazer, para me esquivar dele</i>
Cólica menstrual como fator impeditivo para a prática	<i>Não morrendo de dor porque se eu estiver morrendo de dor eu não vou (...) Se eu estou com cólica e me pedem para fazer um abdominal, eu vou ficar assim “não!”, sabe.</i>
Não interfere a prática da menstruação	<i>Nessas atividades que eu pratico eu vou mesmo estando menstruada (...) Mas eu já tive experiência de ir tanto no funcional quanto na yoga de ir assim [...] mas de ir com desconforto e ele melhorar durante o exercício depois. (...) Às vezes eu vou fazer um exercício e melhora [a cólica].</i>

A respeito da autopercepção da influência do ciclo menstrual na prática de atividade física, a jovem diz que nunca pensou a respeito e que não sabe informar sobre esse assunto, tem a percepção de que seu rendimento é menor nos dias de desconforto menstrual, tem a percepção de que o ciclo menstrual não interfere no rendimento e relata que a influência do ciclo menstrual é percebida na motivação/vontade de realizar atividade física (Ver Quadro 11).

Quadro 11. Percepções acerca da influência do ciclo menstrual nas atividades físicas realizadas.

Categorias	Relatos
Não soube informar/nunca pensou sobre a relação entre ciclo e atividade física	<i>Nossa, eu nunca parei para pensar nisso, assim... se tem a ver o rendimento com o ciclo. (...) Mas não é nada que tenha me chamado atenção a ponto de eu conseguir te falar. (...) Justamente por eu não reparar que eu acho que é tudo muito parecido, muito constante [em relação ao rendimento ao longo do mês], assim.</i>
Percepção de menor rendimento nos dias de desconforto menstrual	<i>Eu só acho que no começo, nesses primeiros dias, deve render menos por esse desconforto assim.</i>
Percepção de que o ciclo menstrual não influencia no rendimento	<i>Embora eu não ache que interfira no rendimento.</i>
Influência do ciclo na motivação/vontade de realizar atividade física	<i>Se você está com dor, isso interfere na vontade que você tem de fazer. Mas que dá muita preguiça às vezes, dá. Sabe o momento que você está com cólica, aí você fala assim “ai... nossa que preguiça”.</i>

A relação da menstruação na prática das atividades físicas deve ser dialogada com os/as profissionais envolvidos. A jovem relata que percebeu um diálogo aberto sobre menstruação, mas sem orientação profissional, independentemente do gênero do/a profissional, mas também a inexistência de diálogo/orientação sobre menstruação e atividade física (Ver Quadro 12).

Quadro 12. Relato da jovem sobre seus diálogos com profissionais da educação física sobre menstruação.

Categorias	Relatos
<p>Diálogo aberto sobre menstruação, mas sem orientação profissional</p>	<p><i>Quando eu fazia yoga, às vezes eu falava assim que eu tava... porque também tinha, depois da prática, a gente costumava tomar um chazinho, conversar... a gente ficava conversando lá. Era uma prática de uma hora e meia e depois a gente ficava lá, conversando. E tem alguns chás que melhoram cólica e tem uns que pioram cólica, então, eu costumo dizer que “ah, sei lá, eu to com cólica hoje”. Então, tipo, era meio nesse contexto... era uma coisa bem aberta. E na funcional também já falei assim... ai, mas nunca falei “eu estou menstruada”, mas “estou com cólica” e as pessoas entendem (...) Mas de cólica eu sempre falo, não tem muito esse problema.</i></p> <p><i>Acho muito válido a gente falar deste tipo de coisa, pesquisar esse tipo de coisa, falar com os profissionais da saúde: “olha, mulheres menstruam, tá? todo mês”</i></p>
<p>Inexistência de diálogo/orientação sobre menstruação e atividade física</p>	<p><i>Tem umas coisas que a gente não sabe (...) Nunca alguém me disse “ah, faz exercício que melhora” ou “não, melhor não fazer exercício porque piora”. Não é uma coisa que as pessoas... parece que as pessoas só ignoram que isso existe. E tem relação, por exemplo, atletas de alto rendimento, muitas atletas mulheres não menstruam... não sei da onde veio informação da minha cabeça, mas eu acho que ela é real.</i></p>

DISCUSSÃO

A percepção e a autopercepção da jovem participante acerca da menstruação está em consonância com os achados da literatura (VARGENS et al., 2019; SOUZA, 2017; RATTI et al., 2015). Apesar do tema estar sendo mais amplamente discutido, a menstruação ainda é vista como um tabu e o conhecimento pessoal relativo a este fenômeno ainda se restringe à cultura ocidental vivenciada.

Com relação à reação à primeira menstruação, o relato da jovem sinaliza a importância do compartilhamento e do ensino sobre este momento para que a menarca seja, como foi para a jovem em questão, um momento esperado e tranquilo, pois ela já sabia o que aconteceria, enfatizando a importância da Educação Sexual na escola e na família (BORTOLOZZI; PASTANA; DE CARVALHO, 2020; MAIA; RIBEIRO, 2011). Sua relação atual com a menstruação, apesar de ser desagradável por causa dos sintomas físicos pré-menstruais que experiencia, também é tranquila e a participante se beneficia do autoconhecimento que tem sobre o próprio corpo, em especial por sempre ter feito o registro do seu ciclo menstrual e ter conhecimento externo sobre o tema, sabendo como lidar com esses sintomas. Pode-se encontrar na educação sexual sobre o tema uma possibilidade de contribuir para que a vivência do fenômeno da menstruação seja mais consciente e agradável para as pessoas que menstruam.

Como exposto pela jovem, seu ciclo menstrual influencia sua rotina na medida em que os sintomas são, além de físicos, emocionais. Possibilitar o debate sobre esses sintomas abre caminho para que possamos ajudar na redução ou eliminação desses, bem como para desmistificar preconceitos e estigmas contra as mulheres que acabam mantendo uma situação de desigualdade social deste gênero (DESOUZA, BALDWIN, ROSA, 2000; STOCKER, DALMASO, 2016). O histórico pessoal da participante com a prática do exercício físico, marcado inicialmente por uma relação negativa e de evitação da prática por causa de um profissional desqualificado, também denuncia algumas das consequências do machismo e do sexismo tão nefasto na construção das relações de gênero, como denunciam Barros e Busanello (2019) e Pierre Bourdieu (2008). Atualmente, a jovem tem uma relação positiva com as atividades que pratica e com os profissionais que a acompanham. Ela percebe que pode ter um diálogo aberto sobre menstruação independentemente do gênero do profissional, mas não recebe uma orientação profissional que seja específica sobre o tema ou que aborde uma orientação sobre menstruação e atividade física evidenciando que ainda falta formação desses profissionais na temática da sexualidade em geral (DORNELLES, 2012).

Em relação ao autocuidado e higiene, os dados reforçam que outras variáveis podem impactar a autopercepção da menstruação e, neste caso, referimo-nos à condição socioeconômica. No relato, a jovem demonstra ter consciência de que utiliza determinados produtos de higiene menstrual por ser pertencente a uma determinada classe econômica.

Com relação à autopercepção da participante da influência do ciclo menstrual na prática das atividades físicas que realiza, seu relato de que não havia pensado sobre essa questão, bem como não havia discutido isso com nenhum profissional da saúde ou da educação física, pode sinalizar que o tema da menstruação ainda precisa ser explorado. De uma forma geral, a jovem trouxe afirmações contraditórias sobre sua percepção, relatando que em alguns momentos a menstruação não interfere nas atividades físicas, nem no seu rendimento, e, em outros momentos, que seu rendimento pode ser menor quando sente desconfortos menstruais e que a cólica menstrual, quando forte, pode ser um impeditivo para a prática. A influência do ciclo menstrual foi mais enfatizada quanto à percepção da motivação/vontade de realizar atividade física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que (a) O ciclo pode afetar a prática, mas em geral não limita a realização para esta jovem, (b) O papel de educadores físicos e da equipe multidisciplinar é fundamental no acolhimento das demandas femininas. Evidentemente que, como um estudo de caso, os dados são limitados para quaisquer generalizações, mas podem indicar que é preciso aprofundar a relação entre menstruar e realizar atividade física visando atenção à saúde da mulher pela educação sexual.

REFERÊNCIAS

- Arena, B., *et al.* (1995). Reproductive Hormones and Menstrual Changes with Exercise in Female Athletes. *Sports Med.* 19, 278–287.
- Barros, A.T.; Busanello, E. (2019). Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. *Rev. Estud. Fem* [online], 27(2).
- Bourdieu, P. *A dominação masculina*. Rio De Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, 160p.
- Bortolozzi, A.C. (2020). *Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bortolozzi, A.C.; Pastana, M.; de Carvalho, L.R.S. (2020). Educação Sexual na vida e nas escolas. In: Bortolozzi, A.A. (Org). *Educação Sexual com e para adolescentes: aspectos teóricos e práticos*. Araraquara: Padu Aragon, 11-30.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo* (Reto, L.A. & Pinheiro, A. trads), Lisboa: Edições 70, 2011.
- David, A.M. et al. (2009). Incidência da síndrome pré-menstrual na prática de esportes. *Rev Bras Med Esportes*, 15(5), 330–333.
- DeSouza, E.; Baldwin, J.R.; Rosa, F.H. (2000). A construção social dos papéis sexuais femininos. *Psicol. Reflex. Crit*, 13(3), 485-496.
- Dornelles, P. G. (2012). Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cad. Cedes*, Campinas, 32(87), 187-197.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes* (Lopes, M, trad.) Porto Alegre: Penso.
- Kishali, N. F. et al. (2006). Effects of menstrual cycle on sports performance. *Int J Neurosci*. 116 (12).
- Lopes, C. R. et al. (2013). A fase folicular influencia a performance muscular durante o período de treinamento de força. *Pensar a Prática*, 16(4), 956-1270.
- Maçaneiro, A. *Auto-percepção das variações comportamentais ao longo do ciclo menstrual*. Santa Catarina, Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, Monografia, 2009.

- Maia, A.C.B.; Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e educação*, 15(1), 75-84.
- Meneses, Y. P. S. F. et al. (2015). Influência do ciclo menstrual na força de mulheres praticantes de musculação. *Revista Interdisciplinar: Centro Universitário Uninovafapi*, 8(1), 123128.
- Penteado, C.F.S. (2018). *Influência do ciclo menstrual e do uso de contraceptivos orais no desempenho aeróbio de corredoras*. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestrado.
- Ratti, C.R. et al. (2015). *O tabu da menstruação reforçado pelas propagandas de absorvente*. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Rio de Janeiro.
- Souza, A.G. et al. (2017). As diferentes fases do ciclo menstrual não influenciam o rendimento de atletas de nado sincronizado. *Rev Bras Med Esporte*, 23(6), 460-464.
- Souza, T.M. (2017). Perspectivas sobre a menstruação: análise das representações na publicidade e na militância feminista online. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, 23, 295-314.
- Stocker, P.C.; Dalmaso, S.C. (2016). Uma questão de gênero: ofensas de leitores à Dilma Rousseff no Facebook da Folha. *Rev. Estud. Fem.*, 24(3), 679-690.
- Vargens, O.M.C. et al. (2019). A percepção de mulheres sobre a menstruação: uma questão de solidariedade. *Rev. Enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, 27, 1-7.

EDUCAÇÃO SEXUAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE MAIS CIENTÍFICA E EQUITATIVA

SEX EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: FOR A MORE SCIENTIFIC AND EQUITABLE TEACHER TRAINING

Maria Lygia Alexandre Correia, Unesp, Brasil, lygia.correia@unesp.br

Danley Greg Bezerra da Silva, Uel, Brasil, danley.greg.bezerra@uel.br

Bruna Larissa Ramalho Diniz, Unesp, Brasil, bruna.diniz@unesp.br

INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que contemplamos em nível internacional ao apogeu de políticas e movimentos conservadores com destaque na exaltação dos tradicionais papéis dos gêneros e no combate à assim chamada “ideologia de gênero”. No Brasil, o campo da educação está há alguns anos mergulhado em um cenário de retrocessos devido a movimentos fundamentalistas, representados na câmara federal por deputados conservadores que se baseiam em princípios religiosos que negam o gênero como uma construção histórica, social e cultural, bem como as múltiplas possibilidades de expressão das sexualidades e das formas contemporâneas de constituição familiar (Groff, Maheirie & Mendes, 2015). Estes movimentos têm interferido cotidianamente no princípio de laicidade do ensino público e na liberdade de expressão de docentes, além de silenciar e naturalizar as desigualdades produzidas na sociedade por práticas sexistas ou homo-lesbo-transfóbicas, negando aos estudantes brasileiros uma educação inclusiva pautada nos direitos humanos (Arisi, Ávila & Sala, 2016).

Assim sendo, ações de resistência fazem-se necessárias para barrar esta força conservadora e reacionária que tenta cercear o gênero e as sexualidades dos currículos escolares, uma vez que a escola não pode ser invadida por ideais políticos e desviada de sua função educativa pautada na ciência. Mas, como resistir a esses retrocessos que têm como proposta a retirada definitiva da Educação Sexual (ES) do ambiente educacional?

Acreditamos que a formação de professores e professoras se constitui como um dos principais atos de resistência aos retrocessos constantes e ataques irracionais à Educação Sexual, pois, de acordo com Peixoto e Pereira (2021):

Ao considerarmos o papel transformador que historicamente fora atribuído à educação e, considerando que os/as professores/as atuam frente ao conhecimento científico e construído sócio, histórico e culturalmente, acreditamos que detenham o poder de uma educação transformadora, que amplie os debates sobre os direitos humanos, os papéis e liberdades individuais, assim como vivências mais harmoniosas, pois as violências, sejam quais forem, acarretam sofrimento, baixa autoestima e o estigma de inferioridade. Para isso, o/a professor/a necessita de um amplo processo formativo, de ressignificação do seu papel e da sua prática, tanto como profissional da educação, quanto como sujeito humano - histórico, social e cultural (p. 17).

Assim, a ES deve se fazer presente nos cursos de licenciatura a fim de oferecer aos futuros docentes uma formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens nos espaços escolares, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente na abordagem desse tema. E além da ES, é importante que a Educação Inclusiva (EI) também seja privilegiada nos cursos de licenciatura a fim de possibilitar que os futuros docentes tenham saberes necessários para acolher de forma significativa os estudantes público alvo da educação especial²². Tavares, Santos & Freitas (2016) ressaltam que o preparo de docentes para lecionarem a esses estudantes não é suficiente para haver uma inclusão efetiva das necessidades idiossincráticas dos estudantes, demonstrando a importância dessa temática na formação docente.

²² Faremos uso do termo público alvo da educação especial, apresentado pelo MEC/SECADI no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para refletirmos acerca da importância da formação inicial de professores atrelada à ES, este trabalho traz como principal objetivo relatar e refletir a respeito das ações educativas realizadas em um minicurso a respeito da Sexualidade e Educação Inclusiva que aconteceu em um curso de ensino e extensão online em uma universidade pública do Norte Pioneiro do Estado do Paraná. Tal curso, denominado III Ciclo de Minicursos de Ensino e Extensão em Ciências (III CMEEC), tem como principal objetivo promover discussões e o desenvolvimento de práticas pedagógicas a respeito de diversos conteúdos de Ciências e Biologia, integrando de maneira criativa a teoria e a prática. Para tanto, os organizadores convidam anualmente profissionais de outras Instituições Públicas de Ensino Superior, mestrandos, doutorandos e professores, para ministrar minicursos a respeito temas relacionados ao Ensino de Ciências e à Educação que são pesquisados nos programas de pós-graduação brasileiros e, desde sua primeira edição, em 2018, traz em seu conteúdo programático a Educação Sexual e as questões de gênero e sexualidade a fim de contribuir para uma formação inicial docente específica em sexualidade, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CONCEITUANDO

EDUCAÇÃO SEXUAL

A Educação Sexual (ES) é, segundo Figueiró (2020), toda a ação de ensino-aprendizagem sobre sexualidade humana em nível de conhecimentos básicos e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual e deve ser entendida como parte da educação global do indivíduo.

Sendo assim, a ES acontece por meio da transmissão de valores éticos, morais, religiosos e culturais relativos à vivência do sexo. Tudo o que é ensinado às crianças e aos jovens a respeito do que “pode” e “não pode”, o que é “certo” ou “errado”, o que “deve” ou “não deve” ser vivido, falado ou pensado em relação ao sexo, à diversidade, à percepção dos corpos e dos papéis de gênero fazem parte da ES.

De acordo com Werebe (1998) a ES, num sentido amplo, não intencional, sempre existiu, pois os valores relacionados à sociedade, ao momento histórico e a cultura de cada um são repassados desde o nascimento e continuam por toda a vida, o que faz com que cada indivíduo seja educado sexualmente de modo permanente por meio de suas relações sociais: família, amigos, mídia, redes sociais e também pela escola.

Dessa forma, cabe aqui definirmos os conceitos de Educação Sexual informal ou não intencional e Educação Sexual formal.

A Educação Sexual informal ou não intencional é um processo global e acontece no dia a dia e nas nossas relações cotidianas, por meio das quais transmitimos os valores recebidos a partir da cultura em que estamos inseridos e da ES que recebemos. Esta educação é realizada por meio de palavras, ações intencionais, gestos, olhares e expressões de sentimentos, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta a respeito da vivência da nossa sexualidade (Werebe, 1998).

Já a Educação Sexual formal é aquela que acontece de forma deliberada, institucionalizada e, em geral, com ações educativas regulares e planejadas, feitas dentro ou fora do espaço escolar. Entretanto, via de regra, as abordagens a respeito das sexualidades nos espaços escolares são usualmente de responsabilidade dos professores das disciplinas de Ciências e Biologia. Esta tendência de explicar os fenômenos humanos em termos biológicos é, segundo Carvalho (2009), muito forte quando falamos de sexualidade e, muitas vezes, definem nosso entendimento acerca das questões dos corpos, do sexo, do gênero e papéis sexuais.

Assim, é preciso considerar que a ES formal é muito mais do que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade nas aulas de Ciências e/ou Biologia ou em palestras esporádicas ministradas por profissionais da área da saúde. Acerca dessa questão, a professora Virgínia Maistro faz um relato muito interessante a respeito da sua experiência com ES nos espaços escolares:

Descobri, após as muitas experiências que tive ao longo do exercício do magistério, que o que eu fazia em sala de aula, até então, não passava de uma visão reducionista da educação sexual e de um biologismo, isto é, tratava-se de aulas expositivas sobre o aparelho reprodutor feminino e masculino, sobre doenças sexualmente transmissíveis (DST) [hoje denominadas Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)], e sobre métodos anticoncepcionais, exatamente os temas apresentados nos livros didáticos e de modo não muito diferente do usado pela minha professora de tempos atrás... Algumas vezes, convidava algum médico para falar sobre as doenças sexualmente transmissíveis (DST). Não via resultados e isso me levou a crer que, de certo modo, essas tentativas eram infrutíferas, pois eram desvinculadas da realidade dos jovens, não levavam em conta o meio sociocultural em que eles vivem, assim como seus valores, anseios, sentimentos, preconceitos, costumes e crenças. Portanto, ao educando não era dada a chance de expor seus conhecimentos, suas angústias, suas dúvidas e medos. E só podia dar nisto: insatisfação, tanto minha, quanto deles (Maistro, 2009, pp. 37-38).

Portanto, a Educação Sexual na prática educativa deve se concretizar como uma estratégia de ensino-aprendizagem que visa vincular a teoria e a prática em uma metodologia que valorize a participação do aluno e do professor, além de criar oportunidades para que os educandos expressem seus sentimentos, dúvidas e angústias e reflitam a respeito suas atitudes e preconceitos. Os estudantes devem ser vistos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem e o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender ao invés de ser um simples transmissor de conhecimento (Figueiró, 2009).

Nesse sentido, a ES não tem como finalidade apenas informar, mas, também, formar cidadãos com habilidades necessárias à utilização dessas informações para o exercício saudável de tudo que se relaciona ao corpo e às sexualidades.

AS ABORDAGENS DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Em sua dissertação de mestrado, Mary Neide Damico Figueiró (1995) elencou as cinco principais abordagens da Educação Sexual, de acordo com um estado da arte fruto de sua pesquisa. Essas abordagens podem ser aprofundadas diretamente no livro “Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio” (2020). Aqui, apresentaremos de maneira sucinta as principais características de cada uma, a fim de diferenciá-las enquanto suas influências, seus valores e objetivos.

Abordagem Religiosa Tradicional

Tem como objetivo a formação do indivíduo enquanto cristão. Liga a vivência da sexualidade ao amor a Deus. Está pautada em normas superiores. No caso da vertente católica, as normas religiosas oficiais. Já a vertente evangélica, adota os escritos literais bíblicos, sem levar em consideração a contextualização dos dias atuais. Essas normas superiores postulam a castidade, a virgindade, o não uso de métodos contraceptivos ou a adoção de métodos artificiais para concepção, além de ligar o sexo à reprodução. Nesta abordagem, considera-se que a Educação Sexual deve ser feita somente no seio da família, utilizando de preceitos morais cristãos. A noção de pecado também aparece.

Abordagem Religiosa Libertadora

Apesar de também estar organizada na formação do indivíduo enquanto cristão, esta abordagem se pauta no diálogo e debate para a formação de opinião por parte do adepto da religião cristã. Cabe ao indivíduo escolher como viver sua sexualidade. Assim como a abordagem emancipatória (a qual explicaremos a frente), abre espaço para o indivíduo ser sujeito de sua própria sexualidade. Apesar da visão libertadora, está fortemente influenciada pelos valores morais cristãos básicos, o amor, o respeito mútuo e a justiça. Ligando a vivência da sexualidade ao amor a Deus e ao próximo, nutrindo o desenvolvimento da vida espiritual. Recebe o nome de libertadora pois reconhece que é preciso transpor para o contexto atual os pressupostos religiosos, sem perder sua essência. Na vertente evangélica, pauta-se nas mensagens bíblicas contextualizadas para os tempos atuais.

Abordagem Médica

Tem como foco a saúde individual e coletiva, utilizando-se da dualidade saúde-doença. Está pautada em informações de cunho científico com ênfase na divulgação de conhecimentos biológicos e fisiológicos da

sexualidade. Com perspectiva terapêutica, busca compreensão de fatores pessoais, familiares e socioculturais que podem afetar a vida sexual, positiva ou negativamente. Aponta alternativas para garantir e assegurar os Direitos Reprodutivos e Sexuais.

Abordagem Pedagógica

Pautada em informações científicas a respeito da sexualidade, em tom informativo e didático. Valoriza os aspectos formativos do indivíduo, trabalhando dúvidas, sentimentos e angústias. Tem o objetivo de auxiliar o indivíduo na vivência de sua sexualidade de maneira saudável. Muitas vezes, não há preocupação com as transformações sociais, podendo ser deveras limitada.

Abordagem Emancipatória

Valoriza a troca de informações por meio de diálogos e reflexões. Pautada em uma visão positiva da sexualidade, em que resgata a visão do erótico e a importância do prazer na vida de todos. Busca promover ações que auxiliem na autonomia dos educandos, para que se construam enquanto sujeitos de sua própria sexualidade. De maneira a formar cidadãos críticos e engajados socialmente. Para que saibam identificar discriminações, juízo de valores, imposições ou proibições sociais baseadas em valores morais.

Adotamos a perspectiva emancipatória, pois acreditamos na transformação social como um dos pilares para a construção de um mundo justo e igualitário/equitativo. Consideramos necessário que o educador compreenda as abordagens teórico-metodológicas existentes da Educação Sexual, de maneira a fundamentar e potencializar sua prática.

A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que rege o ensino básico público e privado brasileiro, define diversas competências a serem trabalhadas. Essas competências são entendidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores empregados na vida cotidiana e ambiente de trabalho a fim de exercitar a cidadania plena (Brasil, 2017). Neste sentido, são estabelecidas as competências gerais da Educação Básica, que postulam o exercício da empatia e do diálogo, a valorização das diversidades de saberes e vivências culturais, o cuidado da saúde física e mental, o conhecer-se e apreciar-se, a prática da autonomia visando a responsabilidade coletiva, a compreensão da diversidade humana e reconhecimento de suas emoções e as de outrem. Preceitos estes, que também fazem parte de uma Educação Sexual Emancipatória e da Educação Inclusiva.

POR UMA INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO SEXUAL

A cada ano que passa os debates relacionados à deficiência e a Educação Inclusiva (EI) tem sido cada vez mais abordados e discutidos pela sociedade, fazendo com que as conotações depreciativas, preconceituosas, discriminatórias e rejeitantes, sejam aos poucos, findadas (Mantoan, 2017). No Brasil foi a partir de 1954, com o movimento das Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que a Educação Especial começou a permear os debates sociais e políticos (Rogalski, 2010). Todo esse movimento teve como base o “... reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania” (Brasil, 1998), o que estimulou a participação efetiva das pessoas nas diferentes esferas da sociedade, entre elas das pessoas público alvo da educação especial (Benite, Benite & Ribeiro, 2015).

No que tange a EI, ela tem se fortalecido cada vez mais graças à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/1996). Uma vez que nela é orientado que os/as estudantes público alvo da educação especial devem ser incluídos/as no ensino regular, promovendo uma educação mais justa e igualitária. Ou seja, a EI está centrada em validar e legitimar as diferenças idiossincráticas dos/as estudantes pois “a diferença é, antes de mais nada, uma construção social histórica e culturalmente situada” (Rodrigues, 2006, p. 305).

Desse modo, o conceito de EI pode ser compreendido com uma reviravolta institucional que consiste no fim dos iguais x diferentes, normais x deficientes, cujo objetivo é “voltado para cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14).

Por meio da investigação de Prioste (2010) é possível observar que a EI fez com a diversidade de manifestação da sexualidade fosse ampliada, uma vez mais estudantes, cada um com a sua particularidade e singularidade começaram a se tornar mais presentes no contexto escolar, acentuando as dificuldades do/a docente na hora de lecionar. Em vista disso as pesquisas, os/as docentes, as instituições de ensino se viram no dever de reavaliar/aprimorar seus métodos, concepções e estratégias de ensino.

Na missão de integrar e EI com a ES, cabe destacar que não existem evidências científicas que comprovem que as pessoas que são público alvo da educação especial não possuam sexualidade ou que o desenvolvimento dela seja qualitativamente diferente de outros indivíduos (Glat, 1992, Glat, Freitas, 1996). Nesse sentido Maia (2006) expõe que é necessário debater e desmistificar a sexualidade na sociedade, entre elas as das pessoas com algum tipo de deficiência.

Temos que os/as adolescentes estão cada vez mais expostos ao sexo e a conteúdos com teores sexuais, principalmente se levarmos em consideração que veículos, como, por exemplo, os filmes, a televisão, revistas, músicas e principalmente a internet, contribuem para uma maior exposição e iniciação sexual precoce (Aap, 2001). Devido a esse fato é importante que haja um diálogo com abertura para que as dúvidas desses/as jovens sejam sanadas, uma vez que sexo faz parte de nossas vidas, inclusive das pessoas público alvo da educação especial (Gomez, 2011). Como argumenta Glat (2004) esses estudantes são jovens assim como outros/as jovens e também apresentam dúvidas, angústias, necessidades, interesses e aptidões.

Observa-se, também, que a sexualidade desse público não é uma temática abordada e problematizada na sociedade de forma significativa, e como reflexo disso é possível observar crenças de que às pessoas com um desenvolvimento diferente do considerado “comum” ou “normal” seriam inocentes, infantis e sem libido (Maia, 2006, 2010, Maia e Ribeiro, 2011). Abreu, Silva e Zuchiwschi (2015, p. 3) complementa que existe uma ideia de que a sexualidade do/a deficiente se “manifesta de forma atípica, infeliz (quase patológica), sem expectativa de união afetivo-sexual, sendo narrada de forma trágica e platônica que tende a se realizar de forma desajustada”.

A ES deve ser desenvolvida em diferentes instituições sociais, contando especialmente, com a participação da família (Reis e Maia, 2012) e com a escola, assumindo as responsabilidades de ensinar de forma significativa (Maia, 2006) e no que tange a EI, é importante que ela também seja desenvolvida seguindo esses princípios. E nesse contexto, entra o/a docente, que além de possuir uma dificuldade frente a ES, possui poucas experiências com a EI, se sentido muitas vezes despreparado/a. No trabalho de Silva et al. 2020 é possível observar essa desqualificação na fala de professores/as do ensino de ciências quando dizem não se sentirem preparados para lecionar a algum estudante público alvo da educação especial. E dentre esses/as docentes estão os de Ciências e Biologia, sendo estes os que normalmente costumam trabalhar os conteúdos relacionados a ES.

É preciso ter em mente que a EI assim com a ES é destinada para todos e todas. Desse modo cabe aos docentes não ter “[...] ataduras no coração e no imaginário. Sempre podendo aprender mais, conhecer mais e saber melhor” (Brandão, 2002, p. 334), podendo assim não só educar de maneira inclusiva, mas de maneira emancipatória no que refere a ES.

Silva et al. (2020) traz uma reflexão bastante pertinente nesse contexto:

Observamos que a sociedade está se perdendo ou se desfazendo quando seus valores humanos são esquecidos, isto é, quando os mais vulneráveis não são atendidos ou levados em conta, entre eles/elas os/as estudantes público alvo da educação especial (foco do trabalho), idosos, mulheres, pretos, indígenas, comunidade LGBTQIA+, etc (Silva et al., 2020, p. 11).

Ou seja, não podemos, como docentes, deixar de lado as necessidades dos/as estudantes público alvo da educação especial, bem como as dúvidas e os anseios dos/as estudantes frente a sexualidade. É preciso se valer de Figueiró quando ela comenta da sexualidade, e assim extrapolar para a EI, ou seja, é importante que o/a docente compreenda a tarefa de educar como sendo sua, pois nada adianta haver estratégias de ensino se o/a professor/a não consegue enxergar sua responsabilidade no processo educativo. E que para um resultado qualitativamente positivo é circunstancial que o trabalho seja realizado com alegria, satisfação e espontaneidade (Figueiró, 2001).

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

METODOLOGIA EMPREGADA:

Trata-se de um relato de experiência a respeito de um minicurso sobre Sexualidade e Educação Inclusiva que aconteceu em um curso de ensino e extensão online em uma universidade pública do Estado do Paraná. Sabe-se que o relato de experiências traz contribuições ao ensino, uma vez que visa a reflexão, a resolução ou a atenuação dos problemas presentes na prática (Cortes, Padoin & Berbel, 2018).

Cabe ressaltar que, neste trabalho, optamos pela apresentação do relato usando o gênero masculino, pois, segundo Figueiró (2014), o termo genérico facilita a leitura, tornando-a ágil e agradável.

A RESPEITO DO CICLO:

PLANEJAMENTO

O minicurso apresentado no III CMEEC intitulado “Introdução aos aspectos teóricos e metodológicos da Educação Sexual e a Relação da Sexualidade com a Educação Inclusiva”, foi pensado e elaborado de forma a aproximar teoria e prática e teve como um dos objetivos trazer subsídios para que licenciandos pudessem refletir a Educação Sexual, trazendo-a como uma perspectiva que dissemina informações necessárias de formas acessíveis para todos e todas, de maneira a respeitar as individualidades e valorizar a diversidade. O intuito é de que os graduandos, após cursar o minicurso, sejam capazes de considerar a Educação Sexual como passível de ser tratada em sala de aula, sem preconceitos ou ainda sem propagar informações desconexas a respeito do tema.

Assim, foi escrita uma proposta de minicurso envolvendo as bases teórico-metodológicas da Educação Sexual Emancipatória, que possui adeptos como Goldberg (1988), Figueiró (2020), Louro (1997), entre outros. A proposta estava estruturada em dois momentos, um de caráter teórico, nos quais seriam apresentados aspectos da sexualidade humana - aquém da visão médico-biologista restrita a sexo -; a definição da Educação Sexual enquanto uma área de estudo pautada na dialogicidade; as abordagens da Educação Sexual de acordo com Figueiró (2020), particularidades da Educação Inclusiva; enfoque da Educação Inclusiva junto a sexualidade. E outro de caráter prático, no qual utilizamos dos princípios anteriores para fazer do minicurso um espaço de reflexão e diálogo.

COMO FOI O MINICURSO:

O minicurso foi ministrado para cerca de cinquenta participantes em setembro de 2021, por meio da plataforma *Google Meet* e teve duração de cerca de duas horas, com um breve intervalo para descanso. Foi dividido em duas partes, todavia não é nossa intenção que essa divisão seja vista como algo rígido, uma vez que os conteúdos ministrados possuem relações entre si.

A primeira parte contou com a apresentação de elementos teóricos-metodológicos relacionados às abordagens da Educação Sexual, dando ênfase na abordagem Emancipatória Crítica, visto que ela é mais presente e citada nos artigos científicos relacionados ao tema. Ainda na primeira parte, houve também a integração entre a Educação Sexual e a Educação Inclusiva, tendo como objetivo levar conhecimentos para que os futuros docentes possam estar mais preparados para trabalhar com a pluralidade de estudantes, entre eles o público alvo da educação especial.

Decidimos, por dois motivos, trabalhar durante o minicurso com algumas especificidades relacionadas à surdez. O primeiro motivo está relacionado com a intenção de levar um conhecimento mais específico aos estudantes, evitando possíveis generalizações e o segundo está atrelado ao fato de que a surdez é uma deficiência comum nas salas de aula, ou seja, em algum momento os estudantes presentes no minicurso que escolherem atuar

como docentes, provavelmente irão se deparar com esse tipo de deficiência em sua jornada pedagógica. Logo, seria importante levar um saber que normalmente não é dito ou refletido durante a graduação.

A segunda parte do minicurso contou com duas atividades práticas, para que os estudantes pudessem colocar em prática o que haviam apreendido na primeira etapa. A primeira atividade prática consistiu na apresentação de sinais em Libras relacionadas à sexualidade para que os estudantes pudessem conhecê-los. Para a segunda atividade prática, os cursistas foram dispostos em cinco grupos organizados por ordem alfabética e encaminhados a outra sala do Google Meet. Optamos por organizar grupos menores de modo que os integrantes pudessem interagir entre si de maneira mais clara e objetiva. Os cursistas foram convidados a refletir a respeito da temática exposta e elaborar uma proposta de intervenção intencional a ser realizada em ambiente escolar utilizando-se dos preceitos mencionados — a citar a dialogicidade, a promoção da autonomia e desconstrução. Ao longo da conversa em grupo, os estudantes foram supervisionados pelos ministrantes, bem como foram suscitadas outras reflexões pontuais com questionamentos e perguntas instigantes. Esperava-se que os alunos dessem origem a um planejamento pautado na Educação Sexual Emancipatória, com indicadores da Educação Inclusiva.

Para auxiliar no preparo da proposta, foi fornecido questões a serem respondidas, sendo que era previsto que os alunos: elencassem um tema específico a ser abordado na intervenção; definissem a duração desta intervenção; apontassem a metodologia a ser empregada, a faixa etária e público alvo da intervenção; detalhassem o contexto a ser trabalhado; suscitassem a problemática a ser trabalhada relacionando-a com as bases teóricas-metodológicas apresentadas pelos ministrantes e demonstrassem quais aspectos do curso levaram em conta para a elaboração da intervenção.

Ao final de alguns minutos, as propostas foram socializadas para o grupo integral e debatidas quanto a sua viabilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devido a pandemia do Covid-19, o minicurso foi ministrado de maneira remota e algumas limitações/dificuldades se interpuseram entre nós e os estudantes. Dentre as limitações, podemos citar: a falta de contato e interação entre os estudantes e os palestrantes, uma vez que boa parte dos alunos não ligaram a câmera, não fizeram questionamentos e nem buscaram complementar o que era dito pelos palestrantes por meio de perguntas. Temos também o fato de que o minicurso tinha um tempo limitado para acontecer, ou seja, era necessário compactar as informações de modo que fosse possível apresentá-las no tempo previsto.

Assim, como docentes, tivemos parte das nossas expectativas frustradas pelas limitações impostas pelo Ensino Remoto, uma vez que esperávamos mais interação entre nós e os estudantes. Na primeira atividade prática, que consistiu em apresentar sinais em Libras de palavras relacionadas à sexualidade, as limitações supracitadas apareceram de maneira exponencial, uma vez que, por manterem as câmeras fechadas, não pudemos observar se os estudantes estavam fazendo a atividade, se os sinais feitos por eles estavam corretos ou mesmo qual foi a reação ao tomarem conhecimento de sinais que não muito conhecidos.

De acordo com Ludovico et al. (2020) podemos observar que a pandemia do Covid-19 trouxe diversos desafios para a educação, entre eles, a socialização mais efetiva entre os professores e os estudantes, como ocorreu em novo minicurso. Todavia, por mais que nossa expectativa não tenha sido alcançada por completo, é necessário entender que fatores sociais podem alterar a dinâmica e a participação dos estudantes. Café & Seluchinsk (2020) falam da importância de haver um diálogo entre o poder público, a escola e a família para que o estudante se sinta motivado e compreenda o significado do período que estamos enfrentando.

Todavia, no momento da apresentação das propostas, na atividade final do minicurso, percebemos que os estudantes tinham, de fato, acompanhado nossas explicações, pois conseguiram realizar a atividade de acordo com o que havia sido proposto. Foi um momento bastante interativo e dinâmico, em que houve maior participação dos estudantes, chegando a abrir a câmera e o microfone.

Quatro dos cinco grupos compartilharam suas propostas frente à turma e elas versavam a respeito do preconceito à masturbação feminina, pornografia e sexualização feminina em mídias, curiosidades e anatomia do

corpo humano, consentimento e abuso, entre outros. No que tange os aspectos da Educação Inclusiva, também estavam presentes nas socializações. Um dos grupos elencou o caráter explícito dos sinais relacionados à sexualidade e os estudantes comentaram sobre a vergonha e manifestação de pudor com o qual são apresentados. Outro grupo trouxe uma proposta que focalizava na interação entre alunos de ensino regular, pensando no acolhimento de pessoas alvo da educação inclusiva.

É importante relatar que embora os grupos tivessem dificuldade no processo de relacionar a referência teórico-metodológica empregada e manifestassem ainda certo receio em trabalhar aspectos da Educação Inclusiva, se mostraram atentos aos conceitos e demonstraram comprometimento na construção e apresentação da proposta.

Consideramos que durante a socialização das propostas, os alunos demonstraram uma noção básica dos conceitos apresentados, sendo esta adequada e em conformidade ao nível inicial ao qual se encontram em relação aos estudos sobre sexualidade e inclusão. Não esperávamos que os cursistas aprendessem toda a complexidade da problemática trazida, e sim que se apropriassem significativamente dos preceitos de maneira a gerar reflexão e discussão, objetivo esse que foi alcançado.

Vale ressaltar ainda, que o crescimento não foi somente por parte dos cursistas, mas também por parte dos ministrantes, que tiveram que se debruçar sobre conteúdos extensos a fim de explorar o material teórico-metodológico. Ainda, a troca de experiências ao longo da socialização das práticas foi deveras significativa, visto que esta também favorece o processo de formação continuada. Apesar de focado na formação inicial e ter como público alvo os graduandos do curso de Ciências Biológicas, o minicurso trouxe aos ministrantes (o qual fazem parte de programas de pós graduação em Educação em Ciências) a oportunidade de elaborar e executar uma proposta pautada na Educação Sexual Emancipatória, de maneira inclusiva, contribuindo para uma formação mais científica e equitativa.

No que se refere à educação científica, sabe-se que ela é uma prioridade nacional (Zancan, 2000), por isso toda iniciativa que busca disseminar conhecimento científico para com as pessoas, sejam elas formadoras ou não, será bastante significativo. Podendo até mesmo, reorganizar concepções equivocadas a respeito do conhecimento científico e do cientista (Pérez et al., 2001).

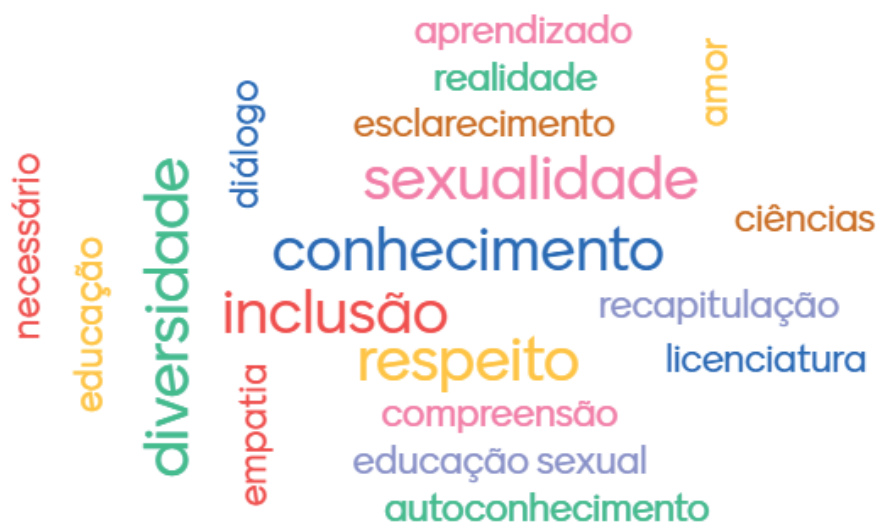
Para uma ES mais efetiva é necessário que as instituições de ensino sejam comprometidas com a formação, ou seja, deve desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, valorizando as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças e os relacionamentos estabelecidos, enfim, questões que são pertinentes ao campo da sexualidade num sentido amplo, para o indivíduo e para a sociedade. (FRASSON-COSTA, 2016).

No tange a EI, autores como Glat e Pletsch (2011) e Mantoan (2006) observam que existem falhas na formação docente, tornando o professor limitado quanto a práticas inclusivas. Desse modo, cabe à formação inicial docente promover conhecimentos profissionais necessários para o exercício da prática docente, isto é, que são bases para o exercício da profissão (García, 1999). Com isso, observa-se que esse minicurso vai ao encontro com os autores citados anteriormente, pois se preocupa em oferecer momentos de aprendizagem, e reflexão sobre a prática, algo já bastante comentado por (Schön, 1992), além de mobilizar que os cursistas sejam investigadores da sua ação (Alarcão, 2001; Oliveira & Serrazina, 2002; Fagundes, 2016).

Ao final do minicurso, foi disponibilizado um formulário de aproveitamento, a fim de que os/as cursistas relatassem as impressões e contribuições que o minicurso trouxe. Em resposta, eles/as mencionaram a relevância do aprofundamento teórico trazido pelo minicurso e elencaram a importância de pensar a escola enquanto ambiente diverso e passível de reflexões acerca das questões de gênero, sexualidade e inclusão.

Neste formulário, foram convidados a elencar uma palavra que sintetizasse as reflexões que ocorreram durante o minicurso. Abaixo, a nuvem de palavras

Figura 1. nuvem de palavras.



As palavras mais citadas pelos cursistas foram sexualidade, conhecimento, inclusão, respeito e diversidade que, de certa forma, foram os temas centrais propostos pelo minicurso. Todavia, as palavras que mais chamaram a atenção no momento da análise foram esclarecimento, aprendizado e compreensão, pois trouxeram com elas a evidência de que ter acesso facilitado a informações a respeito de sexualidade, gênero e inclusão não significa saber aplicá-las no dia-a-dia ou em sala de aula.

Para que seja efetiva, a Educação Sexual deve fazer parte da formação dos sujeitos, sendo esses professores ou não, de forma planejada, sistematizada e contínua. Bem como a Educação inclusiva, uma vez que segundo Silva et al. (2020) “não deve ser exclusivamente destinada ao público alvo da educação especial, [...] mas a todos/as aqueles/as que possuem dificuldades, necessidades, além de ser importante para inclusão de grupos minoritários”. Cabe ressaltar que para que ocorra uma aprendizagem ocorra de forma significativa, é importante que o ambiente seja acolhedor e afetivo (Shahzad, 2017) logo a ES e a EI precisam se valer nesses quesitos no desenvolver de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o objetivo do minicurso foi atingido, ao disponibilizar subsídio para que os licenciandos pudessem refletir sobre a temática e possibilitar um local de diálogo. Ainda, acreditamos que ações que englobem a sexualidade são de extrema importância para a capacitação de professores em formação e devem ser encorajadas.

Reiteramos o compromisso de disseminar informações sobre a Educação Sexual crítica de maneira a desmistificar concepções errôneas a respeito da área. Esperamos que este relato de experiência tenha alcançado positivamente aqueles que dele fizeram parte e/ou que tenham influenciado de maneira significativa aqueles que o leram. Esperançamos que você leitor tenha se sentido compelido a fazer parte desta luta conosco; juntos, somos resistência.

Por fim, vale trazer à tona o que vem a ser orientado pela Unesco, quando a ela fala em possibilitar condições de equidade e inclusão social, isto é, acesso para todos aqueles indivíduos que não possuem recursos técnicos necessários, bem como às pessoas com alguma necessidade educativa.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Formação profissional de professores no ensino superior*, 1, 21-31.
- American Academy of Pediatrics. (2001). Sexuality, contraception and the media. *Pediatrics* 101, 191–194.
- Arisi, B. M., Ávila, S., & Sala, A. (2016) Sexualidade no interior brasileiro: uma experiência de educação para a diversidade sexual e de gênero em Foz do Iguaçu. *Revista Antropol.* 8(2), 480-495.
- Benite, A. M. C., Benite, C. R. M., & Vilela-Ribeiro, E. B. (2015). Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. *Revista Educação Especial*, 28(51), 81-89.
- Brandão, C. R. (2002). *A educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.
- Brasil. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Café, L. J., & Seluchinesk, R. D. R. (2020). MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DE 3º ANO DO ENSINO MÉDIO PARA PROSEGUIREM SEUS ESTUDO FRENTE AS DIFICULDADES DA PANDEMIA COVID-19. *Humanidades & Inovação*, 7(16), 198-212.
- Fagundes, T. B. (2016). Los Conceptos De Profesor Investigador Y Profesor Reflexivo: Perspectivas De Trabajo Docente. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298.
- Figueiró, M. N. D. (1995). *Educação sexual no Brasil: estado da arte de 1980-1993*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.47.2019.tde-09122019-175217. Retrieved 2021-10-15, from www.teses.usp.br
- Figueiró, M. N. D. (2001). *A formação de educadores sexuais: possibilidades e limites*.
- Carvalho, F. A. (2009). Que saberes sobre sexualidade são esses que (não) dizemos na escola? In Figueiró, M. N. D. (Org.) *Educação Sexual: em busca de mudanças* (pp 1-16). UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2009). A Educação Sexual presente nos relacionamentos cotidianos. In Figueiró, M. N. D. (Org.) *Educação Sexual: em busca de mudanças* (pp 63-104). UEL.
- Figueiró, M. N. D. (2020). *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Eduel.
- Frasson-Costa, P. C. (2016). *Educação Sexual: Uma metodologia inspirada nos Patamares de Adesão*. 1. ed. Curitiba-PR: Appris.
- Glat, R. (1992). A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 65-74.
- Glat, R. (2004). *Saúde sexual, deficiência e juventude em risco*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Glat, R., & Freitas, R. C. D. (1996). *Sexualidade e Deficiência Mental: Pesquisando, Debatendo e Refletindo sobre o Tema*. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.

- Goldberg, M. A. A. (1988). Educação sexual: uma proposta, um desafio. In *Educação sexual: uma proposta, um desafio* (pp. 117-117).
- Gomez, M. G. A. (2011). Sexual behavior among Filipino high school students who are deaf. *Sexuality and Disability*, 29(4), 301-312.
- Groff, A. R., Maheirie, K., & Mendes, P. de O. e S. P. (2016) A educação sexual e a formação de professores/as um convite ao dissenso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 10(2), 1431-1444.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação* (p. 20). Petrópolis: vozes.
- Ludovico, F. M., Molon, J., Franco, S. R. K., & Barcellos, P. D. S. C. C. (2020). COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces científicas: educação. Aracaju, SE. Vol. 10, n. 1 (2020), p.[58-74]*.
- Maia, A. C. B. (2006). *Sexualidade e deficiências*. Unesp.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *doxa*, 15(1), 75-84.
- Maistro, V. (2009). Desafios de um projeto de educação sexual na escola. In Figueiró, M. N. D. (Org.) *Educação Sexual: em busca de mudanças* (pp 35-62). UEL.
- Mantoan, M. T. E. (2003) *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Educação*, 29(1), 55-64.
- Mantoan, M. T. E. (2017). Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. *Inclusão Social*, 10 (2).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, 29, 29-42.
- Peixoto, R., & Pereira, T. C. B. (2021) Formação docente para o enfrentamento às violências de gênero e sexualidade na escola. In Oliveira, M. de., & Peixoto, R. (Orgs.) *Gênero, sexualidade e violências nos cotidianos escolares* (pp. 16-28). Bagai.
- Pérez, D. G., Montoro, I. F., Alís, J. C., Cachapuz, A., & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação (Bauru)*, 7, 125-153.
- Prioste, C. D. (2010). Educação inclusiva e sexualidade na escola: relato de caso. *Estilos da Clínica*, 15(1), 14-25.
- Reis, V. L. D., & Maia, A. C. B. (2012). Educação sexual na escola com a participação da família e o uso de novas tecnologias da educação: um levantamento bibliográfico. *Cadernos de Educação*, 188-207.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Grupo Editorial Summus.
- Rogalski, S. M. (2010). Histórico Do Surgimento Da Educação Especial. *Revista de Educação do Ideau*, 5(12), 1-13. Recuperado em 11 outubro, 2021 de: <https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168_1.pdf>.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-91.
- Silva, D. G. B., Felicetti, S. A., Batista, I. L., & Júnior, Á. L. (2020). Compreensão de professores (as) de Ciências acerca da educação inclusiva. In: II Congresso Virtual Iberoamericano sobre Formación de Profesores. *Anais [...]* Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Shahzad, A. H., Hussain, I., Ali, R., Valcke, M., & Khurshid, K. (2017). Typologies of didactical strategies and teachers' pedagogical beliefs: a theoretical review. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(10), 6583-6596.

Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M. D., & Freitas, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542.

Werebe, M. J. G. (1998). Sexualidade, política e educação. Autores associados.

Zancan, G. T. (2000). Educação científica: uma prioridade nacional. *São Paulo em perspectiva*, 14, 3-7.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E ATENÇÃO À VIOLÊNCIA SEXUAL: UM ESTUDO PILOTO

TRAINING IN PSYCHOLOGY AND ATTENTION TO SEXUAL VIOLENCE: A PILOT STUDY

George Miguel Thisoteine, UNESP/Araraquara, Brasil, george.thisoteine@unesp.br

Brenda Sayuri Tanaka, UNESP/Bauru, Brasil, brenda.s.tanaka@unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi, UNESP/Bauru, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

INTRODUÇÃO

A delimitação e o enfrentamento do fenômeno da violência contra as mulheres é, atualmente, uma das grandes preocupações das políticas públicas internacionais, um problema complexo que congrega diferentes *tipos de violência*. Em busca de avançar sobre isso, pesquisas vêm produzindo avanços nas mais variadas áreas da saúde, assistência e educação para pensar em como prevenir e reverter as condições mundiais sobre esse problema (CFP, 2013).

Para isso, o Brasil busca constituir junto à rede mundial uma forma de lidar com o problema de forma abrangente e eficiente em prol de uma sociedade mais justa e que produza relações e cidadãos mais saudáveis. Assim, tornou-se signatário da *Declaração de Pequim* (2021), de planejamentos da OMS (2012, 2014), além do acordo de *Declaração do Milênio das Nações Unidas* (2000) que se desdobrou no planejamento para 2015 e, atualmente, para 2030.

Para tanto, é necessário também pensar nas diferentes possibilidades de violência que as mulheres estão submetidas e, com isso, compreender que o fator sexual engendra um tipo de violência bastante específica, a qual merece e necessita estudos para ser combatida. Assim, a violência sexual pode ser entendida como uma forma de violência interpessoal que, além do aspecto sexual, inclui também uma demonstração de agressividade e poder sobre outra pessoa (Verardo, 2000; OMS, 2002). Esse tipo de violência incorre na violação dos direitos humanos (García-Moreno; Stöckl, 2009; CFP, 2012; OMS, 2012) e vitimiza a muitos homens, mas encontra principalmente nas mulheres a população de maior risco e exposição.

O projeto inaugurado pela *Declaração do Milênio das Nações Unidas* e engendrado pelas edições dos objetivos de desenvolvimento sustentável destacam a necessidade de minar a violência de gênero em diferentes âmbitos para combater a violência social de modo geral. Nesse sentido, Heleieth Saffioti (2004) também trabalha que a questão da violência de gênero está ligada à sociedade e a sua estruturação baseada no patriarcado. Essa determinação condiciona a origem e a forma como a violência se expressa, segundo a autora.

Assim, voltando a destacar as especificidades acerca da violência sexual, dentre as consequências físicas ocasionadas estão as lesões corporais, bem como os riscos de infecções sexualmente transmissíveis. Já as consequências psicológicas que podem ser observadas na vida das vítimas envolvem quadros depressivos, ansiedade e distúrbios psicossomáticos (CFP, 2012), além de poderem afetar a saúde sexual e reprodutiva (Tanaka & Maia, 2020).

Dessa forma, retorna à necessidade da capacitação de profissionais e da qualidade do atendimento para as vítimas de violência sexual realizadas nos serviços de saúde, onde é de extrema importância tentar minimizar as consequências negativas produzidas (CFP, 2012; OMS, 2014; Casquer et al., 2019) e para tanto a relevância de que a equipe de atendimento seja composta por diferentes profissionais, incluindo aqueles da área da Psicologia (Bonfim & Andrade, 2012; CFP, 2012). Esses profissionais devem realizar sempre um atendimento humanizado, levando em consideração os desejos, sentimentos e pensamentos da vítima, além de valorizar sua percepção do que vivenciou e está vivenciando (CFP, 2012).

O contato com a vítima de violência sexual e sua família podem gerar diferentes sentimentos no profissional (Penso et al., 2008), que precisa lidar tanto com seus afetos quanto com sua atuação profissional diante desses casos. Porém, nem sempre as formações iniciais da área da saúde abordam a temática da violência sexual (Aguiar et al., 2020), o que provoca influências no posterior desempenho dos profissionais diante dessa demanda e coloca a importância seja para esse como para novos estudos aprofundarem a discussão desse tema.

OBJETIVO

Este trabalho, caracterizado como um estudo piloto, teve como objetivo a aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado para investigar a contribuição da formação em Psicologia no atendimento de casos de violência sexual, segundo o relato do profissional.

MÉTODO

Participou deste estudo um psicólogo clínico registrado no Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo, graduado há três anos em uma universidade pública estadual de São Paulo. A primeira vez que teve contato com uma vítima de violência sexual, após a graduação, foi no contexto clínico.

Foram considerados como critérios de inclusão: ter concluído a graduação em Psicologia em até 3 anos antes da realização da entrevista e ter realizado o acolhimento e/ou atendimento de uma ou mais vítimas de violência sexual, seja no campo clínico ou em instituições de acolhimento (tais como hospitais, centros de atenção psicossocial, conselhos tutelares, dentre outras).

Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado previamente pelos/as pesquisadores/as. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e a entrevista foi realizada mediante assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. A entrevista foi realizada em janeiro de 2021, face a face e gravada em áudio para posterior transcrição na íntegra e análise.

O procedimento de análise de dados utilizado foi a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Bortolozzi, 2020), comportando as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, exploração do material e pré-análise por similaridade, categorias temáticas mutuamente exclusivas, interpretação e análise.

RESULTADOS

A seguir, são apresentadas as categorias temáticas obtidas através da análise dos dados da entrevista.

(1) Percepções do profissional com relação ao primeiro trabalho com vítima de violência sexual

Esta categoria está relacionada às percepções que o psicólogo teve em relação ao primeiro trabalho que realizou com uma vítima de violência sexual. O profissional relatou que sabia como iniciar o trabalho a ser feito com a vítima, mas sentiu algumas dificuldades. Tais dificuldades eram por conta da própria atuação clínica, contexto de trabalho no qual atendeu pela primeira vez uma vítima de violência sexual após a graduação e que impõe certas dificuldades aos profissionais da Psicologia, mas também por conta dos sentimentos de angústia gerados no psicólogo ao estar em contato com o relato do trauma vivenciado pela vítima.

O relato a seguir é ilustrativo da categoria²³:

E: Quando você já estava formado e foi atender o seu primeiro caso de violência sexual você sentiu facilidades ou dificuldades?

23 E: Entrevistador
P: Participante

P: Eu acho que senti que eu sabia como iniciar o trabalho, mas senti dificuldade por que a gente sempre sente dificuldades ao realizar atendimentos clínicos, é um trabalho difícil.

[...]

E: E por que você acha que sentiu as dificuldades?

P: Primeiro porque todo caso clínico traz uma série de dificuldades, porque é inerente ao tema, não existe caso clínico que não traga dificuldades. Em segundo, muitas vezes um caso desses impõe com que a gente tenha que lidar com um angústia muito grande a esse trauma, essa violência que essa pessoa passou.

(2) Atuação do profissional com casos de violência sexual após concluída a graduação

Esta categoria relaciona-se com as atitudes tomadas e avaliações profissionais feitas pelo psicólogo em sua atuação diante de casos de violência sexual. O participante avalia que existem situações em que a vítima de violência sexual não consegue relatar a experiência dessa violência, sendo algo que não fica explícito nos primeiros atendimentos e é contado apenas sobre suas consequências.

É através dessas consequências que o profissional realiza seu trabalho, por meio do diálogo terapêutico, e vai se tornando mais explícita a existência de um evento traumático. Ele conta ser necessário dar espaço para que a vítima consiga elaborar e falar sobre a violência sofrida, e não simplesmente apontar o que o profissional está pensando e percebendo sobre o que está sendo dito, tendo paciência e cuidado para saber quando o relato da violência sexual for feito pela vítima e acolhê-lo como mais uma das situações que a pessoa passou em sua vida.

O relato a seguir é ilustrativo da categoria:

P: [...] Muitas vezes, a pessoa não sabe dizer que ela passou por uma violência. Mas ela sente isso como uma consequência e, por ela não saber elaborar, vai gerando pontos onde a conversa, o diálogo terapêutico, o atendimento, ele se torna inviável. Então a gente vai tendo que fazer um desvio e, à medida que a gente vai fazendo esses desvios, vai ficando cada vez mais claro que algo aconteceu e que essa pessoa sofre por isso, mas ela naquele atendimento não sabe elaborar que ela sofreu uma violência. Então a gente tem que saber dar espaço, e não simplesmente porque fique muito óbvio que a pessoa passou por alguma coisa, apontar. E a gente precisa saber segurar a angústia da gente para conseguir segurar a angústia que a pessoa está sentindo. [...] Mas a gente já deveria estar preparado para receber isso quando ela fala, então a grande dificuldade talvez seja a gente conseguir não apontar de uma vez que aconteceu alguma coisa e tendo paciência e cuidado para saber quando aquilo for dito por aquela pessoa.

(3) Fatores teóricos da formação sobre o tema da violência sexual

Esta categoria diz respeito aos fatores teóricos da formação do profissional mencionados durante a entrevista e que se relacionam com o tema da violência sexual. O participante se recorda de ter estudado sobre violência sexual em algumas aulas teóricas das disciplinas obrigatórias ofertadas pelo curso de graduação que realizou, por exemplo, através de casos clínicos de Sigmund Freud.

Conta que foram desenvolvidos dois eixos de apresentação do tema: fundamentos técnicos e teóricos para entender o fenômeno clínico da violência sexual, e fundamentos teóricos para entender de forma crítica o fenômeno que chega na clínica por meio das questões sociais que levam a sua constituição. Tais aulas ofereceram elementos para uma atuação crítica e social, que não naturaliza a violência. Além, disso, relata ter tido o tema em outras disciplinas de forma mais específica: violência sexual em crianças no contexto da atuação escolar e clínica.

O relato a seguir é ilustrativo da categoria:

E: Durante a sua graduação, você se lembra de ter estudado o tema da violência sexual em alguma das disciplinas teóricas?

P: A gente estudou algumas coisas disso de pacientes do Freud, a gente estudou algumas coisas disso em psicologia social, a gente estudou algumas coisas disso em clínica infantil e a gente estudou alguma coisa disso em educação sexual, mas foram coisas pontuais. Acho que o maior aprofundamento que teve sobre isso foram nos casos clínicos do Freud.

E: Certo, então não eram aulas específicas, eram aulas que tocavam no tema.

P: É, não eram aulas específicas. Eram aulas que usavam do tema para abordar questões que elas levantavam. Então era uma aula sobre violência e uma dessas era violência sexual.

(4) Fatores práticos da formação voltados para a atenção com vítimas de violência sexual

A presente categoria versa sobre os fatores práticos mencionados pelo participante ao longo da entrevista, ou seja, atividades relacionadas à violência sexual desempenhadas durante a sua formação inicial. Ao longo da graduação, o participante desenvolveu práticas em um projeto de extensão não obrigatório, onde realizou grupos psicoeducativos com crianças e mulheres vítimas de violência sexual infantil. Em outro projeto de extensão não obrigatório, conta que fez atendimentos clínicos a agressores que relatavam episódios de violência sexual contra mulheres.

Fez também estágios obrigatórios em seu último ano de graduação, nos quais realizou diferentes práticas, dentre elas: atendimento clínico de uma mulher vítima de violência sexual, oficinas sobre educação sexual em uma escola, e acompanhamento de um paciente vítima de violência sexual no Centro de Atenção Psicossocial Alcool e Drogas infantil 3 (CAPSAdi-III).

O relato a seguir é ilustrativo da categoria:

P: Acho que o curso de graduação, principalmente pelas atividades e extensão que eu fiz, porque eu fiz, que eram diretamente relacionados a violência sexual e violência contra a infância, não violência sexual apenas contra a infância, mas diretamente relacionado com os dois. Na graduação a gente vai aprendendo a levantar princípios de uma atuação crítica, princípios de qualquer atuação na Psicologia e eu acho que isso nos põe alguns elementos para que a gente não naturalize as formas de violência e abuso. [...] A gente muitas vezes precisa dar significado e dar acolhimento para que a pessoa possa prosseguir porque a pessoa chega desorientada, perdida. E a graduação dá elementos para que a gente possa entender a clínica de forma crítica e social também.

(5) Avaliação sobre os fatores formativos da graduação para a prática profissional com vítimas violência sexual

Esta categoria apresenta algumas opiniões e avaliações feitas pelo psicólogo sobre a sua formação inicial para o preparo profissional com vítimas de violência sexual. Apesar de a temática da violência sexual ter sido abordada durante as disciplinas de sua graduação, o participante avalia que isso ocorreu de maneira muito pontual pois as aulas não eram específicas sobre esse assunto.

Tais disciplinas poderiam proporcionar mais elementos que auxiliassem no autoconhecimento necessário para o profissional da Psicologia ao lidar com as vítimas, uma vez que se trata de condições traumáticas que produzem angústia no paciente. Esta é uma situação específica colocada pelo participante com relação a qual a graduação não colaborou tanto, havendo uma necessidade de aprofundamento em decorrência das atividades práticas em projetos de extensão e estágios obrigatórios.

O relato a seguir é ilustrativo da categoria:

P: Eu acho que a graduação poderia oferecer mais as disciplinas com elementos que ajudassem a facilitar o autoconhecimento que nós temos que ter com nós mesmos, que nós temos que ter para atender esse tipo de caso. Porque é um tipo de caso que geralmente envolve condições traumáticas e por isso é uma condição muito específica nossa de lidar com a angústia que vem do paciente e isso a graduação não colabora.

O participante avalia ainda que os recursos teóricos e as atividades práticas desenvolvidas na graduação, que lhe proporcionaram experiência com a atuação clínica, são alguns dos fatores que o ajuda atualmente com casos de violência sexual em seu trabalho. Além disso, relaciona práticas de estudo teórico como iniciação científica e grupos de estudo como espaços onde pode aprofundar conhecimentos pertinentes a essa atuação.

DISCUSSÃO

Apesar de fazer parte obrigatória dos currículos de Psicologia o estudo da legislação (convenções e estatutos relacionados à prática profissional), do código de ética e da história das instituições que oferecem serviços psicológicos no Brasil, esse tema não foi mencionado pelo entrevistado. Como indicado pelas recentes orientações publicadas pelo Conselho Federal de Psicologia (2012), o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, a *Lei Maria da Penha* e o *Pacto Nacional de Enfrentamento da Violência Contra a Mulher* são documentos fundamentais para a atuação de profissionais nessa área, entretanto não foram mencionados, tendo sido mencionada apenas uma instituição pública voltada para o serviço de atendimento direto em saúde mental (CAPSAdi-III).

Ao contrário do que se indica acerca da relevância dos documentos e estatutos como uma importante ferramenta de referencial teórico para a atuação, o profissional sinalizou que o principal fator por ele considerado é o entendimento de que a teoria o auxilia a enfrentar o fenômeno e, com esse enfrentamento, pode atuar de modo positivo junto ao caso. A angústia que é relatada aparece tanto como um guia, quanto como um problema para a atuação.

Ao mesmo tempo que, ao perceber a angústia, é isso que o motivou a se capacitar e aprofundar seus estudos, é ela também um obstáculo a ser superado para a realização dos atendimentos clínicos. Essa angústia é especificada frente ao que é nomeado como “trauma sexual”, porém é um fato que também sofre relativização pois, para o psicólogo, toda a atuação clínica produz esse tipo de dificuldade, ou seja, o sentimento de angústia. Essa constatação vai de encontro com os achados de Penso et al. (2008), ao apontarem que o contato dos profissionais de Psicologia com vítimas de violência sexual gera tanto sentimentos negativos que precisam ser trabalhados, quanto sentimentos que favorecem seu crescimento como profissional e pessoa.

O discurso do participante é fortemente marcado pela teoria psicanalítica, referencial teórico do qual o profissional parte, porém há um campo que se refere à atuação clínica e que aparece também. Assim, o fenômeno da violência sexual aparece mediado pelas ideias de *trauma*, *angústia* e *não dito*, mas também é circunscrito por princípios do campo prático da Psicologia através de noções como *acolhimento*, *escuta* e *diálogo terapêutico*. Isso permite concluir que, apesar da não relação imediata com documentos e protocolos de atuação, há um entendimento para a execução do trabalho de que esse é um fenômeno que precisa ser enquadrado e submetido a parâmetros de atuação da área profissional.

Das três disciplinas mencionadas que abordavam sobre violência sexual, duas eram em contexto clínico psicanalítico e uma no contexto escolar. Nas duas disciplinas clínicas, o conteúdo não foi apresentado de forma sistematizada e repetida pois, em uma, se tratava da apresentação de casos clínicos de mulheres adultas e, na outra disciplina, eram casos clínicos de crianças. Na disciplina com enfoque em educação, o tema foi apresentado voltado para o campo de atuação escolar, em sua especificidade de ambiente e atores (professores, pais, funcionários, serviço social e conselho tutelar) com os quais os psicólogos precisam atuar.

Outro fator importante destacado foram as práticas extracurriculares, que se dividiram em atuação em projetos de extensão, participação em grupos de estudos e realização de pesquisa em nível de iniciação científica. Esses dois últimos elementos contribuem para os fatores teóricos formativos, apesar de não estarem no mesmo nível de fundamentos como é o caso das disciplinas teóricas obrigatórias, mas permitiram uma aproximação gradual entre a teoria que dá suporte e referencial e a prática profissional com temas específicos que puderam ser estudados, mais e menos diretamente ligados à violência sexual. Para além dos fatores teóricos, as atividades em projetos de extensão e os estágios obrigatórios realizados apresentaram algum tipo de atuação relacionada a casos de violência sexual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teórico e o desenvolvimento de atividades práticas relacionadas à sexualidade e à violência sexual parecem influenciar diretamente na posterior atuação profissional. O psicólogo entendeu, durante a própria entrevista, que teve um percurso constante dentro dessa área e que, diferente de como via anteriormente, o tema da violência sexual foi trabalhado durante sua formação, apesar de poderem ser observadas algumas lacunas.

A partir dos dados coletados, não é possível generalizar isso para outros profissionais, mesmo aqueles que vieram a se formar juntamente com o profissional. Entretanto, os achados do presente estudo levam a concluir sobre a importância da abordagem sobre a temática da violência sexual em nível de formação inicial para os profissionais da Psicologia, de modo a prepará-los para atuação com as vítimas desses casos após concluída a graduação.

REFERÊNCIAS

Aguiar, F.A.R.; Dourado, J.V.L.; Cavalcanti, L.F.; Vieira, L.J.E.S.; Ferreira JR., A.R.; Silva, R.M. (2020) Formação profissional e atenção à mulher vítima de violência sexual: revisão integrativa. In: *SONARE (Sobral, Online)*, vol. 12, n. 2.

Bortolozzi, A.C. (2020) *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. Pedro & João Editores.

Bardin, L. (2011) *Análise de conteúdo*. (RETO, L.A.; PINHEIRO, A. Trans.). Lisboa: Edições 70.

Bonfim, C.E.S.; Andrade, G.V. (2012) A importância da atenção psicológica a adolescentes em situação de violência sexual. *Psicologia.PT* (O portal dos psicólogos), p. 1-9.

Brasil. (2012) Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes. *Norma Técnica*. e. 3, r. 1. Brasília. Extraído de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiSvPKN1cXpAhVvILkGHTHnAgYQFjAAegQIBhAC&url=http%3A%2F%2Fbvsm.s.saude.gov.br%2Fbvsm%2Fpublicacoes%2Fprevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf&usg=AOvVaw2Xf-mgCEGIaA4gPdze8nUK. Acesso em 30.09.2021.

Casquer, M.S.; Santos, C.F.M.; Gayoso, I.L.; Duarte, S.J.H. (2019) Manejo de uma situação de violência sexual: Relato de caso. In: *Revista de Saúde Pública de Mato Grosso do Sul*, 2 (1-2), p. 61-69.

Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2012). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

Declaração de Pequim. Acesso em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/pekin.htm>>. Último acesso em 25 de outubro de 2021.

García-Moreno, C.; Stöckl, H. (2009) Protection of sexual and reproductive health rights: Addressing violence against women. In: *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 106 (2009), p. 144–147.

Organização Mundial da Saúde (WHO) (2002). *Relatório Mundial Sobre Violência e Saúde*. Editado por Krug E. G. et al., Genebra. Extraído de: https://www.academia.edu/7619294/Relat%C3%B3rio_mundial_sobre_viol%C3%Aancia_e_sa%C3%BAde. Acesso em 30.09.2021.

Organização Mundial da Saúde (WHO) (2012). *Prevenção da violência sexual e da violência pelo parceiro íntimo contra a mulher: Ação e produção de evidência*. Organização Pan-Americana de Saúde. Extraído de: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564007/pt/>. Acesso em 30.09.2021.

Organização Mundial da Saúde (WHO) (2014). *Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência*. Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. Extraído de: <https://nev.prp.usp.br/publicacao/relatorio-mundial-sobre-a-prevencao-da-violencia-2014/>. Acesso em: 30.09.2021.

Penso, M.A.; Costa, L.F.; Ribeiro, M.A.; Almeida, T.M.C.; Oliveira, K.D. (2008) Profissionalização de psicólogos para a atuação em casos de abuso sexual. In: Revista Psico, vol. 39, n. 2.

Saffioti, H. (2004) *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Tanaka, B.; Maia, A. (2020) Mulheres vítimas de violência sexual e resposta sexual na vida adulta: Uma revisão da literatura. In: Revista Psicologia & Educação Online, v. 3, n. 1, p. 83-92.

Verardo, M.T. (2000) *Sexualidade violentada: as marcas de uma tentativa de destruição*. São Paulo: O Nome da Rosa.

MENSAGEM MUNDIAL DA IN(EX)CLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: OS EFEITOS DA CERIMÔNIA DE ABERTURA DAS PARALIMPIADAS

WORLD MESSAGE OF THE IN(EX)CLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES: THE EFFECTS OF THE OPENING CEREMONY OF THE PARALYMPICS

Vanessa Cristina Scaringi, UNESP, Brasil, vc.scaringi@unesp.br

Denise Cristina da Costa França dos Santos, UNESP, Brasil, denise.cristina@unesp.br

Andreza Marques de Castro Leão, UNESP, Brasil, andreza.leao@unesp.br

INTRODUÇÃO

Diante da urgente necessidade de se repensar ações para participação igualitária das pessoas na sociedade atual, a presente pesquisa buscou compreender os efeitos da cerimônia de abertura das Paralimpíadas na percepção sobre as pessoas com deficiência (PcD), sobretudo no que tange a sexualidade das mesmas.

Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, usar-se-á, no decorrer deste artigo, a terminologia PcD (*PwD* em inglês) em referência aos protocolos acordados em debate e consenso adotados pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2006).

O referido evento estava previsto para acontecer no novo estádio olímpico na cidade japonesa de Tóquio, no ano de 2020; em virtude da pandemia da Covid-19, foi reagendado para agosto de 2021, retomando com medidas rígidas de higienização e cuidados com a saúde coletiva.

Dentre as restrições estabelecidas estava a ausência do público de forma presencial. Com isso, o evento foi difundido em âmbito virtual por meio da comunicação em massa pela televisão e *internet*, acumulando um número significativo de telespectadores. Ademais, na última década se tem visto maior cobertura midiática em relação à vida às PcD.

Cabe sublinhar que as Paralimpíadas fazem parte de um evento desportivo ao nível mundial voltado para a competição entre atletas, praticantes de esportes adaptados, com diferentes deficiências. Neste contexto, muitas foram as nações participantes, cada qual garantindo a sua representatividade mediante o ingresso no comitê internacional.

Considerando que essa reunião foi veiculada com muito fervor pela mídia televisiva e pela *internet* a qual influencia ideias, opiniões e comportamentos, convém observar que o esporte adaptado foi primeiramente apresentado como o grande desafio para a PcD. De forma divergente ao lema da motivação inspiradora, em sentido airoso e insinuante, outras mensagens foram disseminadas e reforçadas durante o evento, contando também com a participação de artistas com deficiência na cerimônia de abertura.

Perante o exposto, este artigo, um estudo de caso de caráter qualitativo, apresentará reflexões sobre a organização e execução do espetáculo de abertura das Paralimpíadas, analisando imagens da apresentação artístico-cultural bem como comentários disseminados na mídia em referência aos direitos sociais e sexuais das PcD.

Com relação ao título deste artigo, o prefixo **ex**, de origem latina, exprime ideias de separação, segregação, marginalização e afastamento, assim como o uso proposital dos parênteses e dá margens para se repensar quais meios e ações vem sendo disseminados no tocante às PcD.

Ao longo dos séculos, tomando por base as disparidades históricas e culturais no percurso de vida das Pcd, somente no século XX, mais precisamente após a Segunda Grande Guerra, as Pcd alcançaram maior participação nos esportes e competições desportivas.

Arruda (2016) descreve a influência do neurocirurgião polonês Ludwig Guttmann, na reabilitação dos veteranos de guerra, associando o tratamento dos feridos em batalha à **prática de esportes como**, por exemplo, o basquetebol com uso de cadeira de rodas, natação e tênis de mesa. Refugiado na Inglaterra, Guttmann, hoje considerado o “pai do Movimento Paralímpico”, em 1945, incentivou a participação das Pcd nos Jogos Olímpicos de Londres e fundou, mais tarde, a Federação Inglesa de Esportes para **Portadores** de Deficiência (grifo nosso para o termo agora em desuso).

Com efeito, surgiram as Paralimpíadas se caracterizando como uma competição com atividades esportivas adaptadas às deficiências intelectuais, sensoriais e físicas, com fins à promoção da equidade e saúde. Dessa forma, a cada nação que demonstrou interesse em participar deste evento, foi incumbida a criação de um comitê representativo com estrutura organizacional semelhante por meio da associação de confederações e elaboração de estatutos.

A exemplo do Brasil, o Comitê Paralímpico Brasileiro/CPB²⁴, instaurado em 1995 e regido por legislação específica, vem atuando conjuntamente com ministérios federais e estaduais tais como da Educação e da Cidadania, clubes esportivos e membros associados da sociedade civil e jurídica.

Há também a Academia Paralímpica Brasileira (APB), fundada, em 2010, pelo CPB para fomento do conhecimento científico. **São oferecidos cursos** de educação a distância voltados para a qualificação de profissionais que desejam atuar como técnicos ou árbitros no esporte paralímpico. Este projeto é **intitulado** Educação Paralímpica e se expande para as escolas e entidades assistenciais.

Segundo o CPB (2021), **são muitos os esportes dos quais mulheres** e homens com deficiências podem participar nas Paralimpíadas:

- Atletismo: praticado em pistas ou na rua, voltado para atletas com deficiência física, visual ou com baixa acuidade visual;
- Basquete em CR: pautado no método de reabilitação de Guttmann, os atletas com deficiência física utilizam cadeira de rodas;
- Bocha: podem praticar os atletas com alto grau de paralisia cerebral ou outras deficiências mais severas;
- Canoagem: voltado para Pcd física;
- Ciclismo: este esporte engloba mais participantes como Pcd visuais, cerebrais, amputados e lesionados que dependem de cadeira de rodas;
- Esgrima em CR: também adaptado do método de Guttmann, atletas com deficiência locomotora praticam sob cadeira de rodas;
- Esportes de inverno: nesta categoria estão o esqui, hóquei, *snowboard*, disputados por atletas com comprometimento dos membros superiores/inferiores;
- Halterofilismo: assim como os esportes de inverno, incluem-se pessoas com paralisia cerebral;
- Judô: disputada por atletas com deficiência visual;
- Natação: para Pcd visuais, intelectuais e físico-motores;
- Remo: adaptado para deficiências físicas e visuais;
- **Tênis de mesa**: pessoas com paralisia cerebral, amputadas e cadeirantes;
- **Vôlei sentado**: deficiência física ou relacionada à locomoção.

Face ao exposto, é preciso acentuar que determinados esportes adaptados tem implicações de gênero. Na Grécia Antiga, principalmente entre os esportes de contato físico, eram praticados somente por homens, devido a crença de que o porte físico feminino não era apropriado.

²⁴<https://www.cpb.org.br/>, recuperado em 28 de agosto de 2021.

No Brasil, durante a Ditadura Militar, existiu legislação que proibia que mulheres praticassem esportes. Conforme o art. 54 do Decreto-lei nº 3.199 (1941), “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”.

Em 1965, o Conselho Nacional de Desportos acabou por proibir a prática de lutas de qualquer natureza, seja futebol de campo, de salão e de praia, polo-aquático, *rugby*, halterofilismo e/ou *baseball*. E foi assim para as mulheres até que, em 1983, esse decreto foi revogado. Decerto, esses fatos já um tempo ocorridos, mesmo modificados, no decorrer das décadas, contribuíram para delinear as formas de tratamento às PcD tal qual se vê na atualidade.

Como se pode ver, houve avanços da participação social das PcD, todavia há modalidades esportivas oferecidas apenas para homens como é o caso do futebol de 5 e de 7, exclusivos para homens deficientes visuais e/ou cegos. Vale ressaltar que nas Olimpíadas o futebol feminino, em comparação a atuação masculina no futebol, foi incluído tardiamente, em 1996, fato que reforça a desigualdade entre gêneros e impõe obstáculos à acessibilidade.

Em consequência disso, no Brasil, há relatos de casos de atletas mulheres transgêneras barradas e impedidas de participarem de competições e campeonatos esportivos sob a alegação da vantagem física promovida pelos altos níveis de testosterona no organismo sobre outras mulheres cisgênero. Geralmente, as decisões foram proferidas por tribunais de justiça, inclusive barrando as confederações de treiná-las para competirem tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Os esportes (dentre tantos outros não listados) foram aqui mencionados no intuito de evidenciar a categorização das modalidades por gênero e deficiências. A categorização foi uma forma de segregar as pessoas, relacionando supostas habilidades ou ausência delas em consideração ao gênero, ou à deficiência.

Estabelecer definições, classificações, rótulos pode ser extremamente negativo à imagem das PcD, causando rejeição da sociedade, baixa estima e limitando o acesso dessas pessoas ao mercado de trabalho. Paula et. al (2005) ressalta que o acesso ao mercado de trabalho pelas PcD ainda é incipiente, embora esteja dentre as formas propícias à qualidade de vida e aos direitos de exercer plenamente a cidadania.

Embora os esforços para a inclusão, esses efeitos negativos ora mencionados apareceram sutilmente na cerimônia de abertura das Paralimpíadas e demonstraram os reflexos da cultura patriarcal e capacitista. A exemplo, estão as divulgações feitas pela equipe de *marketing* e publicidade das Paralimpíadas com as mascotes nomeadas Miraitowa e Someity (figura 1).

A primeira, mascote das Olimpíadas, foi retratada em azul, simbolizou o futuro, a modernização do país em harmonia com as tradições do povo japonês. A força deste personagem veio do período de forte controle político-econômico dos feudos, simbolizando também a liderança. Essa herança cultural é vista como propriedade imaterial e assim sendo, seguirá intocável, inabalável e inatingível, sempre mantida sob esforços mútuos e coletivos.

A segunda, mascote das Paralimpíadas, fez menção à flor de cerejeira, toda retratada em rosa, sugerindo calma, fragilidade e receptividade. A cerejeira tem uma forte influência na constituição de ideais do povo japonês. Para eles, essa árvore se tornou um grande símbolo de pacificação e é venerada também nas colônias japonesas que se expalharam pelo mundo. A sua floração, chamada de *sakura*, é parte importante do calendário japonês, momento em que as pessoas se reúnem para sua contemplação.

Figura 1. Mascotes da Olimpíada e Paralimpíada, respectivamente



Dessa forma, teve-se dois personagens distintos: o olímpico considerado normal, capaz de realizar qualquer atividade social mediante o seu corpo potente e sagaz, e o paralímpico, anormal, disforme, lânguido, características que firmam a divisão social e sexual dos gêneros.

Assim, “do mesmo modo como a sexualidade, a deficiência é um fenômeno socialmente construído enquanto o julgamento sobre a diferença impregnada ao corpo do deficiente dependerá do momento histórico e cultural” (Maia & Ribeiro, 2010), tendo as Paralimpíadas forte contribuição neste processo histórico-cultural, visto que abarca o encontro de diferentes nações com seus hábitos, costumes e tradições.

Cada nação tem a sua cultura social e sexual historicamente construída. No entanto, de forma aproximada e similar, a visão androcêntrica ainda é fator dominante na cultura atual dos povos. Os diferentes grupos sociais ainda se nutrem do patriarcado para se organizarem. O gênero masculino ainda é o centro de toda essa organização visto como o único capaz de ditar, impor e governar o mundo.

Embora o evento tenha apresentado a intenção de propagar mensagens de superação aos percausos da vida, as características singulares das mascotes suggestionaram a existência de uma cultura da normalidade. Gaudenzi e Ortega (2016) descreveram como esse conceito foi construído socialmente ao longo dos tempos históricos, mencionando-o como forma de humilhação à identidade das PcD dado que interferiu no processo de subjetivação das mesmas. A normalidade “demonstra o preconceito por formas diversas de experimentar o corpo e agir no mundo através dele” (Gaudenzi & Ortega, 2016), assim como vivenciam as PcD.

CERIMÔNIA DE ABERTURA DAS PARALIMPÍADAS

Intentou-se aqui demonstrar os efeitos que a forma impulsionadora da cerimônia de abertura das Paralimpíadas dispôs para toldar a mensagem mundial com vista à in(ex)clusão.

Após todas as delegações participantes apresentarem os/as atletas e suas bandeiras, iniciou-se o espetáculo artístico-cultural cujo tema foi “Nós temos asas” o qual fez menção a igualdade de acesso aos direitos humanos.

O roteiro temático foi baseado na animação biográfica “Vidas ao vento”, de 2013, uma vez pautada nas experiências pessoais do roteirista do filme com a engenharia, a qual retrata uma relação heteroafetiva entre dois jovens e o conflito do protagonista em alçar voos com o seu avião construído em forma de pássaro, ou cuidar da doença de sua amada.

A atuação durou cerca de 15 minutos, das quase três horas de duração total do evento. O estádio ficou repleto de luzes que contemplaram as cores de todas as bandeiras das nações participantes.

O roteiro, contando com elenco de pessoas com deficiências, atuantes em um palco de arena ladeado por rampas, descreveu a história da protagonista cadeirante de 13 anos que, ao contemplar o céu no desejo de voar, é observada pela tripulação preocupada com o funcionamento do seu avião monoasa. Certas cenas foram acompanhadas por músicas orquestradas ao som de gritos de torcidas. A composição melódica destas cenas potencializou aspectos afetivos, fazendo com que os telespectadores se compadecessem com a situação da menina cadeirante. A respeito dos comentários de internautas que acompanhavam ao vivo a transmissão estava: “Momento único, pura emoção e alegria!”, “Momento sublime!”, “Menina de 13 anos nessa apresentação do avião, que lindo! Guerreiros e guerreiras lá!”, “Agora sim, os atletas olímpicos de verdade vão representar o país e trazer as medalhas, sem mimimi ideológico.”

Essa última colocação destaca a importância da ideologia na organização social. Todas culturas têm a sua ideologia. Etimologicamente, a palavra ideologia vem do grego *idea* que significa aparência, ideal e *logos* que significa estudo, tratado, discurso. Foi na filosofia que o termo se desenvolveu com a finalidade de se estudar como as ideias se formam na sociedade. Por isso, quando o internauta exprime “sem mimimi ideológico” demonstra a falta de compreensão do termo e de sua aplicabilidade. Se a ideologia, ou melhor, as ideias sobre algo estão presentes nos discursos e práticas sociais, a cerimônia de abertura foi posta segundo a ideologia de um grupo, ou ainda mais claramente, segundo as ideias dos organizadores do evento.

A cerimônia de abertura trouxe um roteiro organizado por este pequeno grupo, o comitê, o qual representou uma outra parcela da sociedade, as PcD. A partir das ideias deste pequeno grupo, o evento sinalizou uma mensagem, ou seja, a ideologia que esse grupo defende.

Em continuidade à disseminação da mensagem mundial, algumas imagens projetadas em telões, sugeriram um leitor folheando um livro com a seguinte introdução: “Bem-vindo ao Para-aeroporto, onde você está prestes a testemunhar a chegada de uma variedade de aeronaves únicas transportadas para nós nos ventos de três cores da mudança. Agora vamos começar com uma história sobre um pequeno avião de única asa. Por favor, aproveite o *show*”.

O símbolo das Paralimpíadas aludiu ao formato dos ventos, utilizando-se de três cores: vermelho, azul e verde. Tratam-se de três linhas que representam o movimento, trazendo a ideia de que é possível se mover e juntar forças com outras nações. Dessa forma, os personagens criados para representar esse símbolo foram chamados de dançarinos/as do vento que expressaram a cultura budista, apresentando o vento como o quarto dos cinco elementos, contendo aspectos de ensinamentos militares milenares “em torno do guerreiro [...] e seu legado espiritual: a filosofia e arte de vencer sempre” (Musashi, 1992). Utilizaram, nos figurinos, a combinação das cores dourada e azul, cores da bandeira japonesa do período feudal. Neste período feudal, o arquipélago japonês vivenciou uma política monarca soberana e autoritária que se estendeu até a transição com o período moderno.

Em continuidade à história do povo japonês que se apresenta aos telespectadores por meio da arte de contar histórias, a protagonista, a menina sonhadora, foi estimulada pelos funcionários do e pelos aviões do aeroporto (figura 2). Entraram em cena outras personagens como a artista de pequena estatura, saltitando pelo palco. Todos/as os/as artistas estavam caracterizados em figurinos que simbolizavam grandes aviões com asas. Entretanto, somente a mulher de pequena estatura seguiu caracterizada por um pequeno meio de locomoção menos potente em relação aos aviões, o helicóptero. Convém salientar que neste exato momento, a trilha sonora se modificou ao som de uma música infantil com ruídos circenses ao fundo, típico de parque de diversões.

Figura 2. Asas para todos/as?



Outros intérpretes conversaram com a menina, salientando ser possível voar. A menina se preparou na pista e mesmo com grande esforço e desejo, não se convenceu de que consegue voar. Tudo se escureceu no estádio e a atuação chegou ao fim, deixando uma indagação: conseguiria um avião alçar voo com apenas uma asa?

Conforme os fundamentos da ciência física elencados pelo Instituto de Física de São Carlos/IFSC (<https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/a-fisica-nas-aeronaves/>, recuperado em 28 de agosto de 2021), uma aeronave necessita da junção de forças como gravidade, atrito, propulsão e elevação para manter o equilíbrio durante a decolagem, no decorrer do voo e na aterrissagem. Faz-se necessário, também, que toda a estrutura física do objeto esteja em perfeitas condições. Sendo assim, as turbinas, os *flaps* (pequenas asas), inclusive a condição mental do/a piloto, devem estar em harmonia para o sucesso do funcionamento.

De modo similar ocorre com os corpos das pessoas, se alguma parte do corpo humano estiver acometida, o todo ficará comprometido, causando limitações ao gozo à liberdade e a dignidade, direitos fundamentais à vida, incapacitando (talvez apenas por um tempo ou toda a vida) o acesso à participação igualitária das PcD em sociedade.

É oportuno frisar, dentre os exemplos atuais que podem comprometer a vida das PcD, o isolamento social e a falta de emprego como fatores de risco ao suicídio. Conforme registros de 2019 feitos pela Organização Pan-americana de Saúde/OPAS²⁵ cerca de 700 mil pessoas foram a óbito pelo suicídio. É preciso salientar que esses dados sofreram alteração durante a pandemia da Covid-19, agravando inclusive a situação das PcD que puderam estar duplamente isoladas: pela pandemia e pelo capacitismo.

Conforme cita o Senado Federal²⁶, o termo capacitismo surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, durante discursos proferidos em mobilizações de movimentos em prol dos direitos das PcD. Refere-se ao preconceito e a discriminação sofridos pelas pessoas que comportam alguma deficiência ou que apresentam características corporais fora dos padrões sociais normativos.

Outro fator importante é a infantilização das PcD comumente presente nas relações e discursos sociais, como ilustra pertinentemente a figura 2, apresentado anteriormente. Há artistas adultos/as, vestidos/as alegoricamente, enquanto narra o comentarista, enfatizando que “esse intérprete tem deficiência auditiva, está usando a LIBRA para se comunicar” ou ainda “ele foi selecionado porque tem deficiência intelectual”.

Ao invés de mencionar a preparação profissional dos/as artistas adultos/as no palco, considerando todos os esforços nos bastidores, há constantemente o destaque à deficiência. Essa postura que infantiliza, gera ainda mais vulnerabilidade às PcD, principalmente no que se refere à sua sexualidade, o que faz com que essas pessoas sejam vistas por muitos como assexuadas, o que é um mito. Neste sentido, “o Mito [...], portanto, não é para ele um ato do intelecto, analítico e abstrato, mas um ato da vontade, baseado na aprendizagem *intuitiva* - imediata, global e não analítica - de uma verdade ligada “às mais fortes tendências de um povo, de um partido, de uma classe” e, por isso, particularmente apto a sustentar a ação política de massa” (Bobbio et al, 1983).

Parece conveniente dizer que artistas profissionais, selecionados através de audição, tiveram as suas atuações artísticas assemelhadas ao Circo dos Horrores, do inglês *Freak Show*. “Devido à curiosidade, misticismo, fascínio e até mesmo repulsa expressa por diversas populações ao longo da história, surgiu o grande mercado dos *freak shows*” (Mendes et al., 2016). Historicamente sempre vigorou esse tratamento dispare e este olhar discriminatório, onde as aparências e os impedimentos foram destacados e frequentemente as habilidades, por sua vez, invisibilizadas.

No entanto, a visibilidade das condições particulares das PcD pode ocorrer por meio da mídia, em muitos casos com roteiros distorcidos, classificando-as em programas, filmes, seriados de terror. Ocorreu em uma das temporadas do *American Horror Story* (2014-2015) em que as PcD são mencionadas como forças malignas, causando medo e pavor nos telespectadores. O seriado recebeu elogios, sendo considerada a melhor temporada da série. Dessa forma, as chamadas na mídia aguçaram a curiosidade, disparando a audiência sob os ideais da exclusão.

Esse estilo de evento se popularizou na transição entre fins do século XIX e início do século XX, trazendo pessoas com alguma deficiência como atração principal em circos, inserindo-as em uma única forma de sustento financeiro, a exposição de suas deficiências. O público pagava para ver pessoas consideradas “aberrações”.

A história de PcD como atração circense foi farta em exemplos. Tem-se o caso real das famosas irmãs McKoy (1852), siamesas de afro-descendência, expostas em feiras e museus para acúmulo de lucro por um proprietário de escravas. A família holandesa Lucasie (1857) também participou de caravanas circenses, tendo a condição albina explorada. Como demonstra Mendes et al. (2016), inúmeras pessoas com condições corporais inaceitáveis pela sociedade como a microcefalia, o gigantismo e o nanismo também foram utilizadas desumanamente e ainda hoje causam estranheza.

Assim como no passado, atualmente as PcD tiveram o trabalho como artistas minimizados pela exposição de suas deficiências durante a cerimônia de abertura das Paralimpíadas. Basta referenciar a cena da mulher de baixa

²⁵ <https://www.paho.org/pt/brasil>, recuperado em 28 de agosto de 2021.

²⁶ <https://www12.senado.leg.br/noticias/>, recuperado em 28 de agosto de 2021.

estatura exposta pela figura 2, extremamente radiante e divertida. Teriam as PcD aparições em outros trabalhos artísticos depois deste evento? Mesmo com o avanço científico e tecnológico, ainda se pode ouvir discursos, utilizando a expressão “aberração” para mencionar corpos e sexualidades que não se encaixam nos padrões de aceitação social.

Dada as colocações, pode-se dizer que a mídia, envolvida neste evento, foi um canal oportuno e de grande relevância para a circulação de discursos e ações com vistas à padronização visto que impossibilitou qualquer debate analítico, crítico e pormenorizado.

CAMPANHA DURANTE A CERIMÔNIA DE ABERTURA

“Nós somos 15%”, em inglês “We The 15”, foi uma campanha veiculada durante a cerimônia de abertura das Paralimpíadas, a qual se referiu à liberdade e a igualdade social e sexual de 15% da população mundial com deficiência. Em 2021, transpondo em números inteiros, 15% foi equivalente a um bilhão e duzentas mil pessoas com deficiência, conforme informação exibida pela campanha do Comitê Internacional Paralímpico em parceria com a Aliança Internacional da Deficiência.

Esses dados fazem parte dos comunicados expressos no site²⁷. É possível se inscrever para receber por correio eletrônico notícias atualizadas deste movimento.

Propagou-se, sob a *hashtag* (#) “We The 15” (figura 3), oito mandamentos com mensagem incentivadora a quem se interessasse em fazer parte do movimento: 1. Priorizar – incentivo a repensar a diversidade, incluindo as deficiências; 2. Dialogar – envolver as PcD nos debates; 3. Conectar-se – seguir páginas na internet, voltada para os movimentos das PcD; 4. Conhecer as deficiências – entender que nem todas as deficiências são visíveis; 5. Educar – incentivar as crianças nas escolas e na educação familiar que todos/as temos direitos; 6. Assentir – reconhecer as PcD como cidadãs de direitos e deveres; 7. Combater – evitar linguagens que estigmatizam; 8. Respeitar – tocar o corpo alheio somente com consentimento. O objetivo da referida *hashtag* foi direcionar internautas para páginas relacionadas à discussão do tema.

Figura 3. Logo da campanha #We The 15



Concomitantemente, outras situações aconteceram pelo mundo em apoio ao lançamento do movimento com o evento *#PurpleLightUp* (*#LuzRoxaAcesa*). Em todos os continentes, os edifícios icônicos foram iluminados pelas cores roxas da campanha. O Comitê Paralímpico Italiano iluminou o Coliseu romano. Assim o fez o comitê estadunidense na ponte de Manhattan, em Nova Iorque, o comitê japonês no arranha-céu de Tóquio e no estádio principal dos jogos, no palácio de Wilson em Genebra/Suíça, na ponte turca do Bósforo, em Istambul, na famosa roda-gigante inglesa, na ponte australiana na baía de Sidney e em muitos outros lugares ao redor do mundo, atentando para a importância do direcionamento econômico nas causas defendidas sobre os direitos das PcD. No

²⁷ <https://www.wethe15.org/>, recuperado em 28 de agosto de 2021.

entanto, nada foi realizado no Brasil, neste sentido, para incentivar a conscientização da população, salvo a cobertura dos jogos paralímpicos.

A referida campanha foi gravada em diferentes países, exibindo cenas de cortejo e sedução entre PcD em situações de heteroafetividade, validando somente a identidade de gênero binária. Nesta classificação há apenas duas formas de se constituir enquanto sujeito, referindo-se a homens e mulheres que se identificam com o seu sexo biológico, determinando à ambos diferentes atributos que nortearão as relações sociais e sexuais.

Tratou-se de um vídeo de apenas um minuto e trinta segundos que se iniciou com a imagem de um cadeirante, filmado de costas enquanto seguia sozinho por um corredor pouco iluminado, sem janelas, seguindo em direção a uma porta, ao passo que repercutiam falas cotidianas emitidas por vozes femininas e masculinas: “Você me inspira tanto!”, “A sua alegria é contagiante.”, “Amo ver que você não desiste nunca.”, “É de partir o coração...”, “Vocês nos motivam tanto.”, “Vocês são super-heróis.” Eis que para essa última fala, o rosto do cadeirante se revelou e, ao fitar a câmera, questionou: “Sério?!”. Rapidamente o vídeo mudou a cena e surgiu uma jovem mulher com Síndrome de Down, caminhando pela cidade, complementando: “Ah tá... Somos super-heróis, tá bom...”.

O vídeo prosseguiu com cenas cotidianas que demonstraram a dificuldade das PcD em atividades simples como usar o aparelho telefônico, empurrar o carrinho de um bebê, arrumar a cama, porém com tarefas distintas entre os gêneros. À medida que a mulher cuidava dos filhos, o homem apreciava o *reality show* em seu momento de descanso.

Algumas falas chamaram mais a atenção pelo teor agressivo: “Chamam a gente de especial, mas não tem nada de ‘especial’ na gente.” “E sabemos rir de nós mesmos.”. “Pagamos boletos...”, “Não, não estou orando pela ‘cura’. Estou orando por aquela bolsa de marca.” Isso demonstrou haver necessidade sim, da inclusão, porém com vistas ao aumento de consumidores na sociedade. Pouco importa as dificuldades e mazelas que as PcD enfrentam, o que credibiliza a vida das PcD é o consumo. Mesmo consumistas, os produtos dispostos aos homens como a bola de futebol usada no vídeo por um grupo de jogadores majoritariamente masculinos, diferem dos produtos voltados para as mulheres, como a bolsa tão almejada.

Outro aspecto consumível entre as PcD foi o sexo ao mostrar o início da prática sexual entre um casal na cama de um quarto, após se conhecerem em um bar da cidade: “Damos sorte também.” Quiçá se tiverem sorte, as PcD poderão desfrutar da sua sexualidade.

Fundamentados nestes dados, existem tantos mitos em relação à sexualidade dessas pessoas, como se fossem assexuadas ou hipersexuadas, ou ainda incapazes de manter relacionamento amoroso e/ou sexual. A crença nesses mitos demonstra uma sociedade preconceituosa na compreensão do que seja a sexualidade e ainda uma estigmatização das PcD por suas deficiências. Repensar esses mitos é um ato que exige esforço coletivo e isso parece ser desinteressante para grupos dominantes.

Há ainda uma expectativa normativa quanto ao que é uma sexualidade sadia e usa-se disso para excluir e discriminar o outro “não-normal”, afirmando atitudes preconceituosas.

O preconceito às pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade. (...) A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo ‘saudável’, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho. O corpo fora de ordem, a sensibilidade dos fracos, é um obstáculo à produção. Os considerados fortes sentem-se ameaçados pela lembrança da fragilidade, factível, conquanto se é humano. (Silva, 2006, p. 426).

Esses aspectos classificatórios, normativos e excludentes contrariaram o discurso proferido pela referida campanha sob o pretexto da normalidade, classificando as PcD novamente nos padrões sociais considerados aceitáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo, a história da sociedade foi regida por relações opressoras. Ao tratar aspectos sobre sexualidade e deficiência, fez-se necessário considerar as concepções históricas e culturais, para além das características biológicas, que contribuíram para a construção de ações, ora positivas, ora negativas voltadas à vida das PcD.

Dentre esses aspectos, os mitos, os ideais de normalidade, o capacitismo se enquadraram em ações de repressão à sexualidade e a deficiência.

No entanto, o registros históricos, desde os períodos mais remotos à atualidade, citados ao longo deste artigo, demonstraram singelas mudanças no que concerne a atuação das PcD na sociedade; porém, quando se aprecia essas evidências com um olhar crítico, desencadeia a necessidade da implementação de um novo modelo de educação que projete novos caminhos à inclusão.

Com isso, é urgente promover uma desconstrução desses paradigmas autoritários e prepotentes para assim oportunizar intervenções emancipatórias e condizentes com as necessidades reais das PcD.

Propiciar debates, escutar as diferentes vozes envolvidas neste processo, oportunizar espaços para a participação política como a criação e atuação de movimentos e conselhos nas decisões voltadas ao coletivo, é parte de uma educação positiva, humanizadora e libertadora.

Por tudo isso, ficou evidenciado que a forma com que foi organizada a abertura desse evento desvela a normatização da identidade das PcD, estereotipando-as como sujeitos dependentes, frágeis, pitorescos e pueris. Isso favoreceu a disseminação de ideias e comportamentos preconceituosos. Novamente, destaca-se a necessidade de se incentivar um olhar crítico aos eventos veiculados pela mídia.

Em virtude dos fatos mencionados, entende-se que este evento, em colaboração da mídia, propiciou, veladamente, um espaço educativo excludente, pouco contemplou a diversidade e categorizou que a aceitação das PcD perpassa somente às identidades de gênero historicamente aceitáveis, sem trazer a crítica social de que, em geral, sequer são vistas enquanto pessoas que apresentam o direito de usufruir da sexualidade.

Para fins deste estudo, conclui-se que a mensagem mundial em prol da inclusão das PcD deve ser que apresentam direitos, entre estes, direitos sexuais, sem se restringir a matrizes normativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI(21), 160-173.

Arruda, L. (2017, março 23) Ludwig Guttmann: o criador dos jogos paralímpicos. *Revista do Hospital do Coração*, 1-2.

Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. (1983). *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm.

Gaudenzi, P.; Ortega, F. (2016). Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3061-3070.

Kawakami, N.; Susuki, T. (Produtores). Miyazaki, H. (Diretor). (2013). *Vidas ao vento*. [DVD]. Tóquio: Estúdios Studio Ghibli, Buena Vista Home Entertainment, Hakuhodo DY Media Partners.

Maia, A. C. B.; Ribeiro, P. R. M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(2), 159-176.

Mendes, R. A. B.; Cunha, G. V.; Azenha, E. M.; Costa, V. C. R.; Mendes, B. A. F.; Schroff, B. E. & Pogue, R. (2016). Show de horrores: a ciência por trás das aberrações. *Revista de Medicina e Saúde*, 5(2), 333-358.

Musashi, Miyamoto. *O livro dos cinco elementos* (1992). São Paulo: Cultura Editores Associados.

Organização das Nações Unidas (2007). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Recuperado de <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/#deficiencia>.

Paula, A. R. de; Regen, M.; & Lopes, P. (2005). *Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio*. São Paulo: Expressão e Arte Editora.

Silva, L. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: 11(33), 424-561.

TV Brasil (2021, agosto 24). Acompanhe a abertura dos Jogos Paralímpicos de Tóquio 2020 [Facebook]. Recuperado de <https://m.facebook.com/tvbrasil/videos>.

O INCONSCIENTE E A FANTASIA AMPLIANDO O ENTENDIMENTO DA IMPOTÊNCIA SEXUAL MASCULINA COMO UM FENÔMENO PSICOSSOMÁTICO

THE UNCONSCIOUS AND THE FANTASY BROADENING THE UNDERSTANDING OF MALE SEXUAL IMPOTENCE AS A PSYCHOSOMATIC PHENOMENON.

Michel Douglas Pachiega, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil,
michel.pachiega@gmail.com

Débora Raquel da Costa Milani, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Brasil,
deb.milani@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A relação mente e corpo tem sido objeto de estudo ao longo da história. Com o passar do tempo, o tema da relação corpo e mente também se tornou, pouco a pouco, objeto das investigações científicas, em particular na Fisiologia e Psicologia. A Psicanálise, desenvolvendo-se com Freud a partir da clínica com pacientes neuróticos e psicóticos, também iria abordar o mesmo dilema de um ponto de vista original, por meio do conceito de determinismo psíquico, resgatando a importância dos aspectos internos do homem. A relação entre corpo e mente, na teoria freudiana, resume-se, basicamente, a conceber o corpo como fonte de estímulos ou como local de descarga em um psiquismo, como um aparelho capaz de elaborar e dar diferentes destinos para as excitações internas e externas.

Neste aspecto vemos que, com o passar das décadas, “as problemáticas internas vêm migrando progressivamente para o corpo; a ênfase na corporalidade parece sugerir que a plataforma dos conflitos migra para o exterior do sujeito”, segundo Fernandes (2011, p.20). A autora ainda complementa que “o corpo passa a ser também veículo ou meio de expressão da dor e do sofrimento. Um sofrimento que parece encontrar dificuldade para se manifestar em termos psíquicos.” (p.21). Tal sofrimento relacionado à sexualidade humana – e a partir da psicanálise é sempre uma psicosexualidade –, estando mente e corpo em um entrelaçamento indivisível, pode se mostrar por intermédio da impotência masculina, a chamada disfunção erétil (DE) apresentada pelos manuais de transtornos mentais.

Após pesquisa não sistemática de literatura, encontramos dados que suscitam certa preocupação com relação à prevalência de DE na população, principalmente a brasileira. Estudos populacionais (Johannes et al., 2000; Mak & Kornitzer, 2002; Virag & Beck-Ardilly, 1997; Morillo et al., 2002) indicam alta taxa de prevalência da DE em populações europeias e americanas, em jovens e adultos, sendo, tais dados, um problema de saúde pública e coletiva, pois os sintomas comprometem o bem-estar e a qualidade de vida dos homens afetados por tal transtorno. De acordo com Kubin, Wagner & Fugl-Meyer (2003), 5 a 20% dos homens têm DE de moderada a severa. Os estudos de Feldman (1994), que duraram quase 4 décadas, indicaram que a prevalência da DE em populações jovens e adultas chega a 51%.

No Brasil, há a presença de dados semelhantes às pesquisas ora apresentadas. De acordo com Abdo et al. (2006), a prevalência em casos brasileiros foi de 45,1%. Outra pesquisa (Moreira Junior et al., 2004) sobre a população brasileira revela que os índices de prevalência e grau de severidade da DE aumentam com o passar da idade, chegando a prevalência da DE em 53,5% dos homens.

A revisão de literatura e pesquisas ainda revela que 16 milhões de homens brasileiros sofrem, em algum nível, com a DE. Número expressivo que, de fato, se mostra como um problema de saúde coletiva, conforme Sarry et al. (2016). São dados alarmantes, que corroboram com outras pesquisas sobre a relevância e necessidade de mais estudos nessa área.

Em todos os estudos ora citados, a etiologia da DE pode ser psicológica ou orgânica ou, até mesmo, a combinação de ambas. É por essa via que a Psicanálise se faz eficiente no tratamento e olhar sobre a impotência masculina, principalmente nos casos de etiologia psíquica, na qual não há lesão no órgão ou no sistema reprodutor. Sendo assim, neste trabalho, iremos olhar para o fenômeno da impotência sexual através da ótica psicanalítica como um fenômeno psicossomático, sendo influenciada, principalmente pelas questões do Inconsciente e da fantasia. Dentre os autores utilizados neste trabalho, utilizaremos as obras de Sigmund Freud e Georg Groddeck como guias para a ampliação do nosso entendimento sobre este fenômeno.

Assim, após revisão de literatura, embasamo-nos na pesquisa descritiva exploratória, de base psicanalítica, uma vez que pesquisas descritivas se mostram úteis na descrição de determinados fenômenos ou fatos, a partir do problema estabelecido inicialmente e que serão investigados, mesmo que de forma teórica (Triviños, 2008). A grande contribuição de uma pesquisa descritiva exploratória é fornecer novos aportes, aumentar as possibilidades e perspectivas de determinada realidade ou conceito e, nesse caso, a DE como fenômeno psicossomático (Gil, 2010).

Pretendemos, no decorrer deste percurso, levar o leitor a refletir sobre como ocorre a relação mente-corpo e, desenvolver uma crítica a respeito das condições psicossomáticas na contemporaneidade e do modo como tais condições afetam os indivíduos e sua relação com o próprio corpo, além de sua relação com a própria sexualidade, com seu mundo interno.

A UNIDADE MENTE-CORPO E A PSICANÁLISE

De acordo com Rosa (2010), desde muito tempo, várias civilizações mostraram interesse no estudo do corpo e sua relação com a mente, de modo que Egito, Mesopotâmia, Índia e China estavam bem avançadas na caracterização e pesquisa da anatomia humana. Porém, foram os escritos e achados da Grécia Antiga que se mantiveram como referência no entendimento da relação mente-corpo.

Durante a Antiguidade, na Grécia, Hipócrates (460 a.C.) descreve a formulação da ideia de que o corpo é uma unidade indivisível. Em outras palavras, mente-corpo é um único substrato uma única matéria, conforme Volich (2016).

Foi a partir das ideias hipocráticas que a Medicina se estabeleceu com um caráter mais científico, na tentativa de explicar os fenômenos entre adoecimento e saúde, alegando que a saúde era positiva quando os quatro fluídos principais (humores) estavam equilibrados entre si. Segundo Volich (2016), Hipócrates via o homem como uma estrutura única organizada quando saudável e a doença era considerada um desequilíbrio ou desorganização dos elementos (humores). Haggard (1940) relata que Hipócrates dava total importância na escuta da história de vida do paciente, levando em consideração seu passado, presente e futuro.

Cabe ressaltar, no entanto, que, após o declínio do Império Grego, esses postulados da medicina grega foram deixados de lado e retomados somente depois de cinco séculos, por Claudio Galeno (131-201 d.C.), nascido em Pérgamo, ex-colônia grega. Foi a partir das pesquisas e dos tratados de Galeno que o desenvolvimento da área da saúde foi possível, tornando-o referência no conhecimento do funcionamento do corpo em sua totalidade. De acordo com seus escritos, a maioria das causas de adoecimento do organismo advinham de base emocional, sendo reconhecida a relevância e a potencialidade das emoções na manutenção da saúde física (Mattern, 2011).

No Renascimento, um representante importante do pensamento sobre a relação corpo-mente foi Paracelso (1493-1541 d.C.), de nacionalidade suíça, que apresentou grande relevância na medicina acadêmica de sua época (Sousa, 2005), retomando os pensadores clássicos e aperfeiçoando os estudos sobre a dinâmica do corpo.

Na Era Moderna, Descartes (1596-1650) define o método científico. Ele descreve seu método como sendo fundamental para a compreensão do homem e do mundo, de modo que, segundo Volich (2016), a concepção cartesiana “acabou imprimindo uma tendência a priorizar a ‘clareza e a distinção’ do corpo e de suas funções, valorizando seu substrato material em detrimento da experiência subjetiva” (p. 49). Com isso, o corpo foi separado da mente, de maneira tal que “o corpo seria um autômato puro, uma máquina que se moveria por si mesma. Por sua vez, a alma seria constituída por um princípio imaterial, cuja essência é apenas pensar.” (p.49). Nesse sentido,

entendemos que Descartes define como método científico uma visão dualista do corpo e da mente, influenciando todo o desenvolvimento da área da saúde posterior a ele. Foucault (1978) valida essa concepção dualista e interdependente da unidade corpo-mente quando relata as perturbações do corpo e da alma, e afirma que a “alma é matéria e corpo organizados” (p.232).

A partir dessas primeiras noções da relação mente e corpo ao longo da história, chegamos ao ponto de entendermos como ocorre o processo de saúde-doença no campo psicanalítico e, também, como a condição psicossomática do sujeito, em toda a sua complexidade, é suscitada. Foi no meio médico que Freud iniciou uma nova forma de observar e entender o ser humano e sua condição mental e física.

Conforme Sampaio (1996), Freud, para além das ideias vigentes, define que a mente e o corpo “associa[m]-se e integra[m] a ruptura epistemológica com esse pensamento cientificista na dimensão do conhecimento sobre o homem” (pp.11-15), constitui e desenvolve a Psicanálise e inicia a descrição/identificação de fenômenos mentais que ultrapassam os perceptíveis pela consciência. Devido à formação médica de Freud, sua teoria foi específica sobre o psiquismo, porém, com forte influência do biológico. De caráter indubitável, suas primeiras palavras na construção da Psicanálise descrevem sua teoria com forte marca das bases positivistas. (Freud, 1895).

Em “O Eu e o Isso e outros trabalhos”, o pesquisador afirma que os médicos, principalmente, os neurologistas do final do século XIX,

(...) não sabiam o que fazer do fator psíquico e não podiam entendê-lo. Deixavam-no aos filósofos, aos místicos e aos charlatães: consideravam não científico ter qualquer coisa a ver com ele. Por conseguinte, não podiam encontrar qualquer abordagem aos segredos das neuroses, e, em particular, da enigmática “histeria”, que, na verdade, era o protótipo de toda espécie. (Freud, 2006, p. 239).

Para a psicanálise, o corpo não é só um meio de expressão ou um suporte para os sistemas corporais, inquietação freudiana desde seus primeiros escritos. Lançando uma nova concepção de corpo, a partir do atendimento de histéricas, Freud, (1893) estabelece que “nas suas paralisias e em outras manifestações, a histeria se comporta como se a anatomia não existisse, ou como se não tivesse conhecimento desta” (p.240).

Birman (2005) reforça a ideia de que há uma clara diferença entre corpo e organismo, mesmo em estreita relação, na teoria freudiana: o corpo sendo dotado de pulsão, libido, e o organismo formado a partir da composição biológica. Freud apresenta esse corpo-sujeito, esse corpo erógeno como um palco de teatro onde atores se complementam na apresentação de uma peça, que apresenta o jogo entre o psíquico e o somático, colocando o corpo “ao mesmo tempo como fonte da pulsão e como finalidade, lugar ou meio da satisfação pulsional” (Fernandes, 2011, p.42).

A RELAÇÃO PSICOSSOMÁTICA E O ADOECIMENTO: VISÃO PSICANALÍTICA

Entre os trabalhos mais contemporâneos a Freud, destaca-se o de Groddeck (1866-1934), médico e também diretor de um hospital para doentes crônicos na cidade de Baden-Baden (Alemanha), onde aplicava conhecimento muito próximo à psicanálise freudiana, mesmo sem conhecer, inicialmente, Freud e suas técnicas (Santos & Peixoto Junior, 2018).

Apesar de sua importante produção no campo da psicanálise, Groddeck não demonstrava interesse em ser foco de produção científica. De acordo com Madeira & Jorge (2019), Groddeck “fez descobertas no tratamento das doenças orgânicas semelhantes às que o próprio Freud fizera em relação à neurose, uma vez que via a possibilidade de os sintomas serem lidos e interpretados como símbolos respeitando a dinâmica particular do paciente” (p.239).

Ao tentar compreender os fenômenos patológicos e somáticos de seus pacientes, Groddeck (2008) intuía que tais doenças eram formas simbólicas e com significados que convergiam para o corpo, um composto Inconsciente, que ele nomeou de Isso (*Es*, do alemão). No acompanhamento de cada caso, tinha como práxis uma postura muito próxima à da associação livre freudiana: orientava os pacientes a entender o conteúdo expresso a partir de seus próprios sintomas (Groddeck, 1994). Com isso, em 1917 lançou um texto considerado importante, segundo Silva

(2009), para o fundamento da psicossomática psicanalítica intitulado *Condicionamento psíquico e tratamento de moléstias orgânicas pela psicanálise*, no qual indicava perspectivas de aplicação técnica da Psicanálítica em casos de adoecimentos e de seus significados.

Ainda em 1917, Groddeck inicia contato com Freud por meio de cartas que continham conteúdos bem promissores, mesmo com a escrita de críticas e admirações por parte de ambos. Vê-se que as comunicações entre Groddeck e Freud foram essenciais e recíprocas para ambas as obras. De um lado, temos Groddeck, que se respaldou na consistência freudiana para dar cabo à fundação da psicossomática psicanalítica e, do outro, Freud, que fundamentou, na segunda tópica de sua obra, a partir das ideias groddeckianas de Isso, o conceito de Id. Na citação abaixo, de O Ego e o Id (Freud, 1923), vemos essa influência com mais clareza:

Estou falando de Georg Groddeck, o qual nunca se cansa de insistir que aquilo que chamamos de nosso ego comporta-se essencialmente de modo passivo na vida e que, como ele o expressa, nós somos ‘vividros’ por forças desconhecidas e incontroláveis. Todos nós tivemos impressões da mesma espécie, ainda que não nos tenham dominado até a exclusão de todas as outras, e precisamos não sentir hesitação em encontrar um lugar para a descoberta de Groddeck na estrutura da ciência. Proponho levá-la em consideração chamando a entidade que tem início no sistema Pcpt. e começa por ser Pcs. de ‘ego’, e seguindo Groddeck no chamar a outra parte da mente, pela qual essa entidade se estende e que se comporta como se fosse Ics., de ‘id’. (p.14).

Do ponto de vista teórico, Groddeck (1994) tem como premissa o pressuposto de que não há diferença fundamental entre doenças mentais (como neuropatia defensiva) e doenças orgânicas. Para ele, nos dois casos, a diferença estaria, apenas, na forma de exteriorização é da doença, ou seja, na forma como o Isso (Inconsciente) se expressa. A esse respeito, cabe lembrar que o Inconsciente para Freud e Groddeck, inicialmente, pode ter a mesma explicação teórica, porém Santos & Peixoto Junior (2018) esclarecem que

Nesse primeiro contato com a obra de Freud, Groddeck acreditava que o seu Isso e o Inconsciente de Freud pudessem ser tomados como sinônimos (Groddeck, 1917/1992). Posteriormente, ao longo de sua obra, o médico alemão estabelecerá distinções entre os dois conceitos, considerando o Inconsciente como um dos elementos que compõem o Isso (Groddeck, 1926/1994). Por outro lado, a partir da publicação do trabalho “Das Ich und das Es” (“O Eu e o Isso”), Freud (1923/1996), alegando ter sido influenciado por Groddeck, passa a utilizar o termo Isso, mas num sentido radicalmente distinto do empregado pelo colega de Baden-Baden. De fato, enquanto o Isso groddeckiano pretende contemplar a totalidade dos processos e forças em atuação no indivíduo, o Isso freudiano é tomado como uma espécie de reservatório das pulsões, ou seja, trata-se de uma redução do Isso proposto por Groddeck a uma dimensão puramente energética” (Santos & Peixoto Junior, 2018).

Com o desenvolvimento de sua teoria, Freud (1915) lançou o texto O Inconsciente (*Das Unbewusste*), o qual se revelou de grande importância para o entendimento desse conceito. Na obra, ele descreve que é nas entrelinhas do consciente que podemos encontrar o Inconsciente, as chamadas “formações do inconsciente”, que corresponderiam aos sonhos, aos chistes, aos atos falhos, aos lapsos e aos sintomas. Essas formações foram nomeadas de “fenômenos lacunares” por Lacan (1979) que as descreveu como algo que ultrapassa a condição do sujeito, mostrando-se como um outro que impõe à sua fala e que o sentido lhe escapa.

Na teoria freudiana, o Inconsciente é uma questão importante para as inscrições psíquicas, que lhe permitirá pensar o aparelho psíquico de forma dinâmica, eliminando assim qualquer conexão possível com a posição anatômica, ou seja, o Inconsciente “se estabelece nas regiões do aparato anímico onde elas podem se dispor no corpo e não ficar prisioneiras de uma localização anatômica” (Freud, 1915, p.6).

Como dito acima, o Inconsciente para ambos, Groddeck e Freud, não são exatamente iguais. Assim sendo, reproduzindo palavras de Ávila (1999),

(...) o Isso groddeckiano é essencialmente inconsciente, mas não se confunde com o sistema Inconsciente da primeira tópica freudiana, nem se identifica com o Id da teoria estrutural (segunda tópica). Se para Freud a Consciência era apenas a ponta de um iceberg, abarcando o Inconsciente a quase totalidade da vida psíquica, para Groddeck o Isso abrange a “vida inteira. (pp.157-168).

Ao conceber a ideia do Isso ser uma vida inteira, de forma integrativa, unitária, Groddeck nos revela a sua visão de homem de mundo, sendo corpo e mente uma única unidade, indivisível, o que quer dizer que “para o Isso não existe nem corpo nem alma, pois ambos são formas de manifestação desse ser desconhecido, e que o Ego, a individualidade, torna-se duvidoso, pois podemos seguir o Isso desde a fecundação” (Groddeck, 1992, p.32). Groddeck (1992) ainda diz que

Esse Isso dota sua criatura, a personalidade e o ego de um ser humano, de nariz, boca, músculos, ossos, cérebro, faz com que esses órgãos funcionem e entrem em atividade já antes do nascimento, e impele o ser que está surgindo a ações convenientes, antes de completar-se o desenvolvimento de seu cérebro. (p.130).

Groddeck (2011), ao relatar o dinamismo do recalque e os sintomas orgânicos no capítulo intitulado “Sobre a Psicanálise do Orgânico no Ser Humano”, relembra Ferenczi dizendo “que o inconsciente se utiliza tanto de sintomas orgânicos como de sintomas neuróticos para proteger seus recalques” (p.74). No entanto, embora ele acredite que a ocorrência de manifestações físicas seja uma importante causa de adoecimento, tais fenômenos não se limitam ao mecanismo de repressão. Sua veiculação desafia a psicanálise a encontrar significados ocultos em doenças orgânicas, em vez de se limitar ao tratamento da neurose.

Segundo Laplanche e Pontalis (1986), a neurose é uma doença de origem psicológica, seus sintomas são expressos simbolicamente, a partir da história de vida infantil do sujeito, com seus conflitos e relações entre desejos e defesas. Além disso, apresentam dois tipos de características sintomatológicas: a neurose de angústia, que tem uma fixação parcial em objetos externos (como no caso das fobias), e a neurose de conversão cujas características são marcadas pelos conflitos psíquicos simbolizados por sintomas corporais, somáticos.

Freud enfatizou a relação simbólica entre sintomas físicos e ideias ou representações reprimidas. Palavras não ditas ou mal pronunciadas são fixadas, ficando gravadas como símbolos do corpo. Por esse motivo, relata que há “uma reanimação das sensações a que a expressão linguística deve sua justificação” e “a histeria restabeleceria para suas inervações mais intensas o sentido originário das palavras” (Freud, 1893-1895, p.193).

Com a fundação da Psicanálise, Freud (1893, 1893-1895, 1905) acredita que o inconsciente não é apenas o determinante do comportamento mental, mas também participa do comportamento físico, especialmente em casos como a histeria, neurastenia e neuroses atuais. Ele mesmo não se aprofundou nas pesquisas e aportes teóricos sobre as doenças psicossomáticas, mas é por meio de seus estudos que emerge a preocupação em estabelecer uma relação dinâmica entre mente e corpo a partir da teoria das pulsões e da concepção econômica do aparelho psíquico.

Foi com essa ampliação psicanalítica sobre a mente e o corpo, ou unidade mente-corpo, que a Psicanálise abalou os fundamentos do racionalismo cartesiano na pesquisa do mecanismo de descoberta, transformando até os pilares da medicina, ao introduzir o conceito de corpo erógeno, pulsional, e estabelecendo o conceito de Inconsciente (Galdi & Campos, 2017).

De acordo com Volich (2016) foi Johann Christian Heinroth (1773-1843), médico psiquiatra alemão, que, em 1818, cunhou o termo psicossomática para designar a influência das paixões sexuais sobre algumas formas de adoecimento como no caso da tuberculose, da epilepsia e do câncer, com isso, evidenciando a indivisibilidade dos aspectos físicos e psíquicos nos casos de adoecimento. Freud nunca utilizou o termo psicossomática em sua obra, mesmo descrevendo fenômenos que, posteriormente, tenham sido entendidos como tal.

Para Ávila (1997), a Psicossomática Psicanalítica se diferencia da Medicina Psicossomática na medida em que

A Medicina Psicossomática adota os mesmos critérios diagnósticos da Medicina, seus métodos, suas técnicas, seu procedimento de pesquisa, seus critérios de cura. A Psicanálise fornece para ela mais uma ferramenta, um meio de investigação daqueles fatores etiológicos “invisíveis”, as emoções, o fator “subjetivo”.

Muito diferente é a orientação da outra Psicossomática, a que propomos chamar de Psicossomática Psicanalítica. Para essa concepção o “subjetivo” não é um fator de causalidade, e o sintoma, qualquer sintoma, não é o que deve ser eliminado. Para a Psicanálise, o principal sintoma é o próprio Ego, e esse é visto como um “campo de batalha”, como Freud propunha em 1917.

Para Groddeck (1992) toda forma de adoecimento tem uma finalidade, e as conversões somáticas não se apresentariam apenas como prerrogativa da histeria. Em suas palavras,

Assim como o Isso do ser humano, por quem ele é vivido, sob determinadas impressões sensoriais ou uma cadeia de pensamentos inconsciente, modifica continuamente a secreção das enzimas, a distribuição sanguínea, a atividade do coração e, em resumo, toda a vida orgânica da personalidade, da mesma maneira que esse Isso tem inúmeras formas de proteger-se contra a ameaça de intervenções químicas, mecânicas e bacterianas, do mesmo modo ele é capaz de provocar as condições que permitem a ação do germen patogênico, quando uma doença lhe parece conveniente. (p.12).

Nesse aspecto, é possível notar que o adoecimento, tal que propõe Groddeck, tem um objetivo, além da função: é necessário resolver o conflito. Para tanto, faz uma relação com uma peça musical na qual o Isso transmite uma mensagem “com mais clareza e insistência do que poderia fazer a fala, a vida consciente” (Groddeck, 2008, p.95).

Para Groddeck, é a unidade completa que demonstra a fala do Isso (Inconsciente), embora, muitas vezes, ele não consiga demonstrá-la utilizando palavras. Toda unidade psicossomática revela a linguagem do Isso: o tamanho do nariz, o formato das sobrancelhas, a boca, o jeito da fala, a forma do corpo, etc. e, com isso, reafirma que “o sintoma orgânico (...) é uma das formas de manifestação do Isso” (Groddeck, 2011, p.119).

No texto *Tratamento psíquico* (Freud, 1890), é possível encontrar evidências nesse mesmo sentido, na medida em que esclarece que qualquer questão mental ou psíquica afeta o físico e, conseqüentemente, altera o organismo patologicamente. O autor ainda descreve a íntima relação dos afetos no potencial de resistência às afecções. Àvila (2002), nos lembra, a esse respeito, que “há uma simetria entre o processo de repressão descrito por Freud e o processo da doença orgânica” (p.112).

Indubitavelmente, a forma de expressão das doenças é uma maneira de veicular os símbolos, o Isso – o inconsciente - “expressa-se através dos símbolos” (Groddeck, 2011, p.85). Sendo assim, é possível nos certificarmos de que o símbolo faz parte das convenções humanas, precedendo toda a existência, e nunca pode ser completamente esclarecido por meio das palavras. Groddeck (2011, p.94), nesse sentido, afirma que “o sintoma da neurose exprime simbolicamente uma movimentação do inconsciente, e pessoalmente acredito que o mesmo ocorra com o sintoma orgânico”.

No cotejo de símbolos e linguagem, onde se encontra a sexualidade, aquela primitiva, sede das pulsões, do corpo erógeno, infantil? Em primeiro lugar, é necessário entender que, para Groddeck, os símbolos são, em sua essência, sexuais. No texto *O simbolismo do sonho*, de Freud (1915-1916), inspirado pela teoria do linguista Sperber sobre a origem sexual da linguagem humana, foi aventada essa ideia de que os símbolos são de natureza sexual. Groddeck (2008) se utiliza dessas afirmações freudianas e as relaciona com sua observação clínica, descrevendo e reafirmando tal hipótese.

Ao passo que Groddeck se aproxima dos símbolos e sua natureza sexual, quase que concomitantemente, Freud também ressalta a importância destes desde o início de seus estudos. Na obra de 1915-1916, no caso de um paciente psicótico, revela que a “fantasia era uma linguagem básica da qual todas as relações simbólicas seriam resíduos” (Freud, p.110), indicando, nessa passagem, que os símbolos são uma forma de linguagem primitiva que, possivelmente, se expressa nas afecções orgânicas.

A IMPOTÊNCIA SEXUAL COMO CONDIÇÃO PSICOSSOMÁTICA

Após o desenvolvimento dos tópicos anteriores, há de se refletir sobre as questões que envolvem a impotência masculina como uma condição psicossomática, refletida no corpo a partir da psicosexualidade do indivíduo.

Dejours (2019) reforça a ideia de que, para entendermos a teoria psicossomática psicanalítica, a sexualidade necessita ser recolocada no centro da análise. Descreve que “a centralidade da sexualidade e do inconsciente sexual recalçado na vida da alma seria um dado universal que vale para todo e qualquer ser humano, sem exceção” (p.297).

Outro teórico francês, Laplanche (2015), revela que o Sexual (ele o escreve com letra inicial maiúscula) é “múltiplo, polimorfo. Descoberta fundamental de Freud, ele fundamenta-se no recalque, no inconsciente, na fantasia. É o objeto da psicanálise” (p.155).

Nesse aspecto, Laplanche e Pontalis (1986) reforça a ideia de que a fantasia é um conceito central na teoria psicanalítica que se revela por um

Roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. A fantasia apresenta-se sob diversas modalidades: fantasias conscientes ou sonhos diurnos; fantasias inconscientes como as que a análise revela, como estruturas subjacentes a um conteúdo manifesto; fantasias originárias. (p. 169).

Sobre a importância da fantasia, Nasio (2007) corrobora com a informação colocada por Klein quando relata que a fantasia tem grande importância na vida psíquica e física dos indivíduos, alegando que as formações fantasísticas podem se “estruturar pelas fantasias originárias ou outras mais circunstanciais” (p. 33). Elas exprimem-se não apenas pelas verbalizações dos indivíduos mas também “através de seus comportamentos, seus sintomas, seus sonhos e seus devaneios” (p. 34). Vemos então, que o corpo se torna lugar para a expressão de conteúdos fantasísticos.

Na “Conferência XXIII”, Freud (1917 [1996]) aborda a questão da força da fantasia na vida dos sujeitos e relata que a fantasia determina o sintoma. Segundo Câmara (2011),

a fantasia é o elemento psíquico que escapa do teste de realidade. Se o sintoma está articulado com a fantasia é porque ambos representam a realização de um desejo. E se esse desejo não pode ser realizado, por influência das instâncias repressoras, então o sintoma é uma satisfação substituta de uma fantasia de desejo, uma formação de compromisso entre duas tendências psíquicas opostas.

A partir destas noções sobre a psicosexualidade, com base psicanalítica, podemos fazer um paralelo desse conceito com as questões da impotência masculina na tentativa de ampliar seu entendimento e funcionamento.

A Psicossomática (Groddeck, 2011) mostra-se um aporte teórico consistente na compreensão de significados, símbolos e sentidos da sexualidade humana. Ele descreve o sintoma como sendo uma manifestação do Isso – Das Es, uma linguagem que não é do conhecimento consciente mas que expressa um mundo interno, mental através do formato do corpo e de todas as suas partes, o calor da nossa pele. A linguagem do Isso também será expressa a partir da doença, do sintoma. De acordo com Perestrello (1983), ela tem a função primeira de relacionar a vida interna, emocional dos sujeitos, levando em consideração a formação dos quadros clínicos e estruturas de adoecimento e busca, para compreender essa inter-relação.

Ao mesmo tempo em que estamos aventando ideias sobre a Psicossomática e sua relação com a sexualidade, estamos também refletindo sobre o ser no mundo: ser erógeno, ser do desejo, ser com corpo pulsional, com um corpo fisiológico e com dimensões que vão além da compreensão médica mecanicista. Nesse sentido, de acordo com Groddeck, o Isso está em permanente movimento, advindo, transcorrendo e, nesse dinamismo, rejeitando também fragmentos do mundo interno, rejeitando conteúdos.

A partir dessa noção de repressão e recalque, Freud relaciona a estes conceitos a noção de formação dos sintomas (*Symptombildung*) e a descreve como um retorno do que foi recalcado ou reprimido e diz que “não é a própria repressão que produz formações e sintomas substitutivos, mas estes últimos são indicações de um retorno do reprimido” (2004, p.154). Ele acrescenta que, de acordo com a Psicanálise, esses conteúdos são sexuais, são derivados da sexualidade infantil, são componentes do Sexual. Além disso, tais conteúdos vêm

(...) à luz como um sintoma, sem a aquiescência do ego. (...) Todos os fenômenos de formação de sintomas podem ser justamente descritos como o “retorno do recalcado”. A sua característica distintiva, no entanto, é a distorção de longo alcance a qual o material foi submetido retornando em comparação com o original (Freud, 1939, p.127).

Ávila (2002) reafirma uma certa simetria entre a teoria groddeckiana sobre a doença orgânica e o processo de repressão descrito por Freud, descrevendo que “o Isso faz com que a pessoa se defenda, tanto dos ataques internos quanto dos externos, através dos mais diversificados movimentos e ações, entre eles o recalçamento, que faz com que as impressões psíquicas desagradáveis sejam relegadas ao inconsciente” (p.112).

Ao que nos parece, a impotência masculina e a disfunção erétil correspondem à mesma patologia ou ao mesmo sintoma, de algo que descreve a vida psíquica do sujeito. Na investigação a seguir, veremos diferenças conceituais nos dois termos: 1) a disfunção erétil (DE) como é proposta e vista a partir do olhar médico, sendo de base totalmente mecânica e física e; 2) a impotência masculina como um sintoma derivado, não apenas de falhas no aparelho reprodutor e físico, mas como uma linguagem mente-corpo no que diz respeito à psicosexualidade elaborada pelo próprio indivíduo.

Estudos epidemiológicos caracterizam as faixas etárias, nos casos de DE, e indicam que, em população jovem, as causas da impotência são psíquicas. Já aos grupos mais avançados em idade propõem causas orgânicas, em sua maioria (Avatshi, 1994; Melman & Gingell, 1999; Oliveira & Abdo, 2001). Vale ressaltar que este trabalho tem como foco a disfunção erétil de ordem psíquica, lembrando que as questões do dinamismo e a influência psíquica nesses casos ainda precisam ser explorados em maior profundidade em pesquisa.

A partir do aporte psicanalítico, pensar a impotência masculina se revela necessário diante dos resultados, da prevalência e incidência dos sintomas inicialmente apresentados pelas pesquisas contidas neste trabalho. Roudinesco e Plon (1998) relembram a obra freudiana no que concerne às inibições e esclarecem que “Freud distingue cinco funções sujeitas a inibições: função sexual, alimentação, locomoção, trabalho social e inibições específicas. A inibição sexual masculina assume quatro formas: impotência psíquica, falta de ereção, ejaculação precoce e falta de ejaculação” (p.382).

Freud (1950 [1892-1899]) faz as primeiras alusões à impotência relacionando-a à psicosexualidade e descreve, no “Rascunho A – Teses”, as seguintes indagações: (1) Não existe nenhuma neurastenia ou neurose análoga sem distúrbio da função sexual.; (2) A neurastenia nos homens, dada sua etiologia, é acompanhada de relativa impotência.; (3) A neurose de angústia é, em parte, uma consequência da inibição da função sexual (p. 131). Nesse mesmo capítulo, Freud descreve as bases da neurastenia masculina e relata que alguns aspectos nocivos e intensos nas vivências sexuais masculinas podem “transformar a pessoa em questão num neurastênico sexual cuja potência fica igualmente prejudicada” (p.133).

Nesse primeiro volume, no “Rascunho D: Sobre a etiologia e a teoria das principais neuroses”, na Carta 18, datada de 21 de maio de 1894, Freud reafirma a relação entre a neurastenia, doença dos nervos, com as perturbações na vivência psicosexual do indivíduo. Nessa carta, ele retrata o primeiro caso clínico sobre a impotência sexual masculina de seus escritos.

Como vemos, as descrições freudianas relacionadas à potência e à psicosexualidade são descritas no primeiro volume de seus escritos, onde relata que a angústia se origina numa causa sexual e descreve alguns fatores heterogêneos para tal sintoma:

a (...) angústia das pessoas obrigatoriamente abstinente: mulheres que são esquecidas por seus maridos ou não são satisfeitas devido à falta de potência; (...) que vivem a prática do coitus interruptus ou, o que é parecido, das mulheres cujos maridos sofrem de ejaculação precoce; (...) angústia dos homens que vão além do seu desejo ou da sua força, pessoas de mais idade cuja potência está diminuindo; (...) homens cuja potência começa a enfraquecer e que, no casamento, abstêm-se das relações sexuais. (Freud, (1950 [1892-1899]), p. 142, grifos nossos).

Em 1914, em *Introdução ao Narcisismo*, revela que “a percepção da impotência, da própria incapacidade para amar por consequência de perturbações anímicas ou corporais, tem um efeito deprimente no sentimento de si” (Freud, 1914/1979, p.95). Em momentos posteriores à obra freudiana, a possível causa de impotência também é abordada no texto *Uma criança é espancada* (Freud, 1919/1988). Já em *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914/1974), Freud aponta como efeitos da impotência sexual a diminuição significativa da autoestima e a busca de supercompensação. Nos últimos escritos de Freud em *Moisés e o Monoteísmo* (1939/1975), é descrito o caso de

um menino que sofre, ainda na puberdade, com sua impotência, além de apresentar sintomas como a perda da sensibilidade no órgão genital, com isso, impedindo-o de qualquer contato sexual com o sexo feminino. Permanecia estagnado na compulsão à “masturbação psíquica, acompanhada por fantasias sadomasoquistas” (p.97).

Em suma, Freud refere-se à impotência como tendo uma causa psíquica, um obstáculo dentro do sujeito que dá origem à inibição de sua potência masculina. E, ao que parece, “os homens com tais sintomas se mostram incapazes de representar o obstáculo interno que interfere em seu desempenho, visto que eles são removidos da consciência”. (Grassi, 2004, pp.184- 185).

Sobre tais aspectos, Groddeck se mostra bem interessado na pesquisa da linguagem. Em sua conferência de 1909, ele insistiu que a linguagem é o corpo principal da cultura e a condição básica da comunicação humana. Como ferramenta de cultura, religião, filosofia, arte, ciência, tecnologia, ética e direito, etc., para ele, de fato, a linguagem é um meio de transformar ideias e, sempre fecunda, inspira novos pensamentos. Durante as pesquisas ele relata que a linguagem, mesmo sendo de suma importância na representação do mundo do ser humano, ainda não é suficiente para externar ou expressar o mais íntimo pensamento (Groddeck, 1909/2001, p.24).

Segundo o autor, as pessoas tornam-se um símbolo quando não é mais possível expor conscientemente as expressões orais primitivas por meio da linguagem. Os sintomas físicos tornaram-se sinônimos de crises repressivas de sobrevivência, evidenciando dor nos gestos, na imitação e na fisiopatologia, o que ajuda o ser humano a permanecer em silêncio. Groddeck está convencido de que esses símbolos são sexuais e que os humanos têm a capacidade de simbolizar compulsivamente:

(...) tente fazer uma ideia do imenso acúmulo de vida, de civilização e de desenvolvimento humano contidos no fato de que das pontes de associações foram despejadas, por não se sabe quais razões, milhares e milhares de micções no mar até o momento que, enfim, a navegação passou a existir, até que o mastro, símbolo da potência viril, fosse plantado na embarcação e que remos comesçassem a se mexer na cadência amorosa. (Groddeck, 1921/2008, p.46)

Ao relacionarmos a questão dos símbolos, da linguagem como expressão do Isso e o fato de que, conforme Groddeck, somos formados pelo recalçamento, há de se lembrar das angústias que o recalque produz e, conseqüentemente, das formas de castração que a vida nos apresenta. O complexo da castração se mostra como uma das vias para a explicação da impotência humana, que, neste trabalho em especial, podemos relacionar à impotência sexual masculina.

Em *Inibição, sintoma e angústia* (1926[1925]/1991), Freud apresenta uma indicação sobre a causa primeira da impotência sexual masculina: “a fantasia de regresso ao ventre materno é o substituto do coito no impotente (inibido pela ameaça de castração)” (Freud, 1926[1925]/1991, p.131). É nessa obra que Freud apresenta a diferença entre sintoma e inibição. O primeiro correspondendo a um processo patológico e o segundo a uma função.

Neste aspecto, Henderson (2017) relata que:

Desta forma, vemos que, para uma inibição ser concebida como sintoma, é necessário não apenas o rebaixamento da função, mas esse rebaixamento ser uma variação patológica da função. A impotência sexual masculina não é necessariamente um sintoma, torna-se um sintoma a partir do momento em que se faz indício de um processo patológico. (pp. 59-60).

Para Freud, a inibição pode apresentar quatro funções específicas que se relacionam entre si: a função do trabalho, a função da alimentação, a função da locomoção e a função sexual. Esta última é a função que nos importa para melhor compreensão da impotência.

A função sexual sofre diversas perturbações, a maioria das quais apresenta o caráter de inibições simples. São resumidas como impotência psíquica. O sucesso da operação sexual normal pressupõe um curso muito complicado, e a perturbação pode intervir em qualquer ponto dele. As estações principais da inibição são, no homem: o afastamento da libido no início do processo (desprazer psíquico), a falta de preparação física (ausência de ereção), a abreviação do ato (ejaculação precoce) – que igualmente pode descrever-se como sintoma positivo –, a detenção do ato antes do desenlace

natural (falta de ejaculação), a não consumação do efeito psíquico (ausência de sensação de prazer do orgasmo). Outras perturbações resultam do enlace da função a condições particulares de natureza perversa ou fetichista. (Freud, 1925-1926[1996], pp.83-84, grifo nosso).

O complexo de castração aqui apresentado e que aparece na função sexual, seja ela psíquica ou física, é retomado por Groddeck (2008), na Carta 10, de O livro d'Isso, quando relata um caso clínico e nos certifica que as imagos do pai e da mãe do paciente estão muito presentes em seu discurso. Mais adiante, Groddeck continua com uma alusão ao complexo de castração, porém, agora, descreve-o de forma lúdica. Tal descrição nos remete à teoria da sexualidade infantil e às fantasias que estão presentes nessa fase da vida. Algumas fantasias são tidas como proibidas e, ao relacionar o ato à proibição, o homem pode sofrer uma inibição, que é uma sinalização da angústia. Com essa inibição, o Eu pode caminhar por uma série de mecanismos e estratégias, tais como: afastar a libido, obstaculizar ou desviar a execução, prevenir, interromper por angústia, ou desfazer a função já executada (Freud, 1925-1926[1996]).

As várias formas de inibição apresentadas acima apresentam-se no discurso do homem impotente e suas queixas envolvem “eu não vou conseguir”, “eu não vou dar conta”. A baixa da energia libidinal, que aparece como sintoma da inibição, pode estar ligada à necessidade de reprimir, fantasias sexuais como a apresentada pelo analista: preencher a falta anatômica da mãe. Nesse aspecto, Souza (1997) diz que: “a contingência deflagradora do fenômeno psicossomático poderia relacionar-se com situações atuais insuportáveis (fantasias) ou uma atualização de um núcleo patógeno inconsciente, como significantes datais ligados à perda”.

A angústia da castração pode ser tomada como um certo tipo de punição que nos é lembrado por Ávila (1998, p.79) ao afirmar que “se o mais forte desejo humano é recalcado, repellido e rechaçado, só pode lutar para se expressar nas formas indiretas do sintoma e do símbolo”. Com isso, podemos retomar a teoria sexual infantil, proposta por Freud, que se estrutura nas questões edípicas, na relação mãe-filho, na tríade mãe-pai-filho, relação na qual se instalam as fantasias e as interdições.

Em alguns homens, como no caso da impotência psíquica, a fobia de castração poderá ocorrer antes da ereção e, por meio da presença intensa no inconsciente, revelará ao homem apenas o fato de não conseguir manter a relação sexual genital. Cabe aqui ressaltar a necessidade de um processo de análise para que este indivíduo tenha a oportunidade de se expressar diante do sintoma e de sua inibição. Nos casos de impotência masculina, a fantasia parece ter um lugar central no aparecimento do sintoma. É uma fantasia que invade, que inibe e que congela. Sob o mesmo ponto de vista, Henderson (2017) descreve que:

Entendemos dessa forma a importância da fantasia na formação dos sintomas: após a frustração do sujeito, a libido só encontra os pontos de fixação libidinal através da fantasia, pois nela tais objetos e metas primordiais se conservam. O investimento libidinal, agora direcionado às fantasias, obriga o Eu a reprimi-las, que, se antes eram mais ou menos conscientes, agora se tornam inconscientes. E a libido buscará as origens de tais fantasias no inconsciente. (p.81).

Tais fantasias estão sempre presentes no psiquismo humano e, no caso dos homens que sofrem de impotência, França (2001) faz um contraponto com a teoria freudiana e afirma que:

Apesar de acreditar no postulado freudiano segundo o qual a angústia de castração jamais libera o homem para uma vivência tranquila de sua sexualidade, concordo com Bleichmar (2006, p.16), quando diz que a teoria da angústia de castração é insuficiente para analisar esses casos, e por isso precisamos progredir essa teoria. (p.289).

Nesse contexto em que os homens têm uma vivência tranquila da própria sexualidade, vemos que, para os meninos, esse caminho de masculinidade é necessário e difícil, porque os meninos se separam do mundo da mãe quando se aproximam dos valores do pai. A partir daí, o contato sexual com mulheres estabelecerá o reconhecimento das habilidades masculinas. Pelo contrário, o medo do comportamento sexual, a falha sexual com as mulheres e a rejeição das mulheres podem se manifestar por meio de dificuldades sexuais, como a impotência e a ejaculação precoce (Grassi, 2004).

Outro ponto na dificuldade das vivências ocorre por meio do processo de construção da masculinidade, proposto na pesquisa de Ceccarelli (1998). A partir da pesquisa sobre masculinidade, o autor destaca que há um processo de construção da masculinidade, que terá impacto na forma como os meninos vivenciam o comportamento sexual e a aquisição da identidade sexual. A complexidade desse processo evidencia a perspectiva de que o homem nasce sem garantias de que se tornará homem.

Com isso, é preciso caminhar ainda mais na teoria da castração para compreender e ampliar as proposições apresentadas sobre a impotência sexual como sintoma e como expressão do Isso e dos conteúdos fantasísticos. Enfim, Grassi (2004, p.74) reforça a ideia de que a “doença revela e ao mesmo tempo alimenta a fragilização de todo funcionamento psicossomático”, e na teoria groddeckiana essa fragilização está à mercê do Isso, que tem uma linguagem própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho nos dá um panorama de onde se insere a unidade somatopsíquica e seu dinamismo com o Isso, por meio dos sintomas e inibições. A impotência masculina foi alvo do nosso trabalho e vemos que o assunto não se esgota, necessitando de pesquisas mais profundas, que levem em consideração o olhar psicanalítico.

Entrar em contato com as faltas masculinas no mundo atual, que vende a imagem de virilidade total, ainda se mostra um desafio para a construção da identidade do homem. Como a pesquisa mostrou, os dados são alarmantes quando falamos de disfunção erétil e, com isso, tornam-se uma problemática da ordem da saúde coletiva.

Ao analisar os sintomas de impotência na obra de Freud e Groddeck, fomos levados a pensar tal fenômeno como psicossomático, uma linguagem do Isso que descreve a própria história do sujeito. Não por meio de verbalizações, mas de inibições e sintomas, revelando objetivos dos processos inconscientes manifestados na formada doença, da dor e da impotência sexual. Essas suposições não revelam apenas seu potencial, mas também expõem o corpo humano como lugar em que se insere os desejos, conflitos, pedidos e sugestões mais profundas do Isso.

A partir dessa relação entre corpo-mente e o Isso, analisamos a impotência masculina enquanto sintoma psíquico com o objetivo de contribuir para o melhor entendimento sobre uma manifestação psicossomática que tem acometido muitos homens ao redor do globo. Dada a incidência e a prevalência muito alta, como apontam as pesquisas, é necessário repensar a forma como esse fenômeno é olhado, cuidado e conduzido. Nesse sentido, profissionais de saúde, psicólogos e psicanalistas poderão se beneficiar do tratado groddeckiano sobre a psicossomática psicanalítica ao tratar da impotência masculina.

Essa necessidade é mais urgente sobretudo neste momento atual, em que as questões relacionadas com a masculinidade estão sendo revistas, repensadas e reestruturadas. Seria importante a elaboração de novas pesquisas e estudos de caso sobre homens com disfunção erétil – que sofrem de impotência sexual –, utilizando-se do aporte teórico psicanalítico, especialmente aquele sobre a Psicossomática Psicanalítica, assim como repensar casos de indivíduos que não apresentam nenhuma dificuldade sexual, para identificar semelhanças e diferenças no processo de constituição sexual das masculinidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adbo, C. H. N. et al.. (2006). Disfunção erétil – Resultados de estudos da vida sexual do brasileiro. *Rev Assoc Med Bras*; 52(6), 424-429. Recuperado de [http://http://bvsms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0107/pdfs/IS27\(1\)010.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0107/pdfs/IS27(1)010.pdf).

Avatshi, A., Basu, D., Kulhara, P., & Banerjee, S. T. (1994). Psychosexual dysfunction in Indian male patients: revisited after seven years. *Archives Sexual Behavior*, 23, 685- 695.

Ávila, L. A. (1997). A alma, o corpo e a psicanálise. *Psicologia: Ciência e profissão*. Brasília, 17 (3), 5-39.

- Ávila, L. A. (1998). *Isso é Groddeck*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ávila, L. A. (1999). O telescópio e o caleidoscópio: o inconsciente em Freud e Groddeck. *Psicologia USP*, 10(1), 157-168. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-65641999000100008>.
- Ávila, L. A. (2002) *Doenças do corpo e doenças da alma: investigação psicossomática psicanalítica*. São Paulo: Escuta.
- Barbosa, Maria Raquel, Matos, Paula Mena, & Costa, Maria Emília. (2011). Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), 24-34. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000100004>
- Câmara, G. (2011). O trauma, a fantasia e o Édipo. *Cógito*, 12, 57-61. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-94792011000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Ceccarelli, P. R. (1998). A Construção da Masculinidade. *Revista Percurso*, 19, 49-56.
- Dejours, C. (2019). *Psicossomática e teoria do corpo*. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Júnior. São Paulo: Blucher.
- Demetrios, J. S. (2001). Functional neuroanatomy in the Pre-Hippocratic Era. *Neurosurgery*, 48(6), 1352-1357.
- Descartes, R. (1637 [2000] *Discurso sobre o método*. 9. ed. São Paulo: Hemus, 2000.
- Fava, G.; Sonino, N. (2000) Psychosomatic medicine: emerging trends and perspectives. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69(4), 184-197.
- Fernandes, M. H. (2011). *Corpo*. (Coleção clínica psicanalítica/Dirigida por Flávio Carvalho Ferraz), 4ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Foucault, M. (1978) *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Foucault, M. (1994). *História da sexualidade II*. O cuidado de si. Lisboa: Relógio D'água.
- França, C. P. (2001). *Ejaculação precoce e disfunção erétil: uma abordagem psicanalítica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Freud, S. (1893 [1980]) *Algumas considerações para um estudo comparativo das paralisias motoras orgânicas e histéricas*. . Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. I. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1893-1895 [1996] *Estudos sobre a histeria*. In: FREUD, S. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1895 [1996]) *Projeto para uma psicologia científica*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. I. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1905 [1980]) *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1905 [1996]) *Fragmento da análise de um caso de histeria*. In Salomão, J. (Org.) Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. VII. Tradução V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1914 [1990]). Sobre o narcisismo: uma introdução. Em Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 14. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915 [1996]) *A pulsão e seus destinos*. Em Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1915). *Metapsicologia*. Trad. Jorge Luis Veschi. 1993. [Mimeografado]

- Freud, S. (1917 [1996]). *Conferências introdutórias sobre psicanálise*. Em Edição standard brasileira das obras psicológicas completas. Rio de Janeiro: Imago, v. XVII.
- Freud, S. (1921 [1976]). *Psicologia de grupo e análise do ego* (J. Salomão, Trad.). Em Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923 [1996]). *O Ego e o Id*. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 19, 15-80). Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1923 [2006]) *O Eu e o Isso*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1925-1926/1996). Inibição, sintoma e angústia. *Obras completas*, ESB, v. XX. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1950 [1892-1899]). Extratos dos documentos dirigidos à Fliess. In: Freud, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 2. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1990). *Moisés e o monoteísmo*. In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. 23, 11-161. Edição Standard Brasileira. (Trabalho original publicado em 1939).
- Freud, S. (2004). *O Recalque*. In: S. Freud, Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. 1: Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente (pp. 175-193). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2006 [1915]). *O inconsciente*. In FREUD, S. Escritos sobre a psicologia do inconsciente. Vol. II. Rio de Janeiro: Imago.
- Galdi, M. B., & Campos, É. B. V.. (2017). Modelos teóricos em psicossomática psicanalítica: uma revisão. *Temas em Psicologia*, 25(1), 29-40. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-03Pt>
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Grassi, M. V. F. C. (2004). *Psicopatologia e disfunção erétil: a clínica psicanalítica do impotente*. São Paulo, Escuta.
- Groddeck, G. (1992). *Condicionamento psíquico e tratamento de moléstias orgânicas pela psicanálise*. In G. Groddeck, Estudos psicanalíticos sobre psicossomática (9-28). São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1917).
- Groddeck, G. (1992). *Estudos psicanalíticos sobre psicossomática*. Trad. Neusa Messias Soliz. São Paulo: Perspectiva.
- Groddeck, G. (1994). *O homem e seu isso*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Groddeck, G. (2001 [1909]). *Escritos Psicanalíticos sobre Literatura e Arte*. São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1909).
- Groddeck, G. (2008). *O Livro d'Isso*. São Paulo, SP: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1921).
- Groddeck, G. (2011). *Estudos psicanalíticos sobre psicossomática*. Trad. Neusa Messias Soliz. São Paulo: Perspectiva.
- Haggard, H. W. (1943) *El médico em la historia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Henderson, G. F. (2017). A impotência sexual na obra de Freud. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Recuperado de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/24314/1/2017_GuilhermeFreitasHenderson.pdf
- Johannes CB, Araújo AB, Feldman HA, Derby CA, Kleinman KP, McKinlay JB. (2000) Incidence of erectile dysfunction in men 40 to 69 years old: Longitudinal results from The Massachusetts Male Aging Study. *J Urol*;163, 460-463.

- Klein, M. (1932 (1997)) Os efeitos das situações de ansiedade arcaicas sobre o desenvolvimento sexual do menino. In: A psicanálise de crianças. Rio de Janeiro: Imago, 213-257.
- Kubin, M.; Wagner, G.; Fugl-Meyer, A. R. (2003). Epidemiology of erectile dysfunction. *Int J Import Res*, n. 15, 63-71.
- Lacan, J. (1979). *Seminário*, Livro 11. Rio de Janeiro: Zahar.
- Laplanche, J. (2015). *O gênero, o sexo e o sexual*. In: *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano 2000-2006* (154-189). Porto Alegre, RS: Dublinense. Trabalho original publicado em 2003.
- Laplanche, J., Pontalis, J. B. (1986). *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laqueur, T. (1990). *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Le Breton, D. (2003). *Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade*. Tradução Marina Appenzeller, - Campinas, SP: Papirus.
- Madeira, M. O. M. & Jorge, M. A. C. (2019). O encantador do Isso – um retorno a Groddeck. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 22(2), 238-253. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1415-4714.2018v22n2p238.5>
- Mak R, De Backer G, Kornitzer M, De Meyer JM. (2002). Prevalence and correlates of erectile dysfunction in a population-based study in Belgium. *Eur Urol*. 41:132-8.
- Mattern, S. (2011). *The art of medicine Galen and his patients*. *The Lancet*, v. 378, p. 478 – 479.
- Melman, A., & Gingell, J. C. (1999). The epidemiology and pathophysiology of erectile dysfunction. *Journal of Urology*, 16, 5-11.
- Moreira Junior, E. D. et al. (2004) Epidemiologia da disfunção erétil no Brasil: resultados da pesquisa nacional do Projeto Avaliar. *Revista Brasileira de Medicina*, v. 61, n. 9, 613-625. Recuperado de [http:// https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/19471](http://https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/19471).
- Morillo LE, Diaz J, Estevez E, Costa A, Mendez H, Davila H et al. (2002). Prevalence of erectile dysfunction in Colombia, Ecuador and Venezuela: a population-based study (DENSA). *Int J Impot Res.*;14 (Suppl 2):S10-8.
- Nasio, J. D. (2007) *A fantasia: O prazer de ler Lacan*. Tradução de André Telles e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Estudos feministas*. CFH/CCE/UFSC. Vol 8, N. 2, 9-41.
- Oliveira, S. R. C., Abdo, C. H. N. (2001) Disfunção erétil e ejaculação precoce: conceito, etiologia e tratamento psiquiátrico. In: C. H. N. Abdo (org.). *Sexualidade e seus transtornos*. (79-91). São Paulo: Lemos editorial.
- Pelegri, T. (2006). Imagens do corpo: reflexões sobre as acepções corporais construídas pelas sociedades ocidentais. [versão online]. *Revista Urutágua*, 08. Recuperado de www.urutagua.uem.br/008/08edu_pelegri.htm.
- Perestrello, D. (1983). *A medicina da pessoa*. Rio de Janeiro: Atheneu, v. 4.
- Rodrigues, J. C. (1999) *O corpo na História*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Rosa, C. A. de P. (2010) *História da Ciência: Da Antiguidade ao Renascimento Científico*. 2. ed. vol. 1. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão.
- Roudinesco, E. e Plon, M. (1998) *Dicionário de Psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar.

- Santos, L. N. dos, & Peixoto Junior, C. A. (2018). Análise Crítica dos Pressupostos e Fundamentos Conceituais da Escola de Psicossomática de Paris. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34, e34432. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34432>.
- Silva, M. C. (2009). *O Pensamento de Groddeck - Genuinidade e Originalidade* [Groddeck 's thought – Genuinity and Originality] Mestrado em Psicossomática e Psicologia Hospitalar, v. 1.
- Triviños, A. N. da S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tucherman, I. (2004). *Breve história do corpo e de seus monstros*. Lisboa: Veja.
- Virag R, Beck-Ardilly L. (1997). Nosology, epidemiology, clinical quantification of erectile dysfunctions. *Rev Med Interne*; 18(Suppl 1):10S-3.
- Volich, R. M. (2016). *Psicossomática de Hipócrates à psicanálise*. Coleção clínica psicanalítica / dirigida por Flávio Carvalho Ferraz. 8. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

OFICINAS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: RELACIONANDO OS CONCEITOS E AS VIVÊNCIAS ATRAVÉS DE PALESTRAS E DINÂMICAS

SEXUAL EDUCATION WORKSHOPS AT SCHOOL: RELATING CONCEPTS AND EXPERIENCES THROUGH LECTURES AND DYNAMICS

Juliana Lamas Souza, SED/SC, Brasil, julianaslsouza@sed.sc.gov.br

INTRODUÇÃO

A sexualidade faz parte de todo indivíduo desde seu nascimento e vai se manifestar em vários momentos de sua vida. Abordar essa temática de forma intencional, sem estigmas e preconceitos é fundamental para um pleno desenvolvimento de todos/as. Cada período de nossa vida exige uma certa intervenção sobre sexualidade, conforme a faixa etária e as necessidades do tempo em que se vive. A escola enquanto responsável pela transmissão do conhecimento às crianças e adolescentes é peça fundamental para inserção dessa temática na vida desses/as jovens.

Compreendendo a importância do papel da escola na educação sexual de crianças e adolescentes, esse projeto foi desenvolvido na Escola de Educação Básica José Maria Cardoso da Veiga, localizada no bairro Enseada de Brito, município de Palhoça - SC, foi iniciado em 2018 e contou com uma parceria entre a Unidade Básica de Saúde da Enseada de Brito e estudantes e professores/as do curso de Medicina da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), especificamente da Liga Acadêmica de Ginecologia e Obstetrícia.

Esse projeto se desdobrou também no ano de 2019 e tinha previsão de continuar nos próximos anos, mas infelizmente não foi possível essa sequência graças à pandemia de COVID-19 que iniciou no ano de 2020. Na escola, o projeto foi organizado pelo NEPRE (Núcleo de Educação e Prevenção as Violências na Escola)²⁸ da EEB José Maria Cardoso da Veiga, que no primeiro momento optou por iniciar o trabalho com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, na sequência, estudantes do Ensino Médio, entendendo que não seria possível atingir todas/as estudantes da escola nesse primeiro momento.

A educação sexual se faz necessária desde muito cedo, mas para início do projeto a escolha foi os/as adolescentes, devido a urgência muitas vezes colocadas pelos/as próprios/as estudantes. Segundo Furlani (2011), é no período da adolescência que observamos a passagem do corpo, pensamento, emocionalidade e identidade infantil para a fase adulta, tornando assim a educação sexual fundamental neste período.

Compreendemos que trabalhar sexualidade no espaço escolar vai além do olhar médico-biologista, no entanto, esses conceitos são importantes e não devem ser descartados de forma alguma. Dessa maneira, optamos por abordar a parte teórica com o auxílio de profissionais da saúde, contextualizando o conhecimento científico com as vivências dos/as estudantes através da utilização de dinâmicas de grupo e de atividades mais práticas, para que os/as estudantes se sentissem parte de todo o processo de aprendizagem.

No momento em que essa temática é inserida no espaço escolar de forma intencional se mostrou necessário, antes de iniciar o trabalho com as/os estudantes, a realização de uma formação continuada para todas/os professoras/es desta instituição de ensino, que ocorreu em uma parada pedagógica. A ideia principal desse momento era que os/as professores/as estivessem a par do trabalho que estaria sendo realizado na escola e que pudessem se envolver na abordagem da temática, mesmo os que ainda não possuíam conhecimento teórico e experiência na área, já que é papel do/a professor/a buscar ampliar seus conhecimentos e estudos durante toda sua trajetória profissional.

É fundamental destacar que a educação sexual ocorre a todo momento, seja de forma intencional ou não. Figueiró (2013) ressalta que a educação sexual ocorre de maneira formal e informal, ou seja, tanto em instituições

²⁸ É uma política estadual de educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola, cada escola deve instituir o NEPRE de sua instituição, que é formado por especialistas em assuntos educacionais, estudantes e professores/as.

como escola, igreja e posto de saúde quanto em casa - sempre destacando que as duas formas são muito importantes para a formação enquanto indivíduo.

Neste artigo vamos nos ater ao relato de como ocorreram os momentos de interação com os/as estudantes, assim como serão apresentadas as dinâmicas realizadas com os/as estudantes e os resultados obtidos.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: O QUE ELES/AS QUEREM SABER?

Após firmada a parceria entre a Unidade Básica de Saúde da Enseada de Brito, o curso de Medicina da Universidade do Sul de Santa Catarina e o NEPRE da escola, o primeiro passo foi identificar o interesse e as dúvidas das/os estudantes. Para isso, realizamos uma conversa com esses/as adolescentes, solicitando que escrevessem (de forma anônima) quais as dúvidas que gostariam que fossem esclarecidas sobre sexualidade. Abaixo, apresentamos as perguntas realizadas pelos/as estudantes do 6º ano:

Quadro 1. Dúvidas de duas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental

DÚVIDAS 6º ANO
Por que nascem pelos nos homens e nas mulheres?
Por que um seio da mulher cresce mais que o outro?
Qual é a idade certa para a primeira menstruação?
Por que uma menina de 10 anos menstrua?
É verdade que sai muito sangue na menstruação ou é pouco sangue?
É verdade que o pênis cresce até 3 metros?
Por que as meninas menstruam?
A menstruação é o período que a vagina sangra?
Quando muda a voz?
Por que os seios da mulher crescem tão rápido?
Quais são os órgãos sexuais mais importantes?
Qual a cirurgia para não ter filho?
Por que a mulher geme?
Tem uma idade certa para a primeira vez?
O que é uma pessoa pedófila? O que acontece com ela?
Que doenças podem ser sexualmente transmissíveis? Como elas são transmitidas? (2x)
Como é a formação do óvulo?
O que é ejaculação? (4x)
Por que os homens gozam?
Sexo é prazer?
O que é sexo oral?
O que é sexo?
O que é sexualidade?
Por que os meninos não menstruam? (2x)
Como evitar para não criar muito hormônio?
A partir de quando anos começa a menstruação? (2x)
Fazer sexo dói?
Fazer sexo sendo novo prejudica a saúde?
O que é ejaculação precoce?
Como a AIDS é causada? (2x)
Por que algumas meninas sangram na primeira relação sexual? (5x)
O que pode acontecer se um homem levar uma mulher para cama a força?
Quais são as doenças que as pessoas podem pegar quando estão na cama?
Por que meninas não podem gostar de carro e caminhão por ser menina? (2x)

Nas turmas de 6º ano os/as estudantes mostraram certo constrangimento na hora de escrever suas dúvidas, no entanto, não deixaram de se expressar e foi possível identificar dúvidas de todos os tipos, mostrando diferentes níveis de conhecimento da temática. Assim como os/as estudantes do 6º ano, os/as estudantes do 7º ano também se mostraram envergonhados em escrever as perguntas, muitos preocupados/as com o que os/as colegas estariam escrevendo ou com medo que as perguntas fossem lidas em voz alta e eles/as fossem identificados. A seguir apresentamos as perguntas realizadas pelos/as estudante das duas turmas de 7º ano:

Quadro 2. Dúvidas de duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental

DÚVIDAS 7º ANO
O que é tesão? (2x)
Por que a mulher geme na hora de gozar?
Por que as meninas precisam menstruar?
Dizem que gozo tem cheiro de água sanitária, é verdade?
Meu amigo é gay o que eu faço, mostro uma buceta para ele ou deixo ele continuar sendo gay?
Para que serve os pelos pubianos?
Do que o gozo é feito? O que ele tem?
É o gozo que engravida?
A camisinha protege a mulher de ter filho?
É verdade que o homem pode ejacular dormindo?
O viagra pode causar ataque cardíaco?
O que acontece no processo do esperma?
Por que a mulher geme?
Qual o tamanho do pênis?
Que idade os pelos crescem?
Como saber aonde está o buraco da vagina para enfiar o pênis?
Sexo dói?
Todo sexo sai gozo?
A menina pode ficar grávida antes de menstruar?
Eu assisti um filme que uma mulher perdeu uma das trompas na gravidez, é possível?
Queria saber sobre gravidez infantil
Como agir com vítimas de estupro?
Gostaria de saber sobre gravidez na adolescência (5x)
Quando a menina está menstruada ela pode engravidar? (3x)
Sangra para a mulher na primeira vez?
O gozo engravida facilmente?
Gostaria de saber sobre doenças causadas no sexo. (7x)
Depois de quantos dias se sabe que a mulher esta grávida?
Como a mulher tem gêmeos?
A menina pode ter corpo com quantos anos?
A menina começa a adolescência com quantos anos?
Doi para perder a virgindade? (2x)
Quais os remédios para não engravidar?
Quantos centímetros o homem pode ter de pênis?
Dá para tirar a virgindade com o dedo ou com uma faca?
Se faz sexo oral com camisinha?
Machuca transar sem camisinha e sem lubrificante?
Gostaria de saber sobre aborto
Quais são os cuidados que precisamos ter?
Gostaria de saber sobre todas as coisas do sexo.

A seguir apresentamos as perguntas realizadas pelas duas turmas de 8º ano:

Quadro 3. Dúvidas de duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental

DÚVIDAS 8º ANO
Como usar o preservativo?
Como colocar a proteção para não ter filho?
Como se prevenir de uma gravidez indesejada? (2x)
Pode engravidar sem penetração? (2x)
Como fazer a parceira sentir prazer fazendo sexo oral nela?
Deveríamos conversar sobre respeito, pois tem meninos que não respeitam o corpo, as meninas. Tratam com desrespeito, assediam, fazem comentários vergonhosos como manda nudes, quero te comer, vagabunda, etc.
Quero aprender mais sobre menstruação. (3x)
O que acontece com o nosso corpo quando ficamos menstruadas?
Por que os pais não gostam de falar sobre sexo com os filhos?
Como falar para os pais que está gostando de alguém?
Quando uma adolescente engravida com menos de 15 anos pode afetar o bebê?
O que a camisinha feminina protege?
Uma mulher precisa usar a camisinha feminina quando o homem está usando a camisinha masculina?
Quais as doenças sexualmente transmissíveis?
O que causa as ISTs?
Com quantos anos pode fazer sexo anal?
Como sentir prazer não estando com prazer e é possível ter um momento a mais no sexo?
Homem tem ponto G?
Queria saber sobre período fértil. (2x)
Gravidez na adolescência.
É normal uma garota menstruar mais tarde?
Como podemos nos comunicar com os pais?
O exame de virgindade é 100% confiável?
Como acontece a menstruação?
Como fazer a contagem da menstruação?
Por que algumas mulheres acontece a menstruação duas vezes?
Por que tantas adolescentes são estupradas? Como evitar?
Ids (8x)
Depois de quanto tempo a menina descobre que esta grávida?
Como se pega Ists?
Qual a idade correta para ter a primeira relação sexual?
Quando começa a semana fértil?
Tem como engravidar sem penetração?
Como é o primeiro beijo?
Como é a primeira relação sexual? (2x)
Pode lavar o cabelo logo após ganhar o bebe?
Pode lavar o cabelo no período menstrual?
O que podemos comer no período menstrual?
Como funciona o ciclo menstrual? (3x)
Por que as mulheres menstruam?
Por que os homens não menstruam?
Como funciona o aplicativo de menstruação?
Como funciona essas coisas de gênero?
Quanto tempo precisa esperar para gozar dentro depois da mina tomar anticoncepcional?
Como deve ser usada corretamente a camisinha? (2x)
Precisamos de reeducação sexual.
Gostaria de falar mais sobre a mulher, LGBTfobia, sobre a mulher na sociedade, racismo e gênero.
Gravidez na adolescência
Preservativo feminino.
Coletor menstrual.
Corrimento em crianças.

Com as turmas de 8º ano percebemos perguntas mais elaboradas, e os/as estudantes usaram inclusive esse espaço como um desabafo para situações que não concordam relacionadas às mulheres e assédio, e solicitaram a discussão de outras temáticas como preconceito, racismo, gênero, etc. Essas turmas se mostraram muito ansiosas para o início do projeto.

Nas duas turmas de 9º ano vários/as estudantes devolveram papéis em branco ou escreveram que não tinham dúvidas sobre a temática, no entanto, surgiram dúvidas de vários níveis de conhecimento (maturidade) entre as perguntas recebidas, assim como questionamentos sobre relacionamentos amorosos e familiares. Estas foram as perguntas vindas dessas turmas:

Quadro 4. Dúvidas de duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental

DÚVIDAS 9º ANO
É verdade que se masturbar mais de 7 vezes você morre?
Métodos contraceptivos.
Gravidez na adolescência. (2x)
Com quantos anos se pode tomar a vacina contraceptiva?
Quais os métodos de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis mesmo sendo homossexual?
Quem devemos procurar quando temos dúvidas sobre sexo além dos pais?
Acho importante trabalhar sobre abuso sexual.
A tabelinha do ciclo menstrual ajuda?
Se pode engravidar no período fértil?
Como saber qual o período fértil?
Não confio em homens, como resolver isso?
Queria palestra sobre namoro.
Gravidez na adolescência.
Uso da camisinha.
Gostaria de saber mais sobre aborto.
O que devo fazer quando tiver minha primeira vez?
Como estar 100% preparado para a primeira relação sexual?
Sendo menor de idade pode fazer testes para DSTs frequentemente?
Gostaria de saber sobre opção sexual.
Gostaria de saber se ficar meses sem menstruar é normal na adolescência.
Dores após a relação sexual é normal ou pode ser problemas com o órgão genital?
Deveria ter palestras sobre sexualidade.
Por que tem tantos abortos na adolescência?
Quando estamos no período menstrual?
O que fazer quando o pau fica duro?
Qual seria a idade para começar a namorar? E como contar para os pais?
Por que o homem tem tanta dificuldade para achar o clitóris?

Após esse momento, as temáticas foram divididas em 3 blocos para as palestras/debates/dinâmicas. Cada encontro iniciava com uma parte expositiva realizada pela enfermeira chefe e médica da UBS do bairro e pelas estudantes do curso de medicina da UNISUL. Após essa parte expositiva e onde os/as estudantes também faziam perguntas, essas profissionais se retiravam da sala e as/os estudantes permaneciam para a parte prática do projeto, com dinâmicas e contextualização. Cada encontro tinha duração de 3 horas e 30 minutos.

Optamos por iniciar o projeto pelas turmas de 9º ano e ir dando sequência de forma decrescente, até que todas as turmas (6º ao 9º ano) fossem atingidas. Esse momento ocorreu sempre com duas turmas do mesmo nível (dois nonos, dois oitavos e assim por diante) e cada grupo teve o total de 3 encontros ocorridos, sempre em uma sexta-feira à tarde, no horário de aula dos/as estudantes, contando com a participação também dos/as professores/as que teriam aulas com aquelas turmas.

PRIMEIRO MOMENTO: MUDANÇAS

O primeiro bloco (primeiro encontro) era composto pelas seguintes temáticas: Cuidados com o corpo/higiene, Mudanças no corpo, Puberdade, Menstruação e Menarca/Semenarca. Nessa fase do projeto normalmente as/os estudantes ficavam um pouco intimidadas/os para fazer perguntas e participar da discussão, mas foram feitos alguns questionamentos anônimos por escrito em uma caixinha que deixávamos na sala. Na segunda parte do encontro, quando aconteciam as dinâmicas e estavam presentes apenas as/os professoras/es da escola, aos poucos as/os estudantes ficavam mais à vontade. Todas as dinâmicas foram criadas e elaboradas pela equipe da escola.

Na primeira dinâmica eram colocados dentro de um recipiente de plástico várias palavras, de onde eram retirados um papel e a partir disso iniciava-se uma conversa sobre o que estava escrito ali. Em seguida, o recipiente, que tinha um formato de uma maçã, era jogado para um/a estudante que fazia o mesmo. Dentro da maçã havia as seguintes palavras: sexo, sexualidade, namoro, casamento, relacionamento, amizade, adolescência, afetividade, rivalidade, puberdade, amor, confusão, família, gravidez, paixão, orgulho, tristeza, alegria, sentimentos, irmãos, escola, corpo, ansiedade, futuro, expectativa, carreira, professor/a, felicidade, rebeldia, amigos/as, confiança, abuso, violência, conflitos, filhos/as, competição e diferenças entre meninos e meninas.

Esse primeiro momento tinha o intuito dos/as estudantes começarem a falar um pouco dos seus sentimentos para que pudessem se soltar e interagir entre si, pois achamos fundamental para o trabalho de educação sexual essa troca e percepção de sentimentos. Figueiró (2013, p. 194) aborda a importância de dar diretrizes aos adolescentes e estímulos para que se sintam à vontade de falar sobre seus sentimentos, “necessitamos ensinar, também, habilidades de comunicação e expressão de sentimentos, tanto positivos, como amor e alegria, por exemplo, quando negativos, como aborrecimentos, tristeza e mágoa”.

As turmas de 6º e 7º ano assistiram *Confusões de adolescentes*²⁹, que é um curta metragem brasileiro que aborda várias confusões que acontecem durante a adolescência, relacionamentos amorosos e familiares. Já as turmas de 8º e 9º ano assistiram ao vídeo *Educação Sexual*³⁰ e depois foi realizada uma discussão a respeito do que assistiram. Esse vídeo mostra aquele período da infância onde os meninos e as meninas brigam e fazem o conhecido *Clube da Luluzinha* e *Clube do Bolinha*, depois aborda o início dos relacionamentos amorosos e algumas cobranças impostas com relação a eles.

Outros temas abordados nesse vídeo também foram colocados em discussão, como a busca da mulher incessante por um parceiro e o papel da mulher como apaixonada entregue à relação e o homem insensível a tudo isso. Também foi mostrada e debatida a felicidade da mulher como dependendo exclusivamente do encontro de um parceiro (o homem perfeito) para casar e constituir uma família. O completo desconhecimento dos métodos contraceptivos (preservativo masculino) e do homem insatisfeito em ter que usar o preservativo assim como a reprodução da heteronormatividade, ou seja, a busca de um relacionamento heterossexual como o certo e esperado, também foram destaque. Além disso, questões étnico-raciais foram levantadas quando o homem negro é exposto com um pênis grande, fazendo assim com que a mulher se sinta assustada e não permaneça no relacionamento.

Foram feitos alguns apontamentos por parte dos/as estudantes sobre o momento em que o corpo da menina começa a se desenvolver (seios, quadril, etc), e isso provocou riso em alguns meninos e certo constrangimento entre as meninas. E em vários momentos esse tipo de comportamento se repete entre os/as estudantes, que acham graça e ao mesmo se sentem constrangidos sobre diversas questões. No entanto, no decorrer da oficina, os/as estudantes saíam muito mais falantes do que estavam no começo da conversa.

Realizamos também a dinâmica *Mito ou Verdade sobre Menstruação e Masturbação*. Em uma caixa foram colocados vários papéis contendo uma afirmação, cada estudante deveria tirar um papel e dizer se era um mito ou uma verdade. Após a resposta da/o estudante era realizada a explicação. Segue as afirmações contidas na caixa:

²⁹Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=An6fR8EBlp8&t=655s>

³⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mAxcOGTuXCM>.

DINÂMICA MITO OU VERDADE SOBRE MENSTRUÇÃO E MASTURBAÇÃO
<p>Afirmações contidas na caixa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Mulheres que convivem juntas menstruam na mesma época. 2 - Andar descalço causa cólica menstrual. 3 - Meninas que começam a menstruar cedo correm risco mais alto de entrar na menopausa prematuramente. 4 - É normal inchar durante a TPM. 5 - Tomar sorvete menstruada causa hemorragia. 6 - A TPM é psicológica. 7 - Não pode alisar o cabelo menstruada. 8 - O álcool E algumas drogas são boas formas de retardar a ejaculação. 9 - Masturbar-se rapidamente pode causar Ejaculação prematura. 10 - Masturbação demais causa espinhas. 11 - Masturbação demais pode causar infertilidade masculina. 12 - Masturbação faz crescer pelos nas mãos. 13 - Masturbação pode se tornar um vício. 14 - Mulheres não engravidam enquanto menstruam. 15 - Tomar anticoncepcional contínuo sem pausa causa infertilidade. 16 - Sexo durante a menstruação é mais prazeroso. 17 - Exercício físico durante a menstruação faz mal. 18 - A menstruação pausa enquanto você está dentro da água. 19 - Faz mal lavar o cabelo estando menstruada. 20 - Coletor menstrual e absorvente interno podem tirar a virgindade. 21 - Ter relações durante a menstruação não traz qualquer problema à saúde feminina. 22 - Fluxo forte pode causar anemia. 23 - Masturbação faz mal a saúde. 24 - Quanto mais cedo começar a ter relação sexual melhor para o desempenho. 25 - Tamanho do pé é proporcional ao tamanho do pênis. 26 - Ejacular fora da vagina evita a gravidez. 27 - Durante o sexo oral não é necessário usar preservativo. 28 - A impotência é um problema de pessoas mais velhas. 29 - Engolir esperma faz mal a saúde. 30 - Homens têm mais desejo sexual que mulheres. 31 - O corpo muda após a primeira relação sexual. 32 - Sexo sem preservativo é mais prazeroso. 33 - Existe uma idade correta para iniciar a vida sexual. 34 - Homem pode ejacular enquanto dorme. 35 - É possível engravidar antes da primeira menstruação. 36 - A primeira menstruação deve ocorrer antes dos 15 anos. 37 - Corrimento nas meninas é sinal de alguma doença. 38 - Os pelos pubianos não tem utilidade nenhuma. 39 - A mulher menstruada faz desandar receita de bolo e maionese. 40 - Abster-se de relações sexuais impede a menstruação. 41 - O sangue menstrual é nocivo ao pênis. 42 - Não é normal o sangramento durar apenas um dia. 43 - Usar o mesmo sabonete que o homem após a relação sexual pode engravidar. 44 - Menstruação com cheiro muito forte significa infecção. 45 - Com a chegada da menopausa acaba o desejo sexual da mulher. 46 - Mulher grávida pode ficar menstruada. 47 - Sangue claro na menstruação indica anemia. 48 - Fazer sexo em pé não engravida.

Assim que visualizavam a caixa e ainda não sabiam o que iria acontecer, os/as estudantes ficavam muito curiosos/as. No geral, quase todos/as ficavam muito envergonhados/as de irem à frente de todos/as tirar um papel e ler, mas conforme a dinâmica ia ocorrendo a timidez ia passando e todos/as participavam, e muitos/as inclusive pediam para ir novamente.

SEGUNDO MOMENTO: RELAÇÃO SEXUAL

O segundo bloco (segundo encontro) era composto pelas seguintes temáticas: Masturbação, Primeira relação sexual/Virgindade, Gravidez/Fecundação e Gravidez na adolescência. Esses/as estudantes já não se sentiam tão envergonhadas/os em participar e fazer questionamentos, e novamente a participação foi maior também na parte em que ocorriam as dinâmicas, mas continuamos utilizando a caixa de perguntas anônimas que ia passando pelos/as estudantes com papel e caneta. Normalmente as perguntas realizadas coincidiam com as feitas anteriormente.

Após a realização da palestra e do momento para questionamentos, assim como no primeiro encontro foram realizadas algumas dinâmicas. A primeira feita com esse grupo foi a dinâmica *Gravidez*, onde a/o estudante era convidado/a a retirar uma carta que estava localizada em uma mesa na frente da sala, para em seguida fazer a leitura da ação e, conforme o que estava informado na carta, falar sobre a “consequência” do que estava descrito no papel. A seguir apresentamos as cartas e as consequências conforme a ação da primeira carta:

Quadro 6. Dinâmica Gravidez – Cartas

DINÂMICA GRAVIDEZ - CARTAS
1 - Você teve sua primeira relação sexual, como foi a primeira vez não usou preservativo. Pode ter ocorrido uma gravidez?
2 - Você (ou sua companheira) esqueceu de tomar a pílula anticoncepcional, no entanto, usou preservativo. Pode ter ocorrido uma gravidez?
3 - Você teve uma relação sexual com preservativo, mas foi mal colocado e furou. Tomou a pílula do dia seguinte depois de 4 dias. Pode ter ocorrido uma gravidez?
4 - Você faz uso de método contraceptivo injetável, e fez sexo sem preservativo. Pode ter ocorrido uma gravidez?
5 - Você ainda é virgem, mas ficou de “amasso” com seu namorado/a (ambos de roupa). Pode ter ocorrido uma gravidez?
6 - Você ainda é virgem, mas ficou de “amasso” com seu namorado/a e ambos estavam sem roupa. Pode ter ocorrido uma gravidez?
7 - Você e seu namorado/a usam preservativo assim que ocorre a ereção. Pode ter ocorrido uma gravidez? 8 - Você e seu namorado não usaram preservativo, mas você toma anticoncepcional. Pode ter ocorrido uma gravidez?
9 - Você teve sua primeira menstruação há menos de 1 ano e seu ciclo menstrual é irregular, fez sexo utilizando o método tabelinha. Pode ter ocorrido uma gravidez?
10 - Sua menstruação é regulada e seu fluxo é contínuo, nunca atrasou. Você usa o método contraceptivo tabelinha e fez sexo com seu namorado. Pode ter ocorrido uma gravidez?
11 - Você e seu namorado não usaram preservativo, mas logo após o sexo tomaram banho. Pode ter ocorrido uma gravidez?
12 - Você não toma pílula anticoncepcional, fez sexo com seu namorado e usou preservativo feminino. Pode ter ocorrido uma gravidez?
13 - Você acha que é muito importante o uso de preservativo para evitar uma gravidez e IST 's. Como quer estar muito seguro/a fez sexo com seu namorado/a e usou preservativo feminino e masculino ao mesmo tempo. Pode ter ocorrido uma gravidez?
14 - Você fez sexo com seu namorado, mas usaram o coito interrompido. Pode ter ocorrido uma gravidez? 15 - Você e seu namorado/a fizeram sexo anal. Pode ter ocorrido uma gravidez?
16 - Você e seu namorado/a fizeram sexo oral. Pode ter ocorrido uma gravidez?
17 - Você e seu namorado/a fizeram sexo na piscina. Pode ter ocorrido uma gravidez?
18 - Você e seu namorado fizeram sexo durante o período menstrual. Pode ter ocorrido uma gravidez?
19 - Você não gosta de usar preservativo masculino, mas como sua companheira exige você colocou o preservativo somente um pouco antes de ejacular. Pode ter ocorrido uma gravidez?
20 - Você tem dúvidas de como usar o preservativo masculino, mas tenta se informar, pesquisa e tira dúvidas. Pega o preservativo de graça no Posto de Saúde e usa durante o sexo. Pode ter ocorrido uma gravidez?

Caso não tenha se prevenido para evitar uma gravidez a/os estudante era convidado/a retirar uma outra carta com a consequência que deveria estar realizando.

Quadro 7. Dinâmica Gravidez – Cartas de consequências

DINÂMICA GRAVIDEZ - CONSEQUÊNCIAS
1 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Encha o balão, coloque embaixo da camiseta e fique com ele durante 10 minutos. Não vacile!
2 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Encha o balão, coloque embaixo da camiseta e fique com ele até o final da aula. Não vacile!
3 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Se você for homem entregue o balão para uma mulher que deve encher o balão, colocar embaixo da camiseta e ficar com ele até o final da aula. Não vacile!
4 - Dessa vez você escapou, mas não deixe usar preservativo para evitar uma gravidez e uma IST. Não vacile!
5 - Você e seu/sua companheiro/a não se preveniram durante o sexo por isso vão ter um bebê. Encha o balão, coloque embaixo da camiseta e fique com ele até o final da aula, mesmo se você for homem, afinal a responsabilidade de um filho é dos dois. Não vacile!

As reações mais variadas ocorreram quando eles/as tinham que colocar o balão na barriga para simular a gravidez. Alguns/mas achavam engraçado outros/as ficavam um pouco incomodados/as, mas todos/as fizeram questão de participar e em certo momento da dinâmica até quem já tinha participado pedia para ir novamente.

TERCEIRO MOMENTO: MÉTODOS CONTRACEPTIVOS E IST 'S

O terceiro bloco (terceiro encontro) era composto pelas seguintes temáticas: Aborto, Métodos contraceptivos e IST 's. Na parte expositiva, as/os estudantes puderam conhecer os métodos contraceptivos e também aprender a utilizar o preservativo feminino e masculino, através da demonstração em próteses.

Na sequência, foi realizado um *Quiz* sobre IST 's e métodos contraceptivos, onde as/os estudantes eram divididas/os em quatro grupos e respondiam as perguntas projetadas no telão com a utilização de plaquinhas:

Quadro 8. Quiz

QUIZ – IST 'S E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS
1. A camisinha feminina pode ser usada ao mesmo tempo que a camisinha feminina. Verdadeiro ou Falso
2. Uma pessoa com aparência saudável pode estar infectada pelo HIV. Verdadeiro ou Falso
3. A sífilis é uma doença transmitida pela bactéria <i>Treponema pallidum</i> . Essa doença é caracterizada por: A. Inflamação no canal da uretra. B. Feridas nos órgãos sexuais, conhecidas por cancro duro. C. Baixa na imunidade do portador. D. Lesões dolorosas. E. Lesões dolorosas e ulceradas em todas as partes do corpo.
4. Sobre o uso de métodos contraceptivos e as infecções sexualmente transmissíveis, marque a alternativa INCORRETA: A. A camisinha é um método que previne a gravidez, além de proteger contra algumas infecções sexualmente transmissíveis. B. O uso de anticoncepcionais orais, além de prevenir a gravidez, é eficaz na proteção contra ISTs. C. De todos os métodos contraceptivos, a camisinha é o mais eficaz na proteção contra ISTs. D. Algumas infecções sexualmente transmissíveis podem ser evitadas com medidas de higiene.

<p>5. Quando a mulher entra na menopausa:</p> <p>A. Precisa continuar tomando a pílula anticoncepcional.</p> <p>B. Precisa continuar tomando a pílula anticoncepcional por mais 1 ano.</p> <p>C. Precisa continuar tomando a pílula anticoncepcional por mais 1 mês.</p> <p>D. Pode parar de tomar a pílula anticoncepcional , pois não irá mais ovular.</p> <p>E. Pode manter relação sexual sem preservativo pois não corre mais o risco de engravidar.</p>
<p>6. A clamídia é uma doença causada por bactéria e normalmente se apresenta assintomática, entretanto pode desencadear alguns problemas de saúde graves. A respeito dos sintomas e consequências dessa infecção em mulheres, marque a alternativa correta:</p> <p>A. A clamídia pode causar dores no pé da barriga, impedimento da gravidez ou gravidez tubária.</p> <p>B. A clamídia pode causar lesões dolorosas na vagina.</p> <p>C. A clamídia pode causar pequenas verrugas na região genital.</p> <p>D. A clamídia pode causar dores pélvicas e verrugas na região genital.</p> <p>E. A clamídia pode causar baixa na imunidade, permitindo assim a contaminação por outras doenças.</p>
<p>7. A respeito das infecções sexualmente transmissíveis, marque a questão correta:</p> <p>A. Todas as infecções sexualmente transmissíveis são caracterizadas pelo aparecimento de lesões.</p> <p>B. A camisinha só é eficiente como método para proteger contra a gravidez.</p> <p>C. Uma mulher grávida pode transmitir uma infecção sexualmente transmissível ao seu filho.</p> <p>D. Toda IST é transmitida exclusivamente por relação sexual.</p> <p>E. A AIDS, a sífilis, a gonorreia e a anemia são infecções sexualmente transmissíveis.</p>
<p>8. O HIV é o vírus causador da AIDS. Essa doença ataca o sistema imunológico, deixando a pessoa mais suscetível a doenças chamadas de oportunistas. As células mais atingidas por esse vírus são:</p> <p>A. Hemácias.</p> <p>B. Plaquetas.</p> <p>C. Linfócitos T.</p> <p>D. Linfócitos B.</p> <p>E. Macrófagos.</p>
<p>9. Qual método anticoncepcional é 100% seguro?</p> <p>A. Camisinha</p> <p>B. Pílula</p> <p>C. DIU</p> <p>D. Tabela</p> <p>E. Nenhum método é 100% seguro</p>
<p>10. Qual o momento correto para colocar a camisinha masculina?</p> <p>A. Assim que começar as preliminares.</p> <p>B. Na hora da ejaculação.</p> <p>C. Quando o pênis ficar ereto.</p> <p>D. Na hora da penetração.</p> <p>E. Nenhuma das alternativas está correta.</p>
<p>11. Qual o momento correto para colocar a camisinha feminina?</p> <p>A. Assim que começar as preliminares.</p> <p>B. Uma hora antes da relação sexual.</p> <p>C. Quando começar o contato do pênis com a vagina.</p> <p>D. Na hora da penetração.</p> <p>E. Nenhuma das alternativas está correta.</p>
<p>12. Qual destas práticas é inadequada para prevenir a gravidez?</p> <p>A. Coito interrompido</p> <p>B. Pílula anticoncepcional</p> <p>C. Preservativo.</p> <p>D. Nenhuma das alternativas.</p>

<p>13. O DIU (dispositivo intrauterino):</p> <p>A. Só pode ser indicado pelo médico e requer acompanhamento rigoroso.</p> <p>B. É um anticoncepcional injetável.</p> <p>C. Pode ser indicado pelo farmacêutico.</p> <p>D. É utilizado pelo homem.</p> <p>E. Nenhuma das alternativas esta correta.</p>
<p>14. São métodos cirúrgicos de contracepção:</p> <p>A. Controle do muco cervical e DIU</p> <p>B. Diafragma e espermicida</p> <p>C. Laqueadura e vasectomia</p> <p>D. Preservativo e tabelinha</p> <p>E. Nenhuma das alternativas</p>
<p>15. Os anticoncepcionais injetáveis:</p> <p>A. São de uso masculino.</p> <p>B. Evitam o risco do esquecimento, como pode acontecer com a pílula.</p> <p>C. Não estão entre os métodos hormonais.</p> <p>D. Nenhuma das alternativas.</p>
<p>16. Em quais casos o aborto é legalizado no Brasil:</p> <p>A. Feto anencéfalo.</p> <p>B. Quando a mãe corre risco de morte.</p> <p>C. Quando a mãe for vítima de estupro.</p> <p>D. Todas as alternativas acima estão corretas.</p> <p>E. Somente a letra B e C estão corretas.</p>
<p>17. Quanto a pílula anticoncepcional:</p> <p>A. Protege contra ISTs.</p> <p>B. Para funcionar, precisa ser tomada diariamente, em qualquer horário.</p> <p>C. Para funcionar, precisa ser tomada diariamente, sempre no mesmo horário.</p> <p>D. Não precisa ser tomada regularmente</p> <p>E. Deve ser tomado após a relação sexual.</p>
<p>18. Os anticoncepcionais injetáveis são de dois tipos: mensal ou trimestral. Qual deles é mais recomendável para mulheres mais jovens?</p> <p>A. Mensal.</p> <p>B. Trimestral.</p> <p>C. Os dois.</p> <p>D. Os anticoncepcionais injetáveis não são recomendados para mulheres jovens.</p>
<p>19. Mulheres que tomam pílula anticoncepcional demoram a engravidar quando param.</p> <p>Verdadeiro ou Falso</p>
<p>20. Após um tempo de uso é recomendável trocar de pílula anticoncepcional.</p> <p>Verdadeiro ou Falso</p>
<p>21. O que significa a sigla AIDS, em português:</p> <p>A. Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.</p> <p>B. Síndrome da Imunidade Alterada.</p> <p>C. Síndrome da Imunodeficiência Alterada.</p> <p>D. Nenhuma das alternativas.</p>
<p>22. O preservativo masculino é mais importante:</p> <p>A. No sexo vaginal.</p> <p>B. No sexo oral</p> <p>C. No sexo anal.</p> <p>D. Todas as alternativas acima.</p>

<p>23. Que tipo de microorganismo transmite a Aids?</p> <p>A. A bactéria da imunodeficiência humana.</p> <p>B. Um fungo da secreção vaginal.</p> <p>C. Um vírus.</p> <p>D. Nenhuma das alternativas.</p>
<p>24. Em geral, quais são os primeiros sintomas da Aids?</p> <p>A. Perda de peso e febre alta</p> <p>B. Lesões na pele causadas pelo sarcoma de Karposi, um tipo de câncer</p> <p>C. Perda da coordenação motora e vômitos</p> <p>D. Nenhuma das alternativas.</p>
<p>25. Duas pessoas que convivem com o vírus HIV podem manter relação sexual sem preservativo.</p> <p>Verdadeiro ou Falso</p>
<p>26. A pílula anticoncepcional influencia diretamente a libido, ocasionando aumento de desejo sexual. Essa afirmação é:</p> <p>Verdadeiro ou Falso</p>

Todos/as se envolveram muito na dinâmica do *Quiz* e se mostraram muito competitivos/as. Enquanto fazíamos as perguntas projetadas no telão, um/a professor/a ia anotando a pontuação de cada equipe e no final a os/as vencedores/as ganharam um prêmio: um saco de balas e pirulitos.

Realizamos também uma dinâmica onde cada estudante recebia um papel com um símbolo. Sem saber qual o significado do seu símbolo eles teriam que interagir entre si normalmente, conversando e trocando experiências, e caso se identificassem com uma pessoa pegavam a sua assinatura nesse papel. Ao final fazíamos a revelação do que cada símbolo significava e a consequência por ter se relacionado com aquela pessoa: Símbolo 1 – pessoa saudável que se relaciona sexualmente com preservativo; 2 – pessoa saudável que se relaciona sexualmente sem preservativo; 3 – pessoa com IST; 4 – pessoa com HIV.

Além das dinâmicas apresentadas tivemos muitos momentos de troca com os/as estudantes em rodas de conversa, onde todos/as puderam ouvir e falar de maneira mais tranquila e aos poucos eles/as iam conseguindo falar mais abertamente sobre as temáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas nem tudo aconteceu sem alguns percalços. Logo no início do projeto, quando a primeira turma (9º ano) teve seu primeiro encontro, algumas fotos desse dia foram postadas no Facebook da escola e o pai de um estudante (que nem havia participado das dinâmicas) fez um comentário afirmando que era um absurdo abordarem essa temática na escola e questionou se os pais haviam sido informados do que estava acontecendo. Esse fato gerou uma série de comentários por parte dos/as estudantes que haviam participado, a fim de explicar para esse pai a importância de ter educação sexual na escola. Os/as estudantes comentavam o quanto é importante conhecer seu próprio corpo, o quanto é necessário ter informações para evitar uma gravidez, uma IST e etc. Em certo momento, até ex-estudantes da escola vieram se manifestar reafirmando a importância da educação sexual na escola. Esse pai ainda tentou argumentar que aquilo tudo era errado, que era papel apenas da família falar sobre essas coisas, mas os/as estudantes foram muito insistentes defendendo o projeto. Por fim, o pai disse que concordava com o que os/as estudantes estavam colocando, que apenas havia sido mal interpretado. Ele posteriormente foi chamado pela direção da escola e não compareceu.

Esse episódio demonstra o quanto ainda existe tabus e preconceitos relacionados à sexualidade em nossa sociedade, muitas vezes causados pela falta de informação e de compreensão da importância de falarmos abertamente sobre esse tema que faz parte da constituição de todas as pessoas, que está presente desde o nosso nascimento e vai se manifestar em vários momentos de nossa vida.

A interação com os/as alunos/as em todos os momentos se mostrou variada conforme a faixa etária dos/as estudantes, e por já imaginarmos que isso aconteceria a divisão dos blocos foi feita por série. Ocorreram um total de 12 encontros, com duração aproximada de 3 horas e 30 minutos cada, entre os anos de 2018 e 2019. Também

realizamos outros projetos paralelos a esse, como o trabalho de empoderamento feminino, violência doméstica e familiar contra a mulher e masculinidades.

Apesar da timidez inicial, a participação das/os estudantes foi sempre muito gratificante, e muitas/os se sentiam seguras/os em trazer dúvidas antes mesmo do próximo encontro (procurando a sala da Orientação Educacional). A Unidade Básica de Saúde também abriu espaço para atender as/os estudantes sempre que necessário, sem a obrigatoriedade da presença dos pais, o que é um direito de todos/as adolescentes. Várias estudantes procuraram a Unidade Básica de Saúde para agendar consulta com ginecologista e para terem acesso a métodos contraceptivos.

O envolvimento dos/as professores/as também se mostrou significativo para o andamento do projeto, tanto no auxílio para a realização das dinâmicas quanto pela relação mais próxima que passaram a ter com os/as estudantes.

Nesses dois anos em que o projeto foi realizado, tivemos apenas aquela “crítica” feita por um pai, ainda em 2018, e que terminou com um pedido de desculpas feito pelo próprio que fez os comentários em rede social. Entre os/as estudantes e professores/as envolvidos/as sempre obtivemos um ótimo retorno, inclusive as oficinas são lembradas e citadas pelos/as estudantes até hoje.

Assim que a pandemia de COVID-19 de fato terminar, o projeto deve retornar para que possa atingir outros/as estudantes, como o planejado desde o início. O trabalho de educação sexual é constante, realizado no dia a dia e de fundamental importância para o desenvolvimento de todos/as.

REFERÊNCIAS

Figueiró, M. N. D. (2013) *Educação sexual no dia a dia*. Londrina: Eduel.

Furlani, J. (2011) *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE SOCIEDADES MAIS INCLUSIVAS: DOCENTES EM INTERLOCUÇÃO OU RELATIVIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÉNERO E SEXUALIDADE?

CHALLENGES IN THE FORMATION OF MORE INCLUSIVE SOCIETIES: TEACHERS IN DIALOGUE OR RELATIVIZATION OF GENDER AND SEXUALITY ISSUES?

Marcus Vinicius de Paula Pereira Junior, Universidade de Aveiro, Portugal, m.junior@ua.pt

Filomena Teixeira, Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, filomena@esec.pt

INTRODUÇÃO

A humanidade tem atravessado ao longo deste século XXI importantes transformações à escala global. No âmbito das mudanças sociais ressaltam-se avanços na ressignificação dos discursos sobre as relações de género e sexualidade, através da rutura com práticas que permeiam o binarismo e a ideia de complementaridade e oposição entre os corpos masculino e feminino, bem como do processo heteronormativo, com reflexo para pensamentos e comportamentos discriminatórios voltados para a população LGBTQIAP+ (Azevedo, 2017; Oliveira et al., 2019). Estas mudanças paradigmáticas têm ocorrido ativamente em diferentes contextos sociais, incluindo o espaço escolar que contribui para a formação subjetiva e plural de cidadãos e cidadãs (Picanço & Almeida, 2012).

Ressaltando que muitos dos conceitos mencionados neste trabalho se encontram numa lógica binária, ou seja, à disposição de discursos, valores e atitudes que consideram apenas os géneros masculino e feminino, Brown (2017) faz destaque à crescente ideia do papel de género como estando além de uma expressão meramente binária, mas sim na inserção de um *continuum* ou até mesmo em uma não-adequação a nenhum conceito tradicionalmente estruturado. Considera-se importante o fato de que a busca por esclarecimentos mais sólidos sobre estas múltiplas definições é relativamente recente e que, adicionalmente, são cada vez mais expressivas as críticas ao binarismo e à manutenção de um viés estrutural que é responsável pela condução de tantas práticas socialmente inaceitáveis e ainda atualmente existentes, nomeadamente pensamentos e comportamentos que levam à marginalização de parte da população (Souza & Pereira, 2013; Aleshire, 2016). Pode-se compreender que o mundo também se desenvolve sobre a égide da heteronormatividade, enquanto processo entendido como uma organização social em que padrões de comportamentos heterossexuais são considerados como dominantes, havendo a reprodução pela sociedade de valores e normas que se inserem neste contexto e que indivíduos que não se enquadrem neste padrão acabam por ser estigmatizados e também postos à margem (Souza & Pereira, 2013). É fato que muito deste comportamento enviesado da sociedade é atravessado pelo défice de investimentos de base, principalmente ligados à Educação.

Um importante aspeto que se insere nos preconceitos estruturais já mencionados e que também é destacado por Brown (2017) consiste do entendimento limitado sobre os conceitos de sexo e género pela sociedade. Enquanto que o sexo biológico se refere ao status biológico de um indivíduo, caracterizado pelos marcadores biológicos sexuais de uma criança desde seu nascimento, como é o caso dos órgãos sexuais primários relacionados diretamente com a reprodução, o género define-se a partir de um entendimento de múltiplos significados, vinculando-se não somente aos caracteres biológicos, mas também às perceções sociais, sendo então uma categoria que se entende com base em mais de um critério como, por exemplo, o sexo e as construções sociais ao longo da vida (Newman, 2002).

Neste âmbito, dois conceitos importantes merecem destaque, designadamente a identidade de género e orientação sexual. O primeiro conceito compreende a perceção de um indivíduo a respeito de seu género, que não é propriamente aquele designado ao nascer, mas sim entendido com base em representações socioculturais (Newman, 2002). Trata-se então da auto-compreensão da individualidade e pertença de uma pessoa quanto ao seu género (se homem cis ou trans, ou se mulher cis ou trans). No âmbito deste conceito podemos compreender melhor também a cisgeneridade, que é um termo que faz referência a pessoas que possuem sua identidade de género de forma congruente com seu sexo biológico. É o caso, por exemplo, de uma mulher que nasceu e cresceu menina e

que, ao longo de sua vida, continua a identificar-se com o seu género feminino (Aleshire, 2016). Diferentemente dos cisgéneros, segundo o artigo da Associação Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Transgénero de Portugal (ILGA) de 2010, a transgeneridade pode ser então entendida como pessoas em que o sexo biológico, atribuído desde a nascença, está em desacordo com sua identidade ou expressão de género. Isto quer dizer que enquanto homens trans possuem identidade de género masculina e sexo biológico feminino, mulheres trans possuem identidade de género feminina e sexo biológico masculino. Ou seja, pessoas trans, para se aproximarem do fenótipo do género com o qual se identificam, podem optar pelo processo de transexualização, designadamente a transição hormonal e, em alguns casos, a redesignação sexual através de cirurgias (Gressgård, 2010).

Já a orientação sexual consiste do desejo em si, sendo o sexo pelo qual ocorre atração de uma pessoa para outra (Sell, 1997). Este conceito não está relacionado com a identidade de género, pois enquanto este consiste de uma auto-compreensão, a orientação sexual é dirigida a outrem, referindo-se a qual sexo uma pessoa deseja relacionar-se: se heterossexual, quando diferente do seu próprio sexo; se homossexual, quando deseja relacionar-se com alguém do próprio sexo; se bissexual, quando a pessoa se relaciona com pessoas de ambos os sexos; ou se assexual, quando é pouco ou inexistente o interesse de um indivíduo por atividades sexuais. Entende-se, portanto, como um *continuum* em que pessoas podem enquadrar-se em qualquer dos pontos espectrais (Aleshire, 2016).

Importa entender toda esta pluralidade para olhar com mais clareza a respeito de pessoas que não necessariamente respondem às demandas binárias e cisheteronormativas impostas pela sociedade. Compreender, no caso, a importância simbólica da subversão aos padrões normativos por parte da sociedade, que vem ocorrendo de forma crescente e em escala global desde a metade do século XX, atualmente estruturando-se representativamente através de um grupo conhecido popularmente pela sigla LGBT (de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgéneros), termo utilizado inicialmente nos Estados Unidos a partir do final dos anos de 1990 para substituir a generalização pela palavra “Gay”. Trata-se, na realidade, de uma variante do termo LGBTQIAP+, que inclui também a sexualidade *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais e o símbolo “+” como representante de outras leituras de género e sexualidade já existentes (ILGA, 2021).

Na contramão deste movimento, uma parcela da sociedade simplesmente desconsidera tais conquistas sociais e, em situações mais extremas, são responsáveis por atos classificados como LGBTfóbicos, consistindo de práticas de violência, agressão e outros comportamentos direcionados, praticados pela repulsa por parte dos/das agressores/as por quem não se expressa de maneira heterossexual/cisgénera (Teixeira, 2019). Como exemplo cita-se a homofobia, voltada para gays e lésbicas, a bifobia, voltada para bissexuais, e a transfobia, voltada para homens e mulheres trans. Assim, refletir sobre todos estes conceitos é dar um passo adiante em um movimento que envolve grande parte de uma sociedade que ainda é silenciada em muitos aspetos.

As relações de género e sexualidade têm sido destaque de orientações internacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2009 (revisto em 2018) um documento que reúne princípios e objetivos de aprendizagem para implementação da educação em sexualidade nas escolas e, em consonância com a recomendação recente do Conselho da Europa de prevenção ao sexismo (Council of Europe, 2019), permite a crianças e jovens conhecimentos, competências e valores que lhes permitam responsabilizar-se sobre seus comportamentos, sem pôr em causa o respeito pela igualdade e pluralidade. E é fato que a escola possui um papel eminentemente social e cada vez mais importante nas diferentes possibilidades de espaços que ocupa., com esta missão agregadora contribuindo para que sejam estruturados ambientes mais inclusivos e atentos às diferentes demandas existentes, principalmente aquando da crescente observação de uma diversidade do público estudantil. Entretanto, ainda são inúmeras as barreiras que fresam este potencial integrador da heterogeneidade da população escolar, que podem ter origem a partir de diferentes circunstâncias. Já segundo as linhas orientadoras da Direção Geral da Educação da República Portuguesa (2013), o espaço escolar é atravessado por diversas dimensões, como a educação para o desenvolvimento, os direitos humanos, o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável, a saúde, o empreendedorismo, as relações interculturais e a sexualidade. Ou seja, pode-se afirmar que os sujeitos escolares são capazes de assimilar diferentes contextos nos processos de ensino e aprendizagem e, assim, é preciso questionar sobre se o processo educacional português vem cumprindo tais pressupostos, o que, obviamente, não é uma questão tão linear e prática quanto parece.

Diante do que foi já apresentado, importa perceber como ambientes de ensino se vêm adaptando às mudanças no âmbito das relações de gênero e sexualidade e, especificamente, como pensam e se posicionam professores e professoras, muitas vezes reprodutores/as de discursos de incitação ao preconceito, ódio e violência contra a população LGBTQIAP+, impedindo as mudanças nas percepções de uma visão menos estereotipada e mais inclusiva.

Desta forma, tem-se a seguinte questão de investigação:

- Frente à crescente necessidade de se estruturarem sociedades mais inclusivas, estarão os e as docentes em interlocução ou relativização quanto às mudanças nas relações de gênero e sexualidade?

A partir da apresentação desta acima, formulam-se para este trabalho de revisão da literatura os seguintes objetivos: *i)* Analisar como as questões binárias e heteronormativas ainda predominam fortemente na sociedade, incluindo os espaços educacionais; *ii)* Analisar como tais questões estruturais influenciam a formação e práticas docentes, seja perpetuando ou subvertendo estas questões; *iii)* Analisar como é cada vez mais urgente refletir sobre as novas configurações de gênero e sexualidade e como a Educação é importante nesta transformação; *iv)* Analisar iniciativas afirmativas em Educação, atravessando práticas docentes que rompem com os preconceitos estruturais.

A partir deste panorama, pretende-se explorar aqui aspectos que relacionam o olhar para as relações de gênero e sexualidade, que vêm assumindo configurações que se distanciam cada vez mais do binarismo e da cisheteronormatividade, e como este processo vem atravessando ativamente professores e professoras em suas subjetividades. Observar-se-á um conjunto de investigações que tratam desta dinâmica relacional e de que forma esta colabora para a resignificação das práticas docentes.

MÉTODO

Para a estruturação deste capítulo procedeu-se a uma revisão da literatura a partir do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1991), de caráter qualitativo e que consistiu primeiramente da pesquisa de artigos a partir de buscas em duas distintas plataformas, Scielo e Web of Science. Foram utilizados termos específicos e, inicialmente, escritos em três idiomas: português, inglês e espanhol. Ressalta-se que em todas as buscas foram utilizadas as palavras-chave/termos “gênero”, “sexualidade”, “educação” e “professores”, e os seus correspondentes em espanhol em inglês, estando as buscas inicialmente acrescidas de outros termos como “escola”, “universidade”, “ensino” e “aprendizagem” e também seus correspondentes nas línguas espanhola e inglesa. Todas as palavras-chave mencionadas estiveram conectadas através do operador booleano AND.

Após a primeira pesquisa, devido à quantidade excessiva de termos não foi encontrado quantidade suficiente de artigos, pelo que após algumas tentativas optou-se, então, por concentrar as buscas utilizando as quatro principais palavras-chave mencionadas em primeiro, nomeadamente os termos em inglês “gender”, “sexuality”, “teachers” e “education”, conectadas através do operador booleano AND. Para uma pesquisa mais refinada, os seguintes critérios de inclusão e exclusão foram utilizados: *i)* apenas artigos científicos, excetuando diretrizes, resoluções e similares; *ii)* artigos publicados entre 2012 e 2021; *iii)* artigos escritos em português, inglês e espanhol; *iv)* artigos no âmbito das Ciências da Educação e Humanidades e também no âmbito dos estudos em Gênero e Sexualidade nas escolas.

A partir das pesquisas, os artigos foram submetidos a uma pré-análise, através da realização de uma leitura flutuante, refinando desta forma a escolha dos artigos, a preparação e exploração do material. Desta forma, foram encontrados sessenta e cinco artigos, sendo na plataforma Scielo um total de quinze artigos e na plataforma Web of Science, um total de quarenta e cinco artigos. A partir da leitura inicial do resumo de cada um dos trabalhos, foram selecionados aqueles que se aproximavam significativamente da questão de investigação e dos respetivos objetivos, reduzindo o total para quinze artigos, sendo nove os encontrados na base de dados Scielo e seis os encontrados na base de dados Web of Science. Parte das referências bibliográficas presentes em cada um dos artigos foi também considerada, havendo a escolha de três citações por cada artigo, na tentativa de adicionar outros trabalhos de investigação ao corpus de análise. No entanto, esta tentativa não se apresentou muito significativa, principalmente

pela grande parte das citações serem de anos anteriores ao período estipulado como critério de busca para este capítulo.

CORPUS DE ANÁLISE

Abaixo são apresentados na tabela 1 os artigos que foram utilizados para a construção da presente revisão sistemática, com cada um dos artigos citados através de um código, a disposição da referência no formato da sétima edição do Manual de Associação Americana de Psicologia (APA 7th), as instituições em que ocorreu a investigação, o idioma utilizado na escrita e as palavras-chave dispostas em cada um dos trabalhos. Em seguida, apresenta-se também um breve resumo sobre cada um dos trabalhos utilizados, com destaque para os principais objetos de investigação realizados pelos/as autores e autoras. Para efeitos de ordenação os artigos estão dispostos em ordem alfabética, considerando o apelido do/a primeiro/a autor/a.

Tabela 1. Corpus de análise

ID ARTIGO E BASE DE DADOS	REFERÊNCIA (APA 7 TH)	LOCAIS DE INVESTIGAÇÃO E IDIOMA	PALAVRAS-CHAVE
A1 Web of Science	Andrews, G. (2020). Teaching Gender and Sexuality in the Wake of the Must Fall Movements: Mutual Disruption through the Lens of Critical Pedagogy. <i>Education As Change</i> , 24.	Universidade de Witwatersrand, África do Sul Língua inglesa	<i>Gender and sexuality education; queer studies; pre-service teacher training; critical pedagogy; pedagogy of discomfort; disruption in education</i>
A2 Scielo	Araujo, M. F., Rossi, C. R., Teixeira, F. (2019). O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. <i>Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação</i> , 14(2), 1410-1426.	Universidade Estadual Paulista, Brasil Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal Língua portuguesa	<i>Educação para a sexualidade; políticas de formação de professores; relações de gênero, fazer docente</i>
A3 Web of Science	Aronson, B., & Laughter, J. (2020) The theory and practice of culturally relevant education: expanding the conversation to include gender and sexuality equity. <i>Gender and Education</i> , 32(2), 262-279.	Universidade de Miami, Estados Unidos Universidade do Tennessee, Estados Unidos Língua inglesa	<i>Culturally relevant pedagogy; culturally responsive teaching; culturally relevant education; gender in K-12; LGBTQ students in K-12; queer theory</i>
A4 Web of Science	Berg, P., & Kokkonen, M. (2021). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ plus students, <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>	Universidade de Jyväskylä, Finlândia Língua inglesa	<i>Habitus; heteronormativity; gender; physical education; sexuality</i>
A5 Web of Science	Dessel, A. B., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. <i>Journal of Adolescence</i> , 56, 136-144.	Universidade de Michigan, Estados Unidos Universidade da Califórnia Santa Bárbara, Estados Unidos Universidade Fordham, Estados Unidos Língua inglesa	<i>Teachers; LGBTQ students; school climate; self-esteem; academic achievement; gender</i>

A6 Scielo	Dornelles, P. G., & Dal'igna, M. C. (2015). Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. <i>Educação e Pesquisa</i> , 41(spe), 1585-1599.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil Línguas inglesa e portuguesa	<i>Escola; norma; gênero; sexualidade; heteronormatividade</i>
A7 Scielo	Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. <i>Estudos Feministas</i> , 23(2), 325-346.	Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil Universidade Federal de Uberlândia, Brasil Língua portuguesa	<i>Professoras trans; escola; teoria queer; transfobia</i>
A8 Scielo	Madureira, A. F. A., Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. <i>Temas em Psicologia</i> , 23(3), 577-591.	Centro Universitário de Brasília, Brasil Universidade de Brasília, Brasil Língua portuguesa	<i>Gênero; sexualidade; diversidade na escola; preconceito, formação de professores/as</i>
A9 Web of Science	Neary, A. (2019). Critical imaginaries of empathy in teaching and learning about diversity in teacher education. <i>Teaching Education</i> , 31(4), 444-458.	Universidade de Limerick, Irlanda Língua inglesa	<i>Lesbian; gay; bisexual; transgender; queer (LGBTQ)</i>
A10 Web of Science	Reimers, E. (2020). Disruptions of desexualized heteronormativity - queer identification(s) as pedagogical resources. <i>Teaching Education</i> , 31(1), 112-125.	Universidade de Gothenburg, Suécia Língua inglesa	<i>LGBTQ teachers; queer pedagogy; subjetification; embodiment</i>
A11 Scielo	Silva, D. Q. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. <i>Subjetividad y Procesos Cognitivos</i> , 16(1), 178-199.	Universidade de Ciências Empresariais e Sociais, Argentina Língua espanhola	<i>Creencias; género; sexualidad; educación sexual</i>
A12 Scielo	Soares, Z. P., & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. <i>Educar em Revista</i> , 35(73), 287-305.	Universidade Federal de Goiás, Brasil Fundação Oswaldo Cruz, Brasil Língua portuguesa	<i>Sexualidade; gênero; Ensino de Ciências</i>
A13 Scielo	Vasconcelos, C. M., & Ferreira, L. A. (2020). A formação de futur@s professor@s de Educação Física: Reflexões sobre gênero e sexualidade. <i>Educação em Revista</i> , 36, e209700.	Universidade Estadual Paulista, Brasil Língua portuguesa	<i>Gênero; sexualidade; formação inicial; Educação Física</i>
A14 Scielo	Velis, F. V., Zamora, I. P., Delgado, J. B., & Ortega, G. G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista. <i>Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva</i> , 14(2), 21-37.	Universidade Metropolitana de Ciências da Educação, Chile Universidade Alberto Hurtado, Chile Língua espanhola	<i>Educación no sexista; educación no generista; formas familiares alternativas; disidencias sexuales; inclusión</i>
A15 Scielo	Vilaça, T. (2014) Percepções de professores/as sobre as diferenças de gênero na educação em sexualidade em escolas portuguesas. <i>Educação: teoria e prática</i> , 24(45), 23-39.	Universidade do Minho, Portugal Língua portuguesa	<i>Gênero; identidades de gênero; relações de poder; professores; alunos</i>

Cada artigo foi então analisado de forma a ser apresentado, neste trabalho, os respectivos estados da arte das investigações selecionadas e que estejam em conexão com o tema central deste capítulo e também com a questão de investigação anteriormente apresentada.

RESULTADOS

A seguir, listam-se por ordem alfabética as palavras-chave dos artigos, de forma a considerar a frequência específica de cada um dos termos e a relação destes com o estudo. As palavras-chave estarão dispostas em língua portuguesa, considerando automaticamente a tradução dos termos que estão nos artigos nas línguas inglesa e espanhola. Os artigos serão citados a partir dos códigos da tabela 1 anteriormente apresentada.

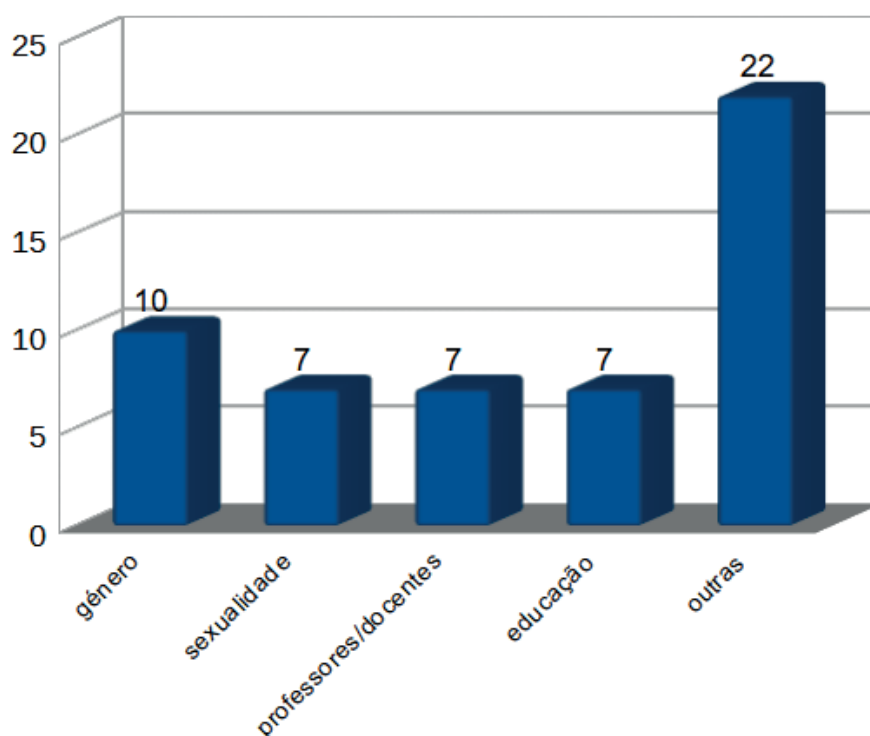
- 1) alunos: **A15**;
- 2) autoestima: **A5**;
- 3) bissexual: **A9**;
- 4) clima escolar: **A5**;
- 5) corporificação: **A10**;
- 6) crenças: **A11**;
- 7) dissidências sexuais: **A14**;
- 8) diversidade na escola: **A8**;
- 9) educação: **A1**;
- 10) educação para a sexualidade: **A2, A11**;
- 11) educação culturalmente relevante: **A3**;
- 12) educação física: **A4, A13**;
- 13) educação não generista: **A14**;
- 14) educação não sexista: **A14**;
- 15) ensino culturalmente responsivo: **A3**;
- 16) ensino de ciências: **A12**;
- 17) escola: **A6, A7**;
- 18) estudantes LGBTQ: **A5**;
- 19) estudantes LGBTQ nos ensinos primário e secundário: **A3**;
- 20) estudos *queer*: **A1**;
- 21) fazer docente: **A2**;
- 22) formação de professores: **A1, A8**;
- 23) formação inicial: **A13**;
- 24) formas familiares alternativas: **A14**;
- 25) gay: **A9**;
- 26) género: **A4, A5, A6, A8, A11, A12, A13, A15**;
- 27) género e sexualidade: **A1**;

- 28) género nos ensinos primário e secundário: **A3**;
- 29) *habitus*: **A4**;
- 30) heteronormatividade: **A4, A6**;
- 31) identidades de género: **A15**;
- 32) inclusão: **A14**;
- 33) lésbica: **A9**;
- 34) norma: **A6**;
- 35) pedagogia crítica: **A1**;
- 36) pedagogia culturalmente relevante: **A3**;
- 37) pedagogia do desconforto: **A1**;
- 38) pedagogia *queer*: **A10**;
- 39) perturbação na educação: **A1**;
- 40) políticas de formação de professores: **A2**;
- 41) preconceito: **A8**;
- 42) professoras trans: **A7**;
- 43) professores: **A5, A15**;
- 44) professores LGBTQ: **A10**;
- 45) *queer* (LGBTQ): **A9**;
- 46) realização académica: **A5**;
- 47) relações de género: **A2**;
- 48) relações de poder: **A15**;
- 49) sexualidade: **A4, A6, A8, A11, A12, A13**;
- 50) subjetivação: **A10**;
- 51) teoria *queer*: **A3, A7**;
- 52) transfobia: **A7**;
- 53) transgénero: **A9**.

No que respeita à lista acima merecem destaque as palavras-chave *género* e *sexualidade* que estiveram presentes de forma direta ou através de termos compostos, respetivamente, em 10 e 7 artigos. Já tanto as palavras-chave *professores/docentes* como também o termo *educação* estiveram presentes em 7 artigos. E como foi observado, outras importantes palavras-chave foram citadas e possuem relação íntima com o objeto de estudo. Estas informações podem ser observadas, a seguir, no gráfico 1.

Gráfico 1. Frequência das palavras-chave/termos nos artigos selecionados

Palavras-chave/termos utilizados no corpus de análise



Abaixo são também apresentados os gráficos 2 e 3, respectivamente, que apresentam informações sobre os idiomas em que foram escritos os artigos e a respectiva quantidade para cada língua, bem como o quantitativo de artigos por cada país em que foram desenvolvidas as investigações selecionadas para este capítulo.

Gráfico 2. Idioma dos artigos selecionados



Gráfico 3. Países dos artigos selecionados

Quantitativo de artigos selecionados por país



A partir dos gráficos acima apresentados, destaca-se que os dois idiomas predominantes do corpus documental são as línguas portuguesa e inglesa, com sete artigos cada (sendo que um dos artigos estava disponível nas duas línguas), e apenas dois artigos na língua espanhola. Já quanto aos países de origem das investigações referentes aos artigos selecionados, revela-se que a maioria dos títulos do corpus de análise consistem de investigações que ocorreram no Brasil (seis artigos), seguido de Estados Unidos e Portugal, com dois artigos cada, e outros países com apenas uma publicação. Predominam, assim, artigos provenientes do continente americano, seguido de investigações que ocorreram no continente europeu e apenas um artigo proveniente do continente africano.

Após breve explicitação sobre algumas características do corpus documental, apresentam-se a seguir as principais contribuições investigativas consideradas como relevantes quanto ao enquadramento da questão de investigação. Para melhor entender o corpus de análise, os artigos selecionados foram alocados em quatro diferentes tópicos, designadamente: *i*) Formação, subjetividade e prática docente nas relações de gênero e sexualidade; *ii*) Interlocução/relativização: disparidades no processo de ensino e aprendizagem das questões de gênero e sexualidade; *iii*) Docentes e as normatividades estruturais e estruturantes: impactos intrínsecos e extrínsecos; e *iv*) Docentes LGBTQIAP+ e pedagogia *queer*. Na realidade, cada um destes tópicos foi capaz de agrupar de forma adequada considerando a base de sustentação dos artigos deste corpus documental. Segue-se, assim, a explicitação das principais ideias de cada artigo consoante os tópicos especificados.

FORMAÇÃO, SUBJETIVIDADE E PRÁTICA DOCENTE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Relativamente à atuação de professores/as, Vilaça (2014) e Araújo et al. (2019) investigaram, respetivamente, a prática docente nos ensinos básico e secundário de escolas portuguesas quanto às perceções de docentes sobre a importância dos recursos didáticos utilizados como relevantes no processo de subjetivação de estudantes. Já quanto ao processo de formação docente e como este momento é significativo ao se pensar na construção de bases que fundamentarão as práticas, Soares e Monteiro (2019) destacaram a influência de um curso voltado para a temática de gênero e diversidade no ambiente escolar e em como esta formação contribuiu positivamente para uma ampliação da visão dos docentes no que respeita a uma construção sociocultural que considera múltiplas possibilidades, contribuindo de forma transversal para as práticas pedagógicas.

Destaca-se uma importante investigação sul-africana conduzida por Andrews (2020) quanto à carência das componentes que se relacionam com a diversidade e com as questões de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação docente de universidades da África do Sul, tornando estes ambientes académicos espaços que

contribuem para as marginalizações já ocorrentes na sociedade e que, para além das minorias de género e sexualidade, também envolve questões étnico-raciais, socioeconómicas e religiosas. Através de discussões desenvolvidas com universitários de cursos de formação de professores, os diferentes aspetos destacados convergem para a contínua manutenção das situações excludentes, com destaque para as práticas de LGBTfobia, violência ligada ao género e também à sorofobia (aversão aos indivíduos soropositivos).

Em acordo com Vasconcelos e Ferreira (2020), ao perspetivar sobre a formação de docentes de Educação Física, importa considerar o fato de que o comportamento apresentado por professores e professoras necessita didaticamente atravessar a componente curricular de forma a promover para estudantes oportunidades de reflexão e a execução de ações afirmativas ao se considerarem os aspetos das novas configurações de género e sexualidade.

INTERLOCUÇÃO/RELATIVIZAÇÃO: DISPARIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS QUESTÕES DE GÉNERO E SEXUALIDADE

Uma importante investigação, conduzida por Silva (2012), teve foco em como temas vinculados às relações de género e sexualidade são tratados de formas diferentes por professoras e professores no espaço escolar e como isto tem consequência nos processos de ensino e aprendizagem em escolas da rede pública no Brasil, nomeadamente quanto aos conteúdos que chegam ou não ao conhecimento dos estudantes. Através de entrevistas semiestruturadas, concluiu-se que mais da metade dos professores participantes da investigação ou não abordam o assunto em salas de aula ou simplesmente evadem-se da temática, com mais da metade das turmas das redes públicas de ensino não tendo nenhum contacto com estas questões, um dado significativamente relevante.

Importa também destacar a investigação desenvolvida por Dornelles e Dal'Igna (2015) que avaliou a questão da imposição da heteronormatividade diante das relações de género e sexualidade e a relação deste processo com as idades do público estudantil e a constituição de seus corpos. A partir de uma análise de grupo focal e entrevistas com professores de Educação Física brasileiros, enquanto alguns docentes consideraram que a sexualidade é um processo que já ocorre a partir da infância e, logo, deve ser percebida com naturalidade no espaço escolar, outros condicionaram os temas relacionados com a sexualidade em função de uma idade cronológica, especificando a necessidade de se explorar tais temas apenas a partir da adolescência, dando a entender que o período da infância não é propriamente o momento de se abordar tais questões.

Atentando para como as questões de género e sexualidade atravessam a atuação e o discurso de docentes, Madureira e Branco (2015) analisaram tais elementos no discurso de professores/as do ensino fundamental de escolas da capital brasileira, enquanto Velis et al. (2020) avaliaram esta variável situacional em professores do sistema educativo chileno, com ambas as investigações demonstrando que existe, na realidade, a falta de conhecimento apropriado aos temas pelos docentes, sendo este um considerável fator de impedimento na interlocução destas relações no ambiente escolar.

DOCENTES E AS NORMATIVIDADES ESTRUTURAIS E ESTRUTURANTES: IMPACTOS INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS

Franco e Cicillini (2015) inserem-se no contexto de professoras trans brasileiras, fazendo um panorama que remonta desde a educação básica até à atuação docente quanto às grandes dificuldades encontradas por estas professoras, viventes desde sempre em uma dinâmica heteronormativa e de exclusão do que não se enquadra dentro do binarismo estrutural. Já Dessel et al. (2017) investigaram sobre as diferenças de tratamento de professoras e professores direcionados para estudantes do ensino secundário de escolas estadunidenses. Através da análise por modelos de regressão da relação entre o bem-estar de estudantes e a relação destes com os professores, o estudo destacou a alta percentagem de estudantes maioritariamente brancos e cisheterossexuais, em detrimento de estudantes de outras variantes étnico-raciais e declaradamente LGBTQIAP+, com estes tendo de lidar com uma linguagem opressiva e enviesada, demonstrando uma diferença de tratamento que promove variações na autoestima dos/das estudantes em salas de aula.

O comportamento excludente de docentes direcionado para estudantes LGBTQIAP+ foi o tema de investigação proposto por Berg e Kokkonen (2021). Através de entrevistas temáticas direcionadas a docentes de educação física que se leem como heterossexuais e cisgênero e também a estudantes que se identificam como LGBTQIAP+ de escolas finlandesas, ficou evidenciado que as aulas e as lições apresentadas pelos docentes se aproximavam de uma linha heteronormativa de estruturação dos conteúdos, com tendência a defender tais práticas e, conseqüentemente, criando uma atmosfera de “tolerância” sobre variáveis que se afastam do heterocentrismo, provocando a estigmatização de estudantes que não se enquadram nesta perspectiva.

DOCENTES LGBTQIAP+ E PEDAGOGIA QUEER

A relação entre as questões de gênero e sexualidade e o advento da proposta da Educação Culturalmente Relevante (CRE) também merece destaque nesta revisão. Numa revisão de literatura desenvolvida por Aronson e Laughter (2018), diferentes bancos de dados de artigos na área de Educação foram pesquisados de forma a compreender melhor a estruturação do conceito de Educação Culturalmente Relevante, que surgiu nos anos de 1990 e que, via de regra, consiste de uma proposta de implementação de uma modalidade de ensino que foca pedagogicamente na promoção da justiça social, reconhecendo que cada vez mais é importante reconhecer que as salas de aula apresentam uma grande diversidade, tal como ocorre à escala global. No caso desta revisão, o propósito foi destacar a importância de se entender as novas configurações de gênero e sexualidade como partícipes deste processo de ensino abrangente, nomeadamente quanto à leitura sobre as identidades sociais e o fortalecimento do conceito da interseccionalidade.

No caminho inverso, o exercício da empatia na prática docente ao se considerar temas de maior sensibilidade e que envolvem diferentes questões, incluindo as relações de gênero e sexualidade, foi também um importante objeto de investigação a se destacar nesta revisão. Proposto por Neary (2019), através de estudo qualitativo que incluiu oportunidades de reflexão, discussões e entrevistas com professoras e professores de escolas irlandesas, destacou a importância da abordagem pedagogia *queer* na promoção da diversidade em salas de aula, considerando o potencial deste processo educacional como essencial para abrir novas possibilidades e novas oportunidades de aprendizagem. Já Reimers (2019) fez um alerta sobre as condições de vulnerabilidade de professores LGBTQIAP+, através da realização de entrevistas com professoras lésbicas, destacando que existe uma forte tendência a um ambiente educacional tipicamente heteronormativo e que, mesmo diante deste cenário, existem tentativas de estratégias de um ensino a partir de uma abordagem pedagogia *queer*, que se afasta do binarismo e da cisheteronormatividade, e o quão positivo pode ser esta experiência no processo de ensino e aprendizagem.

REFLEXÃO E CONSIDERAÇÕES

Através das diferentes investigações destacadas neste trabalho, foi possível a estruturação de uma revisão sistemática que tratou especificamente das questões de gênero e sexualidade em múltiplos e importantes contextos educacionais e focados na percepção de professoras e professoras. Ressalta-se que todos os trabalhos se nortearam por uma principal variável situacional, que consiste da presença ainda marcante do binarismo e da heteronormatividade na confluência de comportamentos, pensamentos e práticas sociais, tendo reflexo para os ambientes de ensino. Desta forma, é urgente refletir sobre a necessidade de uma transformação das práticas docentes e que sejam capazes de ressignificar tais condições estruturais e estruturantes mantenedoras de uma dinâmica de marginalização e exclusão de parte do público estudantil.

Ainda assim, já é possível perceber iniciativas de ressignificação destes pensamentos e práticas normativas, principalmente ao considerar de forma abrangente a construção subjetiva de professoras e professores e que atravessam desde o processo inicial de formação até a atuação nos espaços de ensino. Considerando cada vez mais a diversidade do público estudantil e como estes já se enquadram em um processo para além das questões binárias e heteronormativas, a transformação nas práticas pedagógicas e o exercício da empatia são condições fulcrais ao se perspetivar um futuro pensando a Educação como instrumento de transformação cada vez mais direcionado para

a prática da inclusão e o pleno exercício da cidadania, sendo responsável pela construção de uma sociedade cada vez mais ampla e em sintonia com as demandas apresentadas.

Ao desenvolver esta revisão da literatura foi possível perceber que já existe grande quantidade de investigações em curso que relacionam as questões de gênero e sexualidade com os espaços de ensino e, principalmente, considerando os diferentes atores destes espaços, com destaque para as subjetividades e as práticas docentes. Este estudo atravessa intimamente o meu objeto de investigação no doutoramento, que consiste de uma proposta de investigação-ação com docentes e estudantes do ensino secundário quanto às percepções sobre as questões de gênero e sexualidade, pelo que constituirá uma base importante para o desenvolvimento do meu projeto.

Este estudo colabora para uma importante reflexão ao considerar principalmente as novas configurações de gênero e sexualidade no escopo dos desafios da contemporaneidade quanto às mudanças que já ocorrem nos diferentes espaços sociais, vindo atingir diretamente o *status quo*, por séculos estruturado nas sociedades globais, nomeadamente quanto às perspetivas binárias e heteronormativas presentes nos pensamentos e nos comportamentos da população. Pode-se, ainda, através da educação, promover a ressignificação destas práticas e dar o devido valor a este segmento que, desde sempre, tem por objetivo a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, capazes de reconhecer um mundo que se apresenta cada vez mais plural e diverso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aleshire, M. E. (2016). Sexual orientation, gender identity, and gender expression: What are they? *Journal for Nurse Practitioners*, 12(7), 329–330. <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2016.03.016>

Andrews, G. (2020). Teaching Gender and Sexuality in the Wake of the Must Fall Movements: Mutual Disruption through the Lens of Critical Pedagogy. *Education as Change*, 24. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/7118>

Araujo, M. F., Rossi, C. R., & Teixeira, F. (2019). O saber fazer docente em educação para a sexualidade na educação básica: um paralelo entre Portugal e Brasil. *Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação*, 14(2), 1410-1426. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12608>

Aronson, B., & Laughter, J. (2020) The theory and practice of culturally relevant education: expanding the conversation to include gender and sexuality equity. *Gender and Education*, 32(2), 262-279. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1496231>

Associação Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual e Trans e Intersexo de Portugal (ILGA). (2010) *Transexualidade*. <https://ilga-portugal.pt/noticias/Noticias/Transexualidade-ILGA-Portugal-net.pdf>

Associação Intervenção Lésbica, Gay, Bissexual, Trans e Intersexo de Portugal (ILGA). (2021). *Info útil*. <https://ilga-portugal.pt/centro-lgbti/info-util/>

Azevedo, A. E. (2017). Disforia de Gênero. Guia Prático de Atualização da Sociedade Brasileira de Pediatria, v. 4, 1-18. Rio de Janeiro, Brasil. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19706c-GP_-_Disforia_de_Genero.pdf

Bardin, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Berg, P., & Kokkonen, M. (2021). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ plus students, *Physical Education and Sport Pedagogy* <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>

Brown, G. R. (2017). Disforia de gênero e transexualismo. Manual MSD – Versão para Profissionais de Saúde. <https://www.msmanuals.com/pt-pt/profissional/transtornos-psiui%C3%A1tricos/sexualidade-disforia-de-g%C3%AAnero-e-parafilias/vis%C3%A3o-geral-do-comportamento-sexual>

Council of Europe (2019). Recommendation of the Committee of Ministers to member States on preventing and combating sexism – CM/rec(2019)1. Estrasburgo, França. <https://rm.coe.int/16809e1b65>

- Dessel, A. B., Kulick, A., Wernick, L. J., & Sullivan, D. (2017). The importance of teacher support: Differential impacts by gender and sexuality. *Journal of Adolescence*, 56, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.002>
- Direção Geral de Educação – República Portuguesa (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Dornelles, P. G., & Dal'Igna, M. C. (2015). Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1585-1599. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142508>
- Franco, N. & Cicillini, G. A. (2015). Professoras trans brasileiras em seu processo de escolarização. *Estudos Feministas*, 23(2), 325-346. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n2p325>
- Fróis, E. S. (2020). A construção da expressão de gênero na infância: do gesto à palavra. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 15(2), 1-15. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082020000200006&lng=pt&tlng=pt
- Gressgård, R. (2010). When trans translates into tolerance - or was it monstrous? Transsexual and transgender identity in liberal humanist discourse. *Sexualities*, 13(5), 539–561. <https://doi.org/10.1177/1363460710375569>
- Gutierrez, B. C., Halim, M. L. D., Martinez, M. A., & Arredondo, M. (2020). The heroes and the helpless: The development of benevolent sexism in children. *Sex Roles*, 82, 558–569. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01074-4>
- Lehavot, K., King, K. M., & Simoni, J. M. (2011). Development and validation of a gender expression measure among sexual minority women. *Psychology of Women Quarterly*, 35(3), 381–400. <https://doi.org/10.1177/0361684311413554>
- Madureira, A. F. A., Branco, A. U. (2015). Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2015.3-05>
- Neary, A. (2019). Critical imaginaries of empathy in teaching and learning about diversity in teacher education. *Teaching Education*, 31(4), 444-458. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649648>
- Newman, L. K. (2002). Sex, gender and culture: Issues in the definition, assessment and treatment of gender identity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(3), 352–359. <https://doi.org/10.1177/1359104502007003004>
- Oliveira, A. G., Vilaça, A. F., Gonçalves, D. T. (2019). Da transexualidade à disforia de gênero: protocolo de abordagem e orientação nos cuidados de saúde primários. Revisões da Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, 35, 210-222. <http://dx.doi.org/10.32385/rpmgf.v35i3.12105>
- Picanço, A. L., Almeida, J. M. (2012). A relação entre escola e família – As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem [Master's thesis, Escola Superior de Educação João de Deus]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Reimers, E. (2020). Disruptions of desexualized heteronormativity - queer identification(s) as pedagogical resources. *Teaching Education*, 31(1), 112-125. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1708891>
- Sell, R. L. (1997). Defining and measuring sexual orientation: A review. *Archives of Sexual Behavior*, 26(6), 643–658. <https://doi.org/10.1023/A:1024528427013>
- Silva, D. Q. (2012). La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008&lng=es&tlng=es
- Soares, Z. P., & Monteiro, S. S. (2019). Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. *Educar em Revista*, 35(73), 287-305. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.61432>

Souza, E. M, Pereira, S. J. (2013). (Re)produção do heterossexismo e da heteronormatividade nas relações de trabalho: a discriminação de homossexuais por homossexuais. *Revista de Administração Mackenzie*, 14(4), 76-105. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000400004>

Teixeira, R. S., Maia, A. C. B. (2019). Criminalização da LGBTfobia: uma análise comportamental de projetos de lei [Master's thesis, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"]. https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/190920/teixeira_rs_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Vasconcelos, C. M., & Ferreira, L. A. (2020). A formação de futur@s professor@s de Educação Física: Reflexões sobre gênero e sexualidade. *Educação em Revista*, 36, e209700. <https://doi.org/10.1590/0102-4698209700>

Velis, F. V., Zamora, I. P., Delgado, J. B., & Ortega, G. G. (2020). Educación en Tiempos del Género. Consideraciones en Torno a una Educación No Sexista y No Generista. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 21-37. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>

Vilaça, T. (2014) Percepções de professores/as sobre as diferenças de gênero na educação em sexualidade em escolas portuguesas. *Educação: teoria e prática*, 24(45), 23-39. <https://10.18675/1981-8106.vol24.n45.p23-39>

UNESCO (2018). Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências. (2ª Ed.) Paris, França. <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/369308por.pdf>

PERFORMANCE, DESEMPENHO E INCONSCIENTE NA SEXUALIDADE CONTEMPORÂNEA

PERFORMANCE, ACHIEVEMENT AND THE UNCONSCIOUS IN CONTEMPORARY SEXUALITY

Sergio Isler Junior, Unesp-FC, Brasil, sergio.isler@unesp.br

George Miguel Thisoteine, Unesp-FCLAr, Brasil, george.thisoteine@unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi, Unesp-FC, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

Andre Gellis, Unesp-FC, Brasil, andre.gellis@unesp.br

INTRODUÇÃO

Como devemos chegar a um conhecimento do inconsciente? Certamente, só o conhecemos como algo consciente, depois que ele sofreu transformação ou tradução para algo consciente. A cada dia, o trabalho psicanalítico nos mostra que esse tipo de tradução é possível. (Freud, 1974, p.191)

A pergunta que Sigmund Freud chega em seu artigo “O inconsciente” (1974) nos revela características próprias do estudo psicanalítico e pela qual se constitui um fazer ciência, teoria e investigação acerca do que se trata a *hipótese do inconsciente* (Freud, 1996). Para a teoria freudiana haveria um problema de *tradução* do material inconsciente para a consciência, problema que foi respondido de diferentes formas, seja pelo próprio Freud, ou por seus discípulos (Groddeck, Klein, Winnicott, Lacan, ...) ou dissidentes (Jung, Adler, Reich, ...) e que continua sendo desenvolvida por inúmeros autores da área e de ciências afins (Kaufmann, 1996).

O problema em questão foi retomado diversas vezes por Freud e mesmo na primeira e segunda tópica fora abordado diretamente (Freud, 1974; 1976). Em um primeiro momento Freud se ateve a problemática da diferenciação metapsicológica, baseada nos aspectos dinâmico, econômico e tópico, que o levou a diferenciar o psiquismo em dois sistemas: Cs. (consciente) e Ics. (inconsciente). E, posteriormente na segunda tópica, além de criar um sistema Pcpt. (perceptivo ou pré-consciente), o articula com o sistema Cs., formando o sistema Pcpt-Cs. Assim, Freud atrela o desenvolvimento do Eu, Isso e Supereu a essa divisão de sistemas e os submete à forças motrizes pulsionais, que denomina como pulsão de Vida e de Morte. A principal diferença nesse caso entre a elaboração da primeira e da segunda tópica retoma a problemática da tradução do material inconsciente e quais os processos envolvidos para isso (Kaufmann, 1996).

Freud no início do ensaio sobre o “Eu e o Isso” (1976) se debruça em definir a condição e natureza das produções do inconsciente. Para isso ele cria uma série de desdobramentos e definições complementares entre si, que podem ser observadas para além do próprio texto, também como uma revisão do caráter que essa aceção tão fundamental para a psicanálise encontrou em suas investigações até o momento de seu ensaio. Porém, Freud (1976) encerra a seção desse modo

Quando nos vemos assim confrontados pela necessidade de postular um terceiro Ics., que não é reprimido, temos de admitir que a característica de ser inconsciente começa a perder significação para nós. Torna-se uma qualidade que pode ter muitos significados, uma qualidade da qual não podemos fazer, como esperaríamos, a base de conclusões inevitáveis e de longo alcance. Não obstante, devemos cuidar para não ignorarmos esta característica, pois a propriedade de ser consciente ou não constitui, em última análise, o nosso único farol da psicologia profunda. (p.30-31)

Com isso, Freud assume o cuidado que qualquer conclusão a partir dos estudos sobre o inconsciente, ou em psicanálise, devem ter. Além disso, o caráter hipotético e provisório da investigação sobre o inconsciente, que funciona como um farol pela busca e tradução das produções inconscientes, pois nessa perspectiva nada poderia ser completamente elucidado, do mesmo modo que a interpretação do sonho (1974). A isso, se soma a interpretação

de Jacques Lacan sobre o inconsciente, porém, Lacan fará uma modificação, e que pode ser vista como a sua interpretação da experiência freudiana, ao substituir a *hipótese do inconsciente* por outro aforismo, o sujeito *do inconsciente*. O sujeito é uma ideia introduzida de forma notoriamente recente em psicanálise, e antes dos anos 50 provavelmente não faria sentido pensar sobre esses termos, mesmo porque uma relação direta entre linguística e psicanálise também era algo fora da cena central antes de Lacan.

Entretanto, é com o uso do estruturalismo e da filosofia, como ferramentas para questionar a psicanálise que Lacan desenvolve a ideia de um sujeito psicanalítico ou do inconsciente (Kaufmann, 1996). E, para isso, não irá ignorar as consequências da primeira e da segunda tópica freudiana. A ideia de sujeito coloca uma diferença fundamental sobre a noção do Eu, e, portanto da psicanálise freudiana entre consciente e inconsciente (Kaufmann, 1996). O sujeito se trata diretamente das produções do inconsciente, sem sua alteração por outros mecanismos e processos psíquicos, identificado a partir do discurso e de suas formações. Enquanto que o Eu é pensado a partir da sua interioridade ao psiquismo e submetido, portanto, aos seus processos. Com isso, inclusive ele se revela de forma dupla. Em um caso sempre como um objeto a desdobrar-se na própria consciência, funcionando também como um eu (*moi*); e de outro modo é também o que a constitui em seu aspecto mais estruturante (*je-Eu*) em sua diferenciação ao inconsciente (Isso).

Além disso, a ideia de sujeito, que vem praticamente para substituir a de *hipótese* (Kaufmann, 1996) dá mais destaque para a exterioridade do processo de formação do psiquismo. O sujeito não se trata de uma interioridade, como no caso da subjetividade, ao contrário, ele ressalta o caráter experimental e experiencial do inconsciente, que se manifesta pela fala, pelo discurso e pelo uso dos significantes. O que se coloca radicalmente diferente do Eu. Porém, sendo tão diferente do Eu, que é a organização desses processos internos, e da própria subjetividade, o sujeito se manifesta sempre em relação ao Outro, e portanto a partir da dimensão do sexual. Se há um Outro há o desejo em psicanálise e isso implica desde o início que uma dimensão sexual seja constituída. O campo do Outro é também de exterioridade, *o tesouro de significantes*, de onde tudo que se coloca vem por uma referência que funciona a constituir um discurso, uma fala e a expressar ou permitir que um sujeito advenha.

Assim, devemos considerar que a problemática geral sobre o sujeito é, mesmo para além da neurose onde o sujeito e o Outro possuem um caráter não diferenciado ou pouco sustentável, que se retoma a problemática da tradução do inconsciente como colocada por Freud, ou seja de como “devemos chegar a um conhecimento do inconsciente?” (Freud, 1974, p.191). Para isso, a interpretação lacaniana não segue sem problematizar o lugar do desejo do Outro, portanto nem da constituição do sexual e da instituição de uma sexualidade. Uma se diferencia da outra a medida que a primeira funda o lugar de estruturação para um campo de prazer e desprazer por meio da linguagem e por isso incompleto. A segunda, um destino inevitável pelo qual o sujeito se arrasta, desaparece e retorna por estar preso a um corpo que fala e que goza.

De certo modo, a problemática que Lacan constrói ao defender a dimensão de um sujeito do inconsciente traz uma série de saídas e problemáticas para a psicanálise ou para quem considera a importância de se considerar o inconsciente. Se entendemos que a sexualidade humana é resultado de um processo complexo (Ribeiro & Maia, 2011), que abarca processos internos e externos, a forma como se delimita o problema de exterioridade do inconsciente ou mesmo das produções deste é um campo que mesmo inesgotável é fundamental para pensar sobre as condições como os indivíduos têm vivido e produzido essa sexualidade.

OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é a caracterização dos conceitos de *performance* e *desempenho* atrelados à dimensão do sujeito a partir de autores que dialogam positiva e criticamente com a bibliografia psicanalítica freudiana-lacaniana. Os conceitos específicos, são compreender as fontes que partem desses autores; diferenciá-las da bibliografia freudo-lacaniana clássica ou mesmo da psicanalítica; e poder estabelecer elementos mínimos para uma conceitualização da dimensão de sujeito para além daquela definida classicamente em psicanálise.

MÉTODO

Foram selecionadas seis obras para a leitura extensa e análise conceitual do seu material. A seleção foi feita por meio da análise narrativa, de forma que se buscou reconhecer nas categorias levantadas um percurso que permitisse tanto diferenciar as duas categorias principais feitas, como desenvolver os conceitos de *performance* e de *desempenho*. Para tanto, o método de análise dos dados empregado foi a análise de conteúdo, que prevê a formação de categorias temáticas emergentes e mutuamente exclusivas (Bardin, 2016; Bortolozzi, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresentaremos as categorias de (1) *sujeito da performance* e (2) *sujeito do desempenho*, pensadas como possíveis chaves de leitura para seguir a discussão sobre o sujeito na atualidade. Após isso, seguiremos com uma breve discussão abordando as duas categorias, incluindo também a relação delas com a noção psicanalítica de sujeito do inconsciente.

O SUJEITO DA PERFORMANCE

Ao nos referirmos à categoria de sujeito da performance, nos centramos na leitura de *O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*, publicado em 1999 por Joel Birman, que, segundo o próprio, teve intenção, neste livro, de “esboçar uma leitura preliminar do *mal-estar na atualidade*, tendo nessa empreitada a problemática da subjetividade como ponto fundamental de referência” (Birman, 2009, p.15). De forma sintética, essa categoria visa abordar uma leitura do sujeito na atualidade como autocentrado, que vive sob a exigência da performance como modo de existência que busca a exaltação do eu. A relação com o outro é pensada em que este não existe como alteridade, mas como objeto de extração do olhar, de gozo e de predação.

Birman aponta que há, na contemporaneidade ocidental, uma nova “cartografia do social, em que a fragmentação da subjetividade ocupa uma posição fundamental” (Birman, 2009, p.23). Essa fragmentação, segundo o autor, colocaria o eu em posição privilegiada, marcando um momento histórico inédito em que o autocentramento do sujeito no eu se diferencia da tradição do individualismo ocidental iniciado no século XVII. É pensando a subjetivação na atualidade, com a centralidade do eu, que Birman afirma que os destinos do desejo assumem um direcionamento exibicionista e autocentrado.

Ao abordar o autocentramento, Birman afirma que este foi considerado por Lasch como traço fundamental da cultura do narcisismo. Lasch, em *A cultura do narcisismo*, publicado em 1979, após observar um sentimento de mal-estar e desconfiança nos EUA pelos próprios estadunidenses, pensa sua atualidade a partir da ideia de cultura do narcisismo, descrita como o momento de agudização ou superação do individualismo moderno, em que o sentimento coletivo dominante é o de viver o presente de forma exclusivamente para si. (SantiANTI, 2005).

O autocentramento ocorre, de acordo com Birman (2009), sob a forma de estetização da existência, de maneira que o eu é transformado em objeto de admiração tanto para os outros, quanto para o sujeito, que busca alcançar o brilho social, que é outra forma de nomear o reconhecimento dado pelo Outro e aspecto fundamental para a instituição de uma subjetividade.

É notável o paradoxo aparente que surge a partir da leitura de Birman sobre o autocentramento: é um autocentramento em que a existência é posta para fora. Um autocentramento cheio de exterioridade. “O que é a demanda de espetáculo e de *performance*, que regulam a estetização da existência, senão modalidades do indivíduo existir na exterioridade, para que possa gozar com a admiração que provoca ao olhar do outro?” (Birman, 2009, p.170). A própria noção de interioridade e exterioridade é invertida: se antes a existência fora-de-si foi excluída, remetendo ao signo da loucura, da insanidade, hoje ela é investida socialmente.

Um ponto importante dessa inversão é que o que é cultivado na atualidade não é um fora-de-si que remete à psicose, mas sim à perversão, que coloca as formas perversas de gozar como o projeto da subjetividade. Dessa forma, a própria relação com o outro é objeto para a estetização do eu.

Além disso, o autocentramento se evidencia no registro sexual, nas formas corriqueiras pelas quais o indivíduo realiza a predação do corpo do outro. *Por meio da predação, o sujeito empreende também a estetização do eu, por um outro viés, polindo seu brilho pelo culto infinito da admiração do outro.* Constitui-se aqui a manipulação do outro como técnica da existência para a individualidade, maneira privilegiada para a exaltação de si-mesmo. Com efeito, para o sujeito não importam mais os afetos, mas a tomada do outro como objeto de predação e gozo, por meio do qual se enaltece e glorifica. (Birman, 2009, p.167, grifos nossos)

Ao trazer as consequências do autocentramento para os indivíduos, Birman afirma que “tudo isso se desdobra naquilo que se denominou, desde o final dos anos 60, de *cultura do espetáculo*, na genial interpretação de Debord” (Birman, 2009, p.167). Distante de almejar qualquer descrição detalhada de sua obra, que não é o foco deste trabalho, podemos destacar que Debord (1997), em *A cultura do espetáculo*, publicado em 1967, compreende o espetáculo como uma forma de relação social entre as pessoas, mediada por imagens, que não é simplesmente o produto de técnicas de difusão de imagens, mas uma visão de mundo, uma *Weltanschauung* que *faz ver*, sob o monopólio da aparência.

O espetáculo se apresenta como uma enorme positividade, indiscutível e inacessível. Não diz nada além de “o que aparece é bom, o que é bom aparece”. A atitude que por princípio ele exige é a da aceitação passiva que, de fato, ele já obteve por seu modo de aparecer sem réplica, por seu monopólio da aparência. (Debord, 1997, p.16-17)

Guy Debord, não fala exclusivamente sobre a cultura estadunidense, mas aborda o emaranhado cultural que se constituía como ideologia e propaganda para promover de um novo ideal de civilização naquele momento. É pertinente destacar que para Debord os movimentos sociais e a culpa cristã estão sendo substituídos por novos imperativos sociais, que se manifestam por meio de um novo projeto social capitalista. A isso, podemos atribuir que para além da dimensão estrutural da sociedade capitalista, a dimensão de gozo, se pensada sobre a teorização de Debord, é consequência de certo cegamento, ou até obnubilação, frente a formas de alteridade instituídas desde a modernidade. Portanto, a instauração de uma crise que leva para além de novas ideologias, novas formas de subjetivação.

Nesse sentido, Birman destaca o papel da mídia e da *cultura da imagem* como essenciais para a estetização do eu, no que chama de hegemonia da aparência. O sujeito, agora, vale pelo que parece ser, ele precisa ser visto. A partir da necessidade de glorificação do eu, o autor aponta para a performance como aquilo que submete todas as ações do indivíduo, o que define nossa escolha em categorizar um sujeito da performance:

Na cultura do espetáculo, o que se destaca para o indivíduo é a exigência infinita da *performance*, que submete todas as ações daquele. De novo aqui se confunde o ser com o parecer, de maneira que o aparecimento ruidoso do indivíduo faz acreditar no seu poder e fascínio. Nessa *performance*, o que importa é que o eu seja glorificado, em extensão e em intenção. Com isso, o eu se transforma numa majestade permanente, iluminado que é o tempo todo no palco da cena social. (Birman, 2009, p.168)

O SUJEITO DO DESEMPENHO

Nessa categoria buscamos textos que versam sobre o sujeito na atualidade a partir de diferentes autores, mas que, de forma geral, destacam a interiorização da necessidade de desempenho como parte fundamental da subjetividade dos indivíduos. Ela também aborda as leituras que pensam o sujeito formado pelo modo de subjetivação neoliberal, que nega o conflito inconsciente da experiência psíquica. Esse sujeito é pensado, portanto, em oposição ao sujeito da hipótese repressiva foucaultiana, da neurose enquanto “normalopatia”. Assim, também

se distancia da sexualidade como no texto freudiano, onde é pensada como lugar do conflito neurótico, da distância entre o desejo e a cultura, pois considera que o conflito ocupa um outro lugar, mais externo, na produção do sujeito. Porém, articula-se ainda com a psicanálise, em certa medida, ao considerar que esse sujeito é preso, ou se prende, a uma dimensão de desejo que advém e o constitui, entretanto de uma forma que inclusive busca constituir uma dimensão do *não-conflito*, o que será trabalhado ao final desta seção

O DESEMPENHO

Para começarmos a tratar de nossa segunda categoria, é interessante expor alguns pontos de vista a respeito da questão do desempenho. Han (2017) aborda a sociedade da atualidade como sociedade do desempenho, que substituiu o paradigma da disciplina da sociedade disciplinar, descrita por Foucault, pelo paradigma do desempenho. A sociedade disciplinar era marcada, segundo Han, por uma negatividade da proibição, enquanto a sociedade do desempenho atua segundo um “esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento” (Han, 2017, p.25).

É importante pontuar que o sujeito do desempenho, de acordo com Han, continua disciplinado, porém, a passagem da disciplina para o desempenho marca um aumento de produtividade na medida em que o sujeito não se encontra diante de uma instância externa de domínio.

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito da obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho. (Han, 2017, p.30)

Temos com isso, então, o destaque para uma nova forma de existência da atualidade, em diferenciação com o que foi descrito por Foucault, ao tratar da sociedade disciplinar. Esse é um ponto interessante que podemos perceber ao analisar as referências que compõem esta categoria: em geral, os diferentes autores, de diferentes percursos teóricos, buscam compreender e estabelecer seu pensamento sobre a atualidade se diferenciando do paradigma foucaultiano, pensando a atualidade como um momento com características diferentes no que tange à sociedade e aos sujeitos.

Dardot e Laval (2016) também trabalham numa leitura que nos remete ao paradigma do desempenho, e afirmam a necessidade de se pensar um novo sujeito que surge ao final do século XX, um sujeito que se pensa como uma empresa. Segundo os autores, o efeito buscado pelas novas práticas de criação do novo sujeito busca fazer com que os indivíduos trabalhem para a empresa como se trabalhassem para si mesmos, como se o desejo da empresa fosse o seu próprio. Assim como Han (2017), Dardot e Laval (2016) apontam para um sujeito que se vê como livre para buscar seus desejos, insubmisso a um poder externo, numa liberdade que na verdade se mostra uma coerção. Dardot e Laval (2016), falam de uma racionalização do desejo, que busca sempre se aprimorar de forma a se tornar cada vez mais eficaz, sendo essa a marca desse sujeito, que rompe até mesmo com os limites do corpo, visto agora como uma escolha individual.

O corpo é produto de uma escolha, de um estilo, de uma modelagem. Cada indivíduo é responsável por seu corpo, reinventado e transformado à própria vontade. Esse é o novo discurso do gozo e do desempenho que obriga o indivíduo a dar-se um corpo tal que ele possa ir sempre além de suas capacidades atuais de produção e prazer. (Dardot & Laval, 2017, p.358)

Compreendemos portanto que o sujeito contemporâneo é marcado por uma competitividade interiorizada, que deve sempre transcender seu momento atual, expandindo continuamente suas capacidades. A relação com o mundo e com o próprio corpo é marcada pela noção de escolha individual, que caminha junto com a racionalização

do desejo descrita pelos autores: cada um de nós é responsável em dar-se um corpo que responda às exigências de desempenho, que, quando em excesso, junto com o excesso de trabalho, chega ao que Han (2017) chama de uma autoexploração, mais eficaz do que uma exploração pelo outro, pois traz consigo um sentimento de liberdade.

A DIMENSÃO DO NÃO-CONFLITO

É possível também pensar a exigência de desempenho e a subjetividade contemporânea como uma forma de existência em que o conflito é expulso da subjetividade, não é experienciado pelo sujeito.

Safatle (2021) trabalha com a noção de que os sistemas socioeconômicos formam subjetividades, e que o neoliberalismo atua também na forma de uma engenharia social, que busca manter uma noção de liberdade baseada no empreendedorismo e livre-iniciativa. Para que o neoliberalismo possa realizar esse objetivo, o autor fala de um design psicológico que marcaria uma dimensão de atuação do Estado responsável por abafar conflitos.

Dimensão na qual podemos encontrar um profundo trabalho de design psicológico, ou seja, de internalização de predisposições psicológicas visando à produção de um tipo de relação a si, aos outros e ao mundo guiada através da generalização de princípios empresariais de performance, de investimento, de rentabilidade, de posicionamento, para todos os meandros da vida. Dessa forma, a empresa poderia nascer no coração e na mente dos indivíduos. (Safatle, 2021, p.30)

Ao longo de seu texto, Safatle dialoga diretamente com Dardot e Laval (2017), e podemos compreender como a racionalização do desejo, o empresariamento de si, também descrito pelos autores, funciona como forma de apagamento do conflito, ao buscar igualar o desejo do sujeito ao empresa, ao passo que este se vê como um agente livre - ou seja, distante da dimensão conflitual.

Dunker (2021), trata a atualidade a partir da noção de hipótese depressiva, se diferenciando da hipótese repressiva abordada por Foucault. Na hipótese depressiva, a depressão se torna a forma normalopática de sofrimento, e o sofrimento psíquico é deslocado do campo do conflito para “o domínio das funções corporais, da intensidade e da produtividade como vetor de verdade para o sujeito” (Dunker, 2021, p.178).

É importante lembrar que no momento da hipótese repressiva a neurose se torna a forma de sofrimento normalopática, sendo marcada justamente pelo conflito inconsciente. Já na hipótese depressiva, momento histórico em que a noção biologizante dos estados mentais é dominante, o conflito, presente na leitura de uma dimensão freudiana da sexualidade, na relação distante do desejo com a cultura, não é interiorizado pelos indivíduos, e o sofrimento, na fórmula da depressão, é individualizado no fracasso e na forma da culpa (Dunker, 2021).

A depressão herda assim a figura social do fracassado, do inadequado, daquele que não consegue se ajustar a normas e regras, mas com um detalhe: isso não é mais percebido como um princípio de rebelião, greve ou oposição, mas simplesmente como uma determinação relativamente “externa” que o impede e o inibe desde o próprio cérebro”. (Dunker, 2021, p.189)

Assim, abordamos os diferentes autores que, apesar de suas diferenças, nos permitem criar uma chave de leitura do sujeito da atualidade pensando no paradigma do desempenho e na ausência de conflito nas subjetividades.

PERFORMANCE, DESEMPENHO E INCONSCIENTE

No estágio final do trabalho, seguiremos com uma discussão geral em torno das duas categorias apresentadas na discussão. Então, se fará uma pequena relação entre as categorias e o inconsciente psicanalítico

A noção de sujeito da performance nos remete a uma constante necessidade de ser visto, de aparecer com destaque na cena social. O trabalho da mídia é importantíssimo para a construção desse sujeito, que busca extrair do outro, para além de seu corpo, em forma de predação, o olhar. Assim como Debord (1997) trata de um monopólio da aparência, Birman fala de uma hegemonia da imagem: é fora-de-si, no olhar do outro, que o sujeito existe. É

preciso do olhar do outro para dar vida à performance, que submete as ações e a construção da identidade dos indivíduos.

Ao apresentarmos o sujeito da performance, a partir da leitura de Birman (2009), levamos em conta a influência de Lasch em *A cultura do narcisismo* em sua obra. O conceito de narcisismo, central na análise de Lasch, ganha espaço na literatura sociológica entre os anos de 1940 e 1970, que faz uma ligação entre a sintomatologia narcísica individual e o mal-estar social. É interessante notar que, enquanto Lasch publicava sua obra citada, ao final da década de 70, havia uma forte presença social, sobretudo nos Estados Unidos, de uma psicanálise que centrava suas análises no *self*, chamada também de psicologia do *self*, (Cristóforo *et al*, 2020) que dava base psicológica para pensar o sujeito. O problema da formação da identidade, numa sociedade cada vez mais individualizada, é central na obra de Lasch e na leitura de Birman: o sujeito que precisa performar é, também, autocentrado, individualizado ao limite.

Quando pensamos em nossa segunda categoria, mais ampla, em geral captam-se tentativas de pensar um sujeito, na atualidade, que é muito diferente de um momento anterior, do começo e meio do século XX. Essas tentativas são marcadas por abordagens que buscam compreender essa diferença seja pela passagem da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho, seja pela passagem do liberalismo para o neoliberalismo, ou ainda pelo enunciado de uma hipótese depressiva em detrimento de uma já ultrapassada hipótese repressiva.

O sujeito que vive sob a exigência do desempenho é marcado pela necessidade constante de superar a si mesmo, de viver na competitividade e se gerir como uma empresa. Esse sujeito se pensa livre, tem a responsabilidade de extrair sucesso de si, de seu corpo, e não vive, em sua subjetividade, qualquer espécie de conflito psíquico.

Pode ser interessante discutir como a presença social de teorias psicológicas estão presentes nessas discussões sobre a atualidade. Dunker (2021) destaca como a psicopatologia da atualidade, que se baseia em medicamentos e em bases estritamente biológicas, torna o conflito como distante da subjetividade dos indivíduos. Agora, o indivíduo não precisa mais se questionar sobre seus desejos, seu mal-estar. Este é como um estrangeiro, biológico, que deve ser domado pela medicação, enquanto é de responsabilidade de cada um que sofre se gerir corretamente para seguir com os tratamentos e desempenhar bem em suas tarefas. As terapias de caráter breve, como a terapia cognitivo-comportamental (TCC), trazem a tona um paradigma de otimização de performance, com o foco em melhorar o desempenho dos indivíduos, com definição clara e prévia de resultados a serem alcançados e estabelecimento de padrões de mensuração para tomadas de decisões (Safatle, 2021). Aqui, aparentemente, os conflitos não entram em cena - o indivíduo sabe de onde veio e onde quer chegar, precisa apenas de um impulso para tirar seus desejos do campo do impossível e trazê-los para o possível. Deve desempenhar melhor.

Ademais, é notável que ambas as categorias que abordam a construção do sujeito na atualidade, tanto a partir da performance ou do desempenho, abarcam diferentes pontos de vista importantes sobre como se expressam, na subjetividade dos indivíduos, identidades, formações discursivas, e indicam maneiras de compreender questões como a formação das identidades, as formas de relação com o outro, da experiência do prazer, entre outras, que estão dentro do espectro da sexualidade, mas que, no sentido psicanalítico do termo, ocupa o lugar do desconhecimento do sujeito, da falta.

A partir da psicanálise, podemos pensar um sujeito que, em sua sexualidade, sobra para além da identidade, para além das construções subjetivas. Abre-se a possibilidade de compreensão e de escuta de uma falta, de uma negatividade de um corpo irredutível às exigências de desempenho ou de performance, mas que está em constante conflito com elas. Há um resgate, portanto, da dimensão de um conflito, inconsciente, que funda o sujeito, dimensão esta que foi perdida das formas contemporâneas de compreensão e tratamento das subjetividades.

Importante pontuar que, ao trazer o inconsciente psicanalítico à tona, não se abre mão de um pensamento sobre as construções sociais e as formações de identidades, bem como das diferentes formas de se pensar o sujeito na atualidade que foram abordadas nas duas categorias que criamos, mas sim de se pensar, também, um sujeito que é social, relacional, se reconhece no Outro, mas que não se expressa totalmente nos significantes com que se identifica/é identificado.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2016) *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Birman, J. (2009) *Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bortolozzi, A. C. (2020) *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo - Manual Didático*. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Cristófar, H., et al. (2018) Narcisismo: identidade e diferença - uma unidade em tensão?. In: Safatle, V.; Silva Junior, N.; Dunker, C. (Orgs). *Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Dardot, P.; Laval, C. (2016) *A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Debord, G. (1997) *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Dunker, C. (2021) A hipótese depressiva. In: Safatle, V.; Silva Junior, N.; Dunker, C. (Orgs). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Freud, S. (1974) O inconsciente. In: *ESB*. v. 14, Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, S. (1976) O ego e o id. In: *ESB*. v. 19, Rio de Janeiro: Imago.
- Han, B-C. (2017) *A sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kaufmann, P. (1996) *Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Safatle, V. (2021) A Psicologia é a continuação da Economia por outros meios. In Safatle, V.; Silva Junior, N.; Dunker, C. (Orgs). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Santi, P. L. R. (2005) *Consumo e desejo na cultura do narcisismo*. São Paulo: Revista CMC: comunicação, mídia e consumo, v.2, n.5.
- Ribeiro, P. R. M.; Maia, A. C. B. (2011) Educação sexual: princípios para ação. In: *Doxa*, v. 15, n. 1, p. 75-84.

SEXUALIDADE NA TERCEIRA IDADE: PERSPECTIVAS SOBRE A SATISFAÇÃO SEXUAL DE MULHERES IDOSAS

SEXUALITY IN OLD AGE: PERSPECTIVES ON THE SEXUAL SATISFACTION OF ELDERLY WOMEN

Adriana Candido, Universidade de Aveiro, Portugal, adrianacandido@ua.pt

Margarida Cerqueira, Universidade de Aveiro, Portugal, mcerqueira@ua.pt

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como intuito analisar e conhecer as percepções de mulheres idosas sobre a sexualidade na terceira idade, numa perspetiva de comparação entre Portugal e Brasil, nomeadamente quanto às premissas da satisfação sexual. Apresenta o atual panorama da qualidade de vida na terceira idade, revisitando a realidade da sexualidade, revelando a presente escassez de estudos centrados nesta problemática relacionada ao envelhecimento, mas principalmente da insuficiente atenção voltada à investigação sobre a sexualidade da mulher.

A literatura científica indica que a expectativa de vida da população mundial tem vindo a aumentar e num ritmo cada vez mais acelerado. Este crescendo é acompanhado por uma maior atenção ao envelhecimento e as suas nuances, um processo complexo que envolve aspetos relacionados com a qualidade de vida, a saúde e a sexualidade (Koopmans et al., 2013), visto que “o prazer sexual e o bem-estar fisiológico geral das mulheres faz da sexualidade um elemento importante dos cuidados de saúde para as mulheres na menopausa” (Jaspers et al., 2015, p. 96).

Com base nesta perspetiva, a Organização Mundial da Saúde (2001) define qualidade de vida como a “perceção do indivíduo da sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (p. 10). Tornando-se indispensável compreender o envelhecimento como um processo natural e passível de uma abordagem integral da saúde, esta realidade exige uma preparação cada vez maior da sociedade para lidar com as situações específicas do envelhecimento como, por exemplo, as necessidades relacionadas com a saúde sexual e sexualidade (Uchôa et al., 2016).

A sexualidade humana, apesar de muito estudada, continua a gerar dúvidas, receios e contradições, a qual, na maioria das vezes, é tratada de forma reservada por se tratar de um assunto íntimo, privado. É, até, um tabu em determinados contextos e gerações, principalmente entre as pessoas idosas (Alencar et al., 2014). Sabe-se que a velhice é uma fase da vida em que os preconceitos idadistas se tornam mais evidentes, destacando-se o da negação da sexualidade das pessoas idosas, acreditando que não é vivenciada, sendo somente um ‘direito’ dos jovens e adultos.

Dentro da grande área da sexualidade, a satisfação sexual é uma das variáveis mais estudadas (Polizer & Alves, 2009), no entanto, esta preocupação não se tem centrado na perspetiva da pessoa idosa e menos ainda na realidade das mulheres em particular. Estudar a satisfação sexual das mulheres nesta fase da vida torna-se um desafio (Siomara et al., 2011), pois envolve muitos aspetos íntimos e a sua abordagem ainda não é encarada com normalidade. Conforme refere Abdo (2009), há uma certa vergonha que faz com que a temática do desejo sexual passe a ser, por vezes, uma questão negligenciada nas ciências da saúde e em contexto académico. Sendo a sexualidade indispensável em todas as fases do ciclo de vida e a satisfação com a vida sexual ser considerada um contributo para o bem-estar – também na terceira idade – considera-se relevante este estudo.

EnvelheSER

O desenvolvimento sexual humano é um processo que começa na concepção e termina com a morte. Não é um fenómeno estático e definitivo (Uchôa et al., 2016). Este processo é influenciado pela maturação biológica, a partir do envelhecimento, num desenvolvimento através dos estágios socialmente definidos de infância,

adolescência, idade adulta e pelos relacionamentos com outras pessoas, incluindo familiares, parceiros íntimos e amigos (DeLamater & Friedrich, 2002). As necessidades de expressão sexual e intimidade se estendem até a velhice, assim como a capacidade e a satisfação sexual (Labby, 1985).

A negligência desse desenvolvimento tem impacto na dimensão biopsicossocial dos indivíduos de modo negativo. No mesmo sentido, a aceitação desse desenvolvimento sexual, chegando a um patamar de satisfação sexual, tem impacto na sua qualidade de vida (DeLamater & Friedrich, 2002). “O prolongamento da vida sexual até idades mais avançadas está relacionado à ampliação da expectativa de vida, à difusão do ideal de juventude, e à ampliação das esferas de autonomia individual, que fazem recuar aos poucos os preconceitos tradicionais contra a sexualidade na velhice” (Andrade & Franch, 2012, p. 44).

A sexualidade é uma componente importante da intimidade emocional e física que a maioria dos homens e mulheres desejam experimentar ao longo de suas vidas (Ambler et al., 2012). “Na velhice, ocorrem várias alterações tanto físicas como psicológicas, porém as sensações não se perdem” (Koopmans et al., 2013, p. 179).

A sexualidade na terceira idade tem um papel preponderante para o envelhecimento ativo, visto que uma vida sexual ativa desacelera o envelhecimento e a falta de prática sexual, parece apressar. Portanto, o sexo pode ser considerado como um componente necessário para a qualidade do envelhecimento (Bulcão et al., 2004; Uchôa et al., 2016), contudo, ainda existem fatores considerados inibitórios, como a influência da família e da religião (Uchôa et al., 2016).

Para Koopmans et al. (2013) “os diferentes avanços na produção do conhecimento e no desenvolvimento de maneiras de prolongamento da vida sexual, sejam elas o aumento do conhecimento e o reconhecimento da importância da sexualidade para lidar com as questões relacionadas à sexualidade com os diversos recursos medicamentosos, se tornaram um dos grandes avanços quando se trata de sexualidade, e assim, contribuem para melhora da qualidade de vida sexual do idoso” (p. 179).

Um estudo realizado por Gewirtz-Meydan e Ayalon (2018) apontou os cinco principais motivos que foram identificados pelos próprios idosos para a prática sexual na terceira idade. Segundo eles, os propósitos se prendiam com (i) para manter o funcionamento geral, (ii) para se sentir jovem novamente, (iii) para se sentir atraente e desejável, (iv) para sentir a sensação da luxúria para o amor, e (v) para “fazer sexo” e “dar sexo”.

“A temática da sexualidade tem adquirido expressiva relevância nos últimos tempos tanto para a área de saúde, quanto para as ciências humanas e sociais” (Andrade & Franch, 2012, p. 42). Os estilos sexuais de uma vida sexual ativa ou não ativa muitas vezes são reconhecidos pelas condições biológicas dos sujeitos. No entanto, ao longo da vida e com ênfase na terceira idade, estes comportamentos precisam ser considerados a partir de uma perspectiva multidimensional, com aspectos pessoais, psicológicos, sociais e até mesmo culturais (Bulcão et al., 2004).

O aumento da expectativa de vida, o avanço em prol da qualidade e do envelhecimento ativo junto do desenvolvimento de tecnologias e tratamentos de reposição hormonal de entre outros métodos como a aplicação de lubrificantes, a utilização de Viagra “apontam para um crescente processo de medicalização da sexualidade idosa, que acompanha a ideia cada vez mais difundida de velhice ativa, reconfigurando o lugar da sexualidade no processo de envelhecimento” (Andrade & Franch, 2012, p. 44).

Alguns autores, como Marsiglio e Donnelly (1991), Mooradian (1991) e Labby (1985), têm vindo a observar ao longo das últimas quatro décadas que a sexualidade e a satisfação sexual da mulher idosa estão ligadas à saúde mental. Neste sentido, estes investigadores defendem que as questões de foro emocional desempenham um papel importante neste cenário, revelando que a autoestima, o sentimento de solidão ou a presença de depressão interferem nos níveis de satisfação e de insatisfação sexual.

Segundo March (2018), os efeitos da satisfação sexual são evidenciados em amplas medidas, tais como a percepção mais positiva de saúde e bem-estar, a contribuição para a qualidade de vida e a maior influência da vida espiritual e religiosa. Como perscrutado por Ambler et al. (2012), as mulheres idosas não são assexuadas. Por isso, tal como apregoam Marsiglio e Donnelly (1991), é necessário que as nuances sobre a sexualidade da mulher idosa sejam conhecidas, e os seus vastos benefícios enfatizados, pois a (in)satisfação sexual afeta inclusive a autoestima, o bem-estar e a satisfação das mulheres com a sua vida e com os seus relacionamentos.

Fleury e Abdo (2012) enfatizam que a experiência de excitação sexual feminina não é uma experiência unicamente genital e relacionada com a lubrificação, mas fortemente modulada por emoções e cognições.

Nos estudos de Marsiglio e Donnelly (1991), relacionados ao comportamento sexual, a incidência mensal e as variáveis de frequência sexual não apontaram influências pelo gênero, raça ou estado de saúde do cônjuge, embora a idade dos participantes fosse um fator muito importante. DeLamater e Still (2005) inclusive reiteram que mais importante do que as condições de saúde das pessoas idosas e a ocorrência ou não de comorbidades fisiológicas, as atitudes e os contextos são as influências mais significativas para o desejo e a prática sexual.

Silva et al. (2016) em seus estudos associam questões de inteligência emocional e saúde mental com o funcionamento sexual e o bem-estar sexual subjetivo. Segundo os autores, esses conceitos tem sido investigados de forma individual, mas podem ser complementares ao contribuírem na promoção da saúde sexual. Ainda neste âmbito, March (2018), em seus estudos, define alguns fatores relacionados à satisfação sexual, tais como (i) ter um parceiro sexual, (ii) relações sexuais frequentes, (iii) boa saúde, (iv) baixos níveis de stress e (v) ausência de preocupações financeiras.

A satisfação sexual está relacionada ainda com o bem-estar físico, autoestima e qualidade de vida (Bulcão et al., 2004). Um estudo realizado com mulheres relatou como o envolvimento sexual pode validar a confiança destas e o sentimento de serem e se sentirem atraentes (Gewirtz-Meydan & Ayalon, 2018). Independentemente da idade, as experiências sexuais podem ser prazerosas “mas para que isso ocorra é preciso que tenham consciência e conhecimento das mudanças que ocorrem no seu corpo e do seu parceiro na terceira idade, para que a sexualidade possa ser vivenciada de forma positiva (Koopmans et al., 2013, p. 179).

A atratividade, e o erotismo na velhice revelam sua contribuição para a satisfação física e mental (Humboldt et al., 2020). “Outro aspecto essencial para a função sexual feminina, e conseqüentemente para o desencadeamento de disfunções, é o contexto sexual, incluindo a qualidade do estímulo e do padrão relacional do casal” (Fleury & Abdo, 2012, p. 134). Os motivos relatados para a satisfação, bem como para a atividade sexual são multifacetados e incluem razões pessoais e interpessoais, aspectos biológicos, psicológicos e sociais (Gewirtz-Meydan & Ayalon, 2018).

Segundo Ambler et al. (2012), às componentes da satisfação sexual estão relacionadas com idade, educação e saúde física e emocional. Nos seus estudos, as mulheres idosas que estavam satisfeitas sexualmente apresentavam bom nível em todas essas dimensões, ao contrário das que não estavam. Entre esses fatores, DeLamater e Friedrich (2002) revelam que a sexualidade é influenciada pelo meio e contexto, a partir dos relacionamentos com outras pessoas, como os familiares, parceiros íntimos e amigos. São essas forças e interações que moldam as identidades e atitudes e o comportamento sexual da pessoa.

Muitos especialistas da área da saúde (como médicos, enfermeiros ou psicólogos) deparam-se, nos seus atendimentos de rotina, com queixas relacionadas com a sexualidade feminina. Estas, na maioria das vezes, envolvem a insatisfação sexual. Contudo, as diversas alterações (biológicas) que ocorrem no corpo das mulheres idosas, não deveriam impedir a sua satisfação sexual (Ambler et al., 2012).

METODOLOGIA

Este estudo, um enxerto de uma dissertação de mestrado em curso, é do tipo observacional, transversal e descritivo, com abordagem qualitativa. A investigação do tipo transversal caracteriza-se por estudar uma população, levantando e analisando dados em um período determinado, inclusive comparando as realidades e vivências destas, visto que “a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos (...) com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação” (Bujes, 2002, p. 14).

Os estudos descritivos tem o intuito de esclarecer questões relacionadas com a pesquisa, descrevendo os resultados através das suas nuances e não de números ou frequências por si só, atentando e debruçando-se na riqueza e nos detalhes dos dados recolhidos, de maneira a possibilitar a compreensão dos processos e contextos

(Bogdan & Birklen, 1994) e colocando-se na perspectiva do outro para entendimento do seu comportamento (Almeida & Freire, 2017).

Por último, a abordagem qualitativa procura a compreensão do sujeito, com base nas suas interpretações e discursos, originados de suas experiências e vivências (Minayo & Costa, 2018), de maneira a valorizar a natureza socialmente construída a partir da realidade dos participantes (Amado, 2017). Os investigadores qualitativos estão interessados em conhecer de que forma, e através de que meios, as pessoas costumam vivenciar suas experiências de vida (Bogdan & Birklen, 1994). Neste estudo, precisamente, conhecendo e aprofundando as percepções sobre a sexualidade na terceira idade, atentando para as compreensões quanto a satisfação e insatisfação de mulheres idosas portuguesas e brasileiras, a partir dos seus próprios relatos.

A amostra utilizada foi do tipo não-probabilística por conveniência, constituída por 6 mulheres idosas, das quais 3 portuguesas e 3 brasileiras, a residir nos respectivos países de origem. Definiram-se como critérios de inclusão (i) ser do género feminino e (ii) ter idade igual ou superior a 65 anos. Como critério de exclusão foi definido o não assinar o Consentimento Informado, Livre e Esclarecido, elaborado de acordo com o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

O grupo das participantes portuguesas frequentava a Universidade Sénior de Cacia, onde a investigadora principal ministrava uma disciplina. Foram apresentados os objetivos do estudo e, três estudantes manifestaram a sua disponibilidade. Quanto ao grupo das participantes brasileiras, que frequentavam um Centro de Convivência da Terceira Idade localizado na Região Metropolitana de São Paulo e Alto Tietê, foram contactadas via grupo de WhatsApp e convidadas para participar do estudo.

O processo de recolha de dados teve duas fases. Uma primeira, quando se procedeu ao contacto com as eventuais participantes no estudo, e uma segunda, quando aquando da aplicação do instrumento de recolha de dados.

Na primeira fase, foram descritos os objetivos do estudo, informando que a sua participação não acarretaria riscos adicionais ao seu dia-a-dia, que não afetaria a sua vida privada nem pública, que poderiam desistir a qualquer momento sem necessidade de justificação e sem qualquer prejuízo, e com garantia de confidencialidade e anonimato, respeitando as normas do Regulamento Geral sobre Proteção de Dados. Informou-se ainda que não existia uma contrapartida financeira pela sua participação no estudo.

Neste documento constavam estas informações, bem como a indicação da necessidade de uma gravação áudio da entrevista, com recurso ao telemóvel da investigadora principal, de que os dados daí resultantes seriam analisados apenas pelos dois elementos da equipa de investigação (investigadora principal e orientadora) e apenas com o fim último o desenvolvimento de uma dissertação de mestrado em Gerontologia Aplicada e posterior publicação dos resultados.

Foi dito que o local de armazenamento das entrevistas seria fisicamente distinto do local onde se encontrasse o arquivo da base de dados. No que à privacidade diz respeito, e uma vez que este estudo envolveu o processamento de informação de dados pessoais (idade, género, estado civil, naturalidade, escolaridade e condição de saúde), ressaltou-se que a documentação resultante da recolha de informação seria posteriormente destruída num período máximo de 5 anos. Foi ainda facultado o contacto da investigadora principal para um eventual esclarecimento de dúvidas.

Na segunda fase, às participantes que aceitaram voluntariamente integrar a amostra foi solicitado que assinassem o termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido. O processo de recolha de dados realizou-se durante o mês de janeiro de 2020, de forma presencial, entrevistando os dois grupos de participantes. Procedeu-se a uma marcação prévia quanto ao dia, hora e local de acordo com a disponibilidade das respetivas participantes. No que respeita ao grupo das participantes portuguesas, a entrevista teve a duração de 1h20 minutos e foi realizada num espaço da Universidade Sénior de Cacia, distrito de Aveiro, no dia 27 de janeiro de 2020. Em relação ao grupo das participantes brasileiras, a entrevista teve a duração de 1h40 minutos e realizada num local público na cidade de Mogi das Cruzes, região de São Paulo, no dia 9 de janeiro de 2020.

O instrumento de recolha de dados utilizado foi um guião de entrevista semiestruturada, desenvolvido para

grupo a partir da literatura. Constituído por 8 questões de natureza sociodemográfica (género, data de nascimento, estado civil, grau de escolaridade, cidade e concelho de residência, com quem reside, instituição que frequenta e condição de saúde) e por 9 questões abertas: (1) Como vêm ou sentem as mudanças da imagem corporal com o chegar dos anos?; (2) Como era a vossa vida sexual na juventude?; (3) Como a consideram neste momento?; (4) Conhecem a masturbação?; (5) Já a praticaram ou praticam?; (6) Praticam atividade física regular? Se sim, sentem-se mais dispostas para as atividades do dia a dia e também para o sexo? (7) Quais as vossas percepções sobre como a sociedade vê e refere a sexualidade dos idosos?; (8) Como seria a questão da sexualidade se vivessem numa estrutura residencial para pessoas idosas?; e (9) Na vossa opinião, qual é o maior desafio no âmbito da sexualidade na terceira idade?

A análise dos dados recolhidos efetuou-se a partir das informações gravadas em formato áudio pela investigadora principal. Essas gravações foram ouvidas e transcritas verbatim para o *Word* do *Microsoft Office*, o que implicou múltiplas audições e leitura das transcrições realizadas. Posteriormente, procedeu-se a uma leitura aprofundada tendo como base a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2016). A primeira codificação baseou-se nessa base teórica e o que permitiu retratar as dimensões emergentes em categorias e, conseqüentemente, em subcategorias de análise. Através do *software* de análise qualitativa webQDA, a análise dos dados foi organizada em oito categorias de análise - ou códigos de árvore, favorecendo não só as frequências dos discursos, mas a sensibilidade e a minuciosidade das experiências e percepções das participantes através das suas respostas. Neste artigo, por questões estruturais, somente uma dimensão de análise será apresentada. De maneira a preservar a confidencialidade e o anonimato das participantes, todas as transcrições foram codificadas com recurso à sigla “PP” (de PP1 a PP3) e “PB” (de PB1 a PB3).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A amostra foi constituída por 6 mulheres com mais de 65 anos, divididas em dois grupos (Tabela 1): 3 portuguesas (PP1 a PP3), que frequentavam uma Universidade Sénior no Distrito de Aveiro, Região Centro de Portugal e 3 brasileiras (PB1 a PB3), que frequentavam um Centro de Convivência da Terceira Idade localizado na Região Metropolitana de São Paulo e Alto Tietê, no Estado de São Paulo, Brasil.

A média de idade das participantes era de 69 anos, 50% (n=3) era casada, 33% (n=2) viúva e 17% (n=1) divorciada. A média de anos de casamento era de 46 anos e de viuvez de 12 anos. O nível de escolaridade variou entre o 4º ano e o ensino secundário completo (12.º ano), e a maioria das participantes (66%, n=4) não deu continuidade até ao ensino secundário. A maioria das participantes (66%, n=4) residia com a família, 17% (n=1) com o cônjuge e 17% (n=1) residia sozinha.

Tabela 1. Caracterização geral das participantes

ID	Idade	Estado Civil	n.º de anos do estado civil	Grau de Escolaridade	Com quem reside	Nacionalidade
PP1	65	Casada	41 anos	Ensino secundário	Cônjuge	PT
PP2	69	Viúva	14 anos	9.º ano	Família	PT
PP3	76	Casada	56 anos	9.º ano	Família	PT
PB4	65	Casada	42 anos	4.º ano	Família	BR
PB5	66	Divorciada	34 anos	Ensino secundário	Sozinha	BR
PB6	78	Viúva	10 anos	5.º ano	Família	BR

Metade da amostra (50%, n=3) residia na região de Aveiro, Portugal, frequentando a Universidade Sénior de Cacia e as restantes (n=3) residiam na região metropolitana de São Paulo, Brasil, frequentando um Centro de Convivência da Terceira Idade. Todas as participantes possuíam uma vida ativa, exerciam as suas atividades de maneira independente, sem grandes debilidades em termos funcionais.

DIMENSÃO – ‘ENVELHECIMENTO E SATISFAÇÃO SEXUAL’

A dimensão ‘envelhecimento e satisfação sexual’ evidenciou um total de 13 referências quanto às percepções das participantes sobre as suas práticas sexuais e o seu entendimento sobre a sexualidade na velhice, associando as unidades de texto a categorias de ‘satisfação sexual’ (Tabela 2).

Tabela 2. Dimensão 2 ‘envelhecimento e satisfação sexual’

	Categoria - Satisfação sexual	Refs
subcategorias	Novas e prazerosas vivências com a idade	7
	Prazer em namorar, mesmo sem sexo	6
	Total	13

Verificaram-se 13 referências relativas à ‘satisfação sexual’ das participantes, que revelaram duas distintas formas de compreensão sobre esta satisfação. Por um lado, constatou-se o prazer da sexualidade não pelo ato do sexo em si, mas pelas carícias, carinho e aconchego, referindo-se o *prazer em namorar, mesmo sem sexo* (6 refs).

“(…) podemos namorar sem sexo” (PP1)

Apesar de ainda serem percebidas atitudes negativas e discriminatórias com relação a sexualidade na terceira idade, como se fosse impróprio para duas pessoas idosas se envolver em relações sexuais, e especialmente impróprio para pessoas dessa idade se masturbarem (DeLamater & Friedrich, 2002), os relatos destas participantes enfatizam a importância a prevalência do desejo sexual, mesmo sem a consumação do ato sexual em si.

Muitos casais investem na sexualidade, como forma de intimidade entre o casal, não priorizando a frequência do sexo, mas o contato e cumplicidade. Se ambos os parceiros estiverem de acordo, esta mudança poderá acarretar satisfação e prazer para ambos (Bulcão et al., 2004). As relações podem se concentrar na troca de sentimentos, conhecimentos e experiências, o que pode justificar a relação entre parceiros mais velhos (Humboldt et al., 2020). “Sexualidade está relacionada com o amor, ternura e afetos. Não se trata apenas do ato sexual em si” (Uchôa et al., 2016, p. 945).

Algumas participantes destacaram *novas e prazerosas vivências* sexuais (7 refs) que foram percebidas com a idade e a maturidade, o que possibilitou uma satisfação sexual cada vez maior com o envelhecimento. Esta realidade é observada a partir das seguintes falas:

“Tenho muitos relacionamentos ... e adoro namorar” (PB5)

“Me considero uma senhora safada, estou à frente da minha época, sempre gostei de sexo, fazia em todo lugar e a qualquer hora, e continuo fazendo só que com mais cuidado. Faço sexo toda semana, me masturbo quase todo dia. Já levei umas quatro amigas para comprar consolo. Entro normalmente num sex shop...” (PB6)

“Hoje não tenho namorado fixo, tenho vários parceiros, faço sexo toda semana, uso preservativo... Antes eu não entendia muita coisa, hoje é melhor” (PB5)

Estes resultados vão ao encontro daqueles alcançados por Gewirtz-Meydan e Ayalon (2018) ao referirem que os seus participantes relataram que a medida que envelheciam, notavam uma mudança, um forte motivo de desejo físico para envolver-se em sexo,

Da análise das narrativas das mulheres idosas emergiu o cruzamento entre a dimensão de análise ‘envelhecimento e satisfação sexual’ com as variáveis sociodemográficas ‘nacionalidade’ e ‘estado civil’.

Mesmo reconhecendo que o Brasil e Portugal são países distintos em tamanho, cultura e costumes e que semelhantemente, uma única região poderá apresentar diferenças significativas, ainda mais as experiências das pessoas são únicas e incomparáveis. No entanto, a partir dos questionamentos associados à nacionalidade, busca-se reconhecer algumas frequências quanto às percepções das participantes, de maneira a identificar possíveis padrões.

‘ENVELHECIMENTO E SATISFAÇÃO SEXUAL’ VS ‘NACIONALIDADE’

De maneira a obter resposta a uma das questões que norteiam este estudo, procurou-se comparar as narrativas das participantes portuguesas com a das brasileiras, no que respeita à satisfação sexual (Tabela 3). As referências de *satisfação sexual* estão mais presentes nos discursos relativos às relações das participantes brasileiras (12 refs).

Tabela 3. ‘Envelhecimento e (in)satisfação sexual’ vs ‘nacionalidade’

	Portuguesa (n=3)	Brasileira (n=3)
Satisfação sexual		
Prazer em namorar, mesmo sem sexo	1	5
Novas e prazerosas vivências com a idade	0	7

As participantes *brasileiras* expressaram mais desenvoltura quanto às suas experiências sexuais, demonstrando que buscam mais a satisfação sexual e que investem nos relacionamentos, mesmo que estes não sejam de compromisso e que sejam somente encontros para sexo ou ainda, pelo autoprazer. Estas mulheres referiram que, com a chegada da terceira idade, têm descoberto novas e prazerosas vivências sexuais, até mesmo sem sexo.

Por outro lado, as *participantes* portuguesas manifestaram um maior recato, enfatizando as experiências associadas a relacionamentos abusivos e traumáticos, asseverando falta de interesse para reverter ou superar essa situação. Demonstraram ainda pouco entusiasmo para um investimento em relacionamentos que pudessem suscitar maior prazer e satisfação sexual ou mesmo para práticas relacionadas com o autoprazer.

Importa reforçar que a libido é influenciada não só por fatores biológicos – como os hormônios sexuais, mas também pelo estado ambiental e emocional do sujeito. Assim, sua cultura, crenças, expectativas também são fatores que interferem e até mesmo inibem os comportamentos sexuais e o investimento na qualidade de vida e satisfação sexual (Bulcão et al., 2004).

‘ENVELHECIMENTO E SATISFAÇÃO SEXUAL’ VS ‘ESTADO CIVIL’

No que respeita à satisfação sexual das participantes e o seu estado civil aquando da entrevista, constata-se que o maior número de relatos sobre a *satisfação sexual* foi das participantes divorciadas (7 refs) e viúvas (5 refs) (Tabela 4).

Em seus estudos, Bulcão et al. (2004) referem que as mulheres que investem em si próprias se preparam melhor para a menopausa e se adaptam mais rapidamente às mudanças relacionadas ao envelhecimento. Os

autores ainda descrevem que as mulheres que se dedicam ao seu cuidado e satisfação terão mais facilidade em se dedicar às novas relações, fantasias e desejos eróticos. Àquelas que se consagram exclusivamente à família, ou somente ao cuidado do parceiro, por exemplo, terão dificuldade em se identificar como um objeto erótico podendo, inclusivamente, tornarem-se mais frias com seus parceiros.

Tabela 4. 'Envelhecimento e (in)satisfação sexual' vs 'estado civil'

	Viúva (n=2)	Casada (n=3)	Divorciada (n=1)
Satisfação sexual			
Prazer em namorar, mesmo sem sexo	2	1	3
Novas e prazerosas vivências com a idade	3	0	4

De referir apenas que uma das participantes viúvas descreveu traumas de um relacionamento abusivo, tendo optado por não se relacionar sexualmente com mais ninguém e que uma das participantes *casadas* apesar de ter descrito um relacionamento de parceria e amor, o esposo apresentava uma série de doenças que, infelizmente, contribuía para um baixo desempenho sexual e para uma vida sexual não ativa.

Casais que não se adaptam aos novos desafios do envelhecimento e às mudanças refletidas dele, poderão enfrentar um esfriamento sexual. Se não encontrarem forma de lidar com as alterações, poderão acomodar-se, gerando uma situação de um círculo vicioso, até que seja cada vez mais difícil o resgate do prazer sexual e da vida sexual ativa (Bulcão et al., 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encontro dos resultados elucidados neste estudo, a satisfação parece estar relacionada com o bem-estar físico e emocional das participantes, com a sua relação e opções individuais quanto à sexualidade, como a masturbação e o desejo de experimentar novas experiências.

Tal como consideram os autores Ambler et al. (2012) a mudança de percepção quanto à sexualidade na terceira idade poderá rejeitar os tabus sociais e as premissas incorretas sobre sexo e disfunções sexuais no envelhecimento, refletindo-se numa melhor gestão destas situações, na procura por novas respostas frente a possíveis desafios, permitindo-lhes viver mais e desfrutar de vidas mais prazerosas.

A atual investigação alerta para a urgência de aprofundar as nuances da sexualidade na terceira idade e de problematizar a necessidade de respostas de atenção pública com foco na sexualidade da mulher idosa. A partir deste estudo reforça-se a importância de delinear estratégias relacionadas com a educação sexual, a partilha de experiências, momentos de tirar dúvidas e de troca de informações entre jovens e idosos de maneira a potenciar as interações sociais, desmistificar algumas situações que povoam as crenças populares, possibilitando um maior entendimento e desenvolvimento mais saudável ao longo da vida.

Os contributos deste estudo poderão ser ainda reconhecidos pela compreensão das perspetivas sobre a satisfação sexual na terceira idade, relatadas pelas próprias mulheres que vivenciam esta situação. Desta maneira, foi possível favorecer, numa perspetiva teórica e empírica, os aspetos subjacentes neste campo, enfatizando as nuances da sexualidade na terceira idade, seus reflexos e suas influências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdo, C. H. N. (2009). Quociente sexual feminino: um questionário brasileiro para avaliar a atividade sexual da mulher. *Diagnóstico e tratamento*, 14(2), p. 89-1.

- Adbo, C. H. N. & Fleury, H. J. (2012). Tratamento psicoterápico para disfunção sexual feminina. *Diagn Tratamento*, 17(3), p. 133-7. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832006000300006>
- Alencar, D. L., Marques, A. P. O., Leal, M. C. C. & Vieira, J. C. M. (2014). Fatores que interferem na sexualidade de idosos: uma revisão integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 19, p. 3533–3542. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014198.12092013>
- Almeida, L. & Freire, T. (2017). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.). Psiquilíbrios
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ambler, D. R., Bieber, E. J. & Diamond, M. P. (2012). Sexual Function in Elderly Women: A Review of Current Literature. *Rev Obstet Gynecol*. 5(1), p. 16-27. <https://doi.org/10.3909/riog0156>.
- Andrade, M. A. R. & Franch, M. (2012). “Eles não estão mais pra nada” sexualidade e processos de envelhecimento na dinâmica do programa saúde da família. *Mediações*, 17(2), p. 41-56. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2012v17n2p41>
- Ansari, N., Vakilian, K. & Rezveh, F. M. (2019). Sexual health during menopause – counselling with an approach to emotional regulation on sexual satisfaction. *Family Medicine & Primary Care*, 21(4), p. 318–323. <https://doi.org/10.5114/fmpcr.2019.90159>.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bujes, M. I. E. (2002). Descaminhos. In: Costa, M. V. (Org). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Bogdan, R. & Birklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bulcão, C. B., Carange, E., Carvalho, H. P., Ferreira-França, J. B., Kligerman-Antunes, J., Backes, J., Landi, L. C. M., Lopes, M. C., Santos, R. B. M. & Sholl-Franco, A. (2004). Aspectos fisiológicos, cognitivos e psicossociais na senescência sexual. *Ciências & Cognição*, 1, p. 54-75.
- Cerqueira, M. M. (2010). Imagens do envelhecimento e da velhice: um estudo na população portuguesa. *Dissertação de mestrado não publicada*, Universidade de Aveiro.
- Costa, A. P., Neri de Souza, D., & Neri de Souza, F. (2016). O trabalho colaborativo na investigação qualitativa através das tecnologias. In Neri de Souza, D., Costa, A. P. & Neri de Souza, F. (Eds.). *Investigação qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (p. 105–124). Oliveira de Azeméis: Ludomédia.
- DeLamater, J., & Friedrich, W. N. (2002): Human sexual development. *Journal of Sex Research*, 39(1), p. 10-14. <http://dx.doi.org/10.1080/00224490209552113>
- DeLamater, J., & Moorman, S. M. (2002). The Journal of Sex Research. *The Journal of Sex Research*, 39 (1), p. 10–14. <https://doi.org/10.1080 / 00224490209552113>
- DeLamater, J., & Moorman, S. M. (2007). Sexual Behavior in Later Life. *Journal of Aging and Health*, 19 (6), p. 921–945. <https://doi.org/10.1177/0898264307308342>
- DeLamater, J., & Still, M. (2005). Sexual Desire in Later Life. *The Journal of Sex Research*, 42(2), p. 138-149. <https://doi.org/10.1080/00224490509552267>
- Fernandes, N. F., Afonso, R. M., Pereira, H., Loureiro, M. J. (2012). Avaliação da percepção de discriminação em pessoas idosas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), p. 105-114.
- Figueiredo, D. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Gewirtz-Meydan, A. & Ayalon, L. (2018): Why Do Older Adults Have Sex? Approach and Avoidance Sexual Motives Among Older Women and Men, *The Journal of Sex*, 00(00), p. 1–12. <https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1543644>
- Hudson, W., Harrison, D., & Crosscup, P. (1981). A short form scale to measure sexual discord in dyadic relationships. *The Journal of Sex Research*, 17(2), p. 157-174.
- Humboldt, S., Low, G. & Leal, I. (2020). Are older adults satisfied with their sexuality? Outcomes from a cross-cultural study, *Educational Gerontology*, 46 (5), p. 284-293. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1744805>.
- Jackson, R., Strauss, R. & Howe, N. (2009). O desafio do envelhecimento na América Latina. [csis.org/files/media/090324_gai_portuguese.pdf](https://www.csis.org/files/media/090324_gai_portuguese.pdf)
- Jaspers, L., Daan, N., M., P., van Dijke, G., Gazibaraa, T. Mukaa, M., Wena, K. & Kavousi, M. (2015). Health in middle-aged and elderly women: A conceptual framework for healthy menopause. *Maturitas*, 81, p. 93–98. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2015.02.010>
- Jen, S. (2018). Sexuality of midlife and older women: A review of theory use. *Journal of Women & Aging*, 30(3), p.204-226. <https://doi.org/10.1080/08952841.2017.1295680>
- Koopmans, F. F., Veiga, E. dos S., Costa, B. N. G. de S. C., & Silva, L. A. da. (2013). A representação do sexo na terceira idade: uma contribuição para saúde da família. *Cadernos UNISUAM de Pesquisa e Extensão*, 3(1), p. 178–185.
- Labby, D. H. (1985). Efeitos do envelhecimento na função sexual esperam mudanças e disfunção tratável. *Pós Med*. 78(7), p. 32–43. <https://doi.org/10.1080/00325481.1985.11699203>
- Machado, S. C. G. (2012). Avaliação da sobrecarga do cuidador informal, no desempenho de suas funções, à pessoa idosa dependente, no concelho de Santana. *Dissertação de Mestrado não publicada*, Universidade da Madeira.
- March, A. L. (2018). Sexuality and Intimacy in the Older Adult Woman. *Nursing the Clinics*, 53, p. 279–287. <https://doi.org/10.1016/j.cnur.2018.01.005>
- Marsiglio W. & Donnelly D. (1991). Relações sexuais na vida adulta: um estudo nacional de pessoas casadas. *Journal of Gerontology*, 46(6), p. 338–344.
- Minayo, M. C. S. & Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, p.139-153.
- Minayo, M. C. S & Sanches, O. (1993). Qualitativo-Quantitativo: Oposição ou complementariedade?. *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3), p. 239–262.
- Mooradian, A. D. (1991). Sexualidade geriátrica e doenças crônicas. *Clinics in Geriatric Medicine*, 7(1), p. 113 – 131.
- Pechorro, P., Diniz, A., & Vieira, R. (2010). Funcionamento sexual e ciclo-de-vida em mulheres portuguesas. *Análise Psicológica*, 28(4), p. 665–681. <https://doi.org/10.14417/ap.388>
- Polizer, A. A., & Alves, T. M. B. (2009). Perfil da satisfação e função sexual de mulheres idosas. *Fisioterapia em Movimento*, 22(2), p. 151–158.
- Ravanipour, M., Gharibi & T., Gharibi, T. (2013). Elderly Women's Views About Sexual Desire During Old Age: A Qualitative Study. *Sexuality and Disability*, 31, p.179–188.
- Santos, A. M., Santos, F. C. & Cendoroglo, M. S. (2015). Sexuality and chronic pain in long-lived females: description of interferential factors. *Rev Dor. São Paulo*, 16(1), p. 48-52. <https://doi.org/10.5935/1806-0013.20150010>
- Sequeira, C. (2010). Cuidar de idosos com dependência física e mental. Lisboa: Lidel.

- Silva, P., Pereira, H., Esgalhado, G., Monteiro, S., Afonso, R. & Loureiro, M. (2016). Emotional Intelligence, Sexual Functioning, and Subjective Sexual Well-being in Portuguese Adults. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15, p. 1-11. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/23481>
- Siomara, A., Célia, R., Maria, L., & Santiago, M. (2011). Companheirismo e sexualidade de casais na melhor idade: cuidando do casal idoso. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, p. 787–798.
- Træen, B., Štulhofer, A., Janssen, E., Carvalheira, A. A., Hald, G. M., Lange, T., & Graham, C. (2019). Sexual Activity and Sexual Satisfaction Among Older Adults in Four European Countries. *Archives of Sexual Behavior*, 48(3), p. 815–829. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1256-x>
- Uchôa, Y. S., Costa, D. C. A., Junior, I. A. P. S, Silva, S. T. S. A., Freitas, W. M. T. M. & Soares, S. C. S. (2016). A sexualidade sob o olhar da pessoa idosa. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 19(6), p. 939–949. <https://doi.org/10.1590/1981-22562016019.150189>

EDUCAÇÃO SEXUAL E SEXUALIDADE: O SILENCIAMENTO DA TEMÁTICA NO ENSINO DOS ANOS INICIAIS E NA FORMAÇÃO DOCENTE

SEXUAL EDUCATION AND SEXUALITY: THE SILENCING OF THE THEME IN THE TEACHING OF THE INITIAL YEARS AND IN THE INITIAL AND CONTINUED PROFESSIONAL TRAINING

Telma Rita Santos da Silva³¹, UESC, Brasil, trssilva@uesc.br

Luciana Sedano de Souza³², UESC, Brasil, lssouza@uesc.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo assinalar o silenciamento de termos referentes à educação sexual na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Fundamental, em consonância aos anos iniciais e pesquisar em artigos científicos, com a mesma temática, publicados na Plataforma Scielo Brasil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental, no que diz respeito à investigação na BNCC e bibliográfica em relação aos artigos. Para a pesquisa na BNCC, usados os comandos *CTRL+F*, em busca de descritores que pudessem nortear a presente investigação e não foi encontrada nenhuma ocorrência para o termo “educação sexual”, assim como 2 ocorrências para o termo “sexual”, no componente curricular Ciências do Ensino Fundamental (EF) anos finais, correspondente ao 8º ano. Na busca por artigos científicos, na plataforma Scielo, não se encontram publicações a respeito da educação sexual nos anos iniciais, a maioria está voltado para a área de saúde de forma genérica ou preventiva. O que denota pouca ocorrência de pesquisas na área, principalmente em relação à formação docente. As análises aqui citadas, tiveram como ponto de partida os estudos de textos e artigos de autores como Furlani (2016); Aguiar (2018); Franciscati (2019); que trazem suas reflexões a respeito dos estudos sobre a temática.

A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS CORTES NOS TEXTOS DAS VERSÕES ANTERIORES

A BNCC aflorou os anseios de uma sociedade conservadora emudecendo termos e temáticas considerados inapropriados à educação escolar. A primeira versão da BNCC, em 2015, teve a visão de 120 profissionais da educação de forma direta e 12 milhões de contribuições ao primeiro texto, via consulta internet, que tomou corpo na segunda versão em 2016, quando submetido a 9 mil educadores em seminários realizados pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação- Consed. Os dois órgãos ficaram responsáveis pelo relatório ao qual se constitui a terceira versão, encaminhada para o Conselho Nacional de Educação – CNE, excluindo do texto o Ensino Médio, descaracterizando o documento que versava a Educação Básica e que agora abarca apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com esse viés e sem explicações plausíveis, também foram extraídas do texto temáticas como Educação Sexual, sexualidade, gênero, questões indígenas e étnico raciais dentre outros. Um prejuízo e retrocesso nas políticas públicas conquistadas com lutas e esforços de longas datas. (AGUIAR 2018; FRANCISCATI 2019).

³¹Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (BA), especialização em Gestão, Orientação e Supervisão Educacional pela Faculdade Santo Agostinho – Polo (BA), mestranda em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Santa Cruz (BA).

³²Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (BA). Docente Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Educação Básica e do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática.

A justificativa para retirada dos referidos textos se deu de forma verbal e sem muita lógica. De acordo com Aguiar (2018), alegou-se que os mesmos estavam repetitivos e que já estavam contemplados em alguns aspectos, mas os aspectos não foram mencionados tampouco discutidos.. A título de exemplo, o vocábulo “sexualidade” aparece apenas no componente curricular de Ciências do 8º ano do EF, vinculado à reprodução, o que enfatiza a dimensão biológica. Já o vocábulo “gênero” aparece na BNCC apenas relacionado ao componente curricular de Língua Portuguesa em todas as etapas de ensino.

Ao observar o art 16 no documento, nota-se a exclusão das palavras no texto, como ilustrado abaixo:

“Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes”, (BNCC 2017).

Ao riscar a palavra gênero do texto propõe uma anulação da temática desconsiderando a possibilidade de trabalhar a temática na articulação dos componentes, como sugerido no artigo. no intuito de apagar o terno, também se apaga o diálogo e a reflexão de sermos diferentes garantindo o respeito e a empatia.

No texto da competência 09, na proposta de exercício de empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, abrange algumas temáticas, mas também exclui o termo orientação sexual. O mesmo acontece na página 301 na habilidade 11 do componente curricular de Ciências do 8º ano do Ensino Fundamental, no que tange valorizar e acolher a diversidade desses indivíduos, excluem de sexo, de identidade e de orientação sexual. (BNCC 2017).

O QUE VEM A SER GÊNEROS E SEXUALIDADE?

Na visão de vários autores compilados por Franciscati (2019), compreende-se sexualidade e gênero:

“A sexualidade compreende o gênero, a identidade e a orientação afetivo-sexual, o erotismo, o prazer, a reprodução, etc., cuja expressão e experimentação pelos sujeitos ocorrem por meio de pensamentos, fantasias, desejos, valores, atitudes e relacionamentos, tanto no plano individual como no coletivo”. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004; SEFFNER; PICCHETTI, 2014; LOURO, 2018).

Em se tratando de gênero, nos debruçamos nos trabalhos de Judith Butler (2013), Filósofa Norte Americana, pelo viés de Jacilene Silva, onde a autora traz um olhar voltado para o enfrentamento às convenções de identidade tradicionalmente estabelecidas SILVA (2018).

Ao questionar o que é gênero, BUTLER (2016), citada por SILVA (2018) propõe a análise em problema de gênero: feminismo com subversão da identidade SILVA (2018). A resposta à questão obriga a quebrar as amarras de noções cristalizadas de gênero “trata-se de uma leitura a partir de um ponto de vista desconstrutivo estratégico” (SILVA 2018, p.6). A autora afirma que é a partir da lógica da identidade que o gênero é regido. Como alguém é identificado como masculino ou feminino? Em que contexto essas identidades foram formadas? Segundo SILVA, “De acordo com as normas culturais, a aparência anatômica dos nossos corpos é considerada fonte do nosso gênero a ele associada”. (SILVA 2018, p.9),

A sociedade nos define em uma relação binária e tudo o que foge desse padrão é considerado inexistente aos olhos da mesma. Silva (2018), afirma que não é que as pessoas que fogem do padrão não existam, mas se tornam invisíveis ao sistema lógico estabelecido e adotado socialmente.

Em outra abordagem, AGUIAR 2021 discorre que nossa sociedade banaliza a erotização e impõe modelos corporais de beleza, da mesma forma ridiculariza os corpos que estão fora dos padrões desejamos e impostos. Conceituando sexualidade ela traz: “A sexualidade é inerente à vida e à saúde, tem a ver com o papel social do ser humano, com o respeito por si e pelo(a) outro(a), com os estereótipos atribuídos e vivenciados em qualquer tipo de relacionamento” (AGUIAR 2021.p.27)

Partindo das discussões realizadas pelos autores, compreendemos que os alunos, manifestam sua sexualidade nas paredes dos banheiros, no menosprezo pelos colegas, pela atração não correspondida pelo desejo em manifestar sua sexualidade sufocada, dentro e fora dos muros das escolas e que tem a necessidade de ser visto, apreciado e não ignorados como indivíduos em formação e experimentação da vida.

Essa é a realidade das escolas, da anulação desses corpos e o silenciamento da sua sexualidade pela BNCC. Precisamos enfrentar esse silenciamento de forma prática, estudando, pesquisando e produzindo documentos e formações continuadas de professores, para o fortalecimento dos profissionais e encorajamento nas abordagens, tornando-se pedagógica, simples e natural. Para isso se faz necessário a compreensão do que ensinar e como ensinar na educação sexual que engloba as temáticas de sexualidade e gênero que faz parte de uma compreensão mais ampla quando pensamos no aluno como um indivíduo biopsicossocial.

Jimena Furlani (2016) descreve em seu livro: *Educação sexual na sala de aula: Relações de Gênero, orientação sexual e igualdade étnico – racial* numa proposta de respeito às diferenças, que “quem se debruça no trabalho de educação sexual não se vê obrigado a definir um referencial teórico norteador de suas práticas docentes.” (FURLANI, 2016, p.08). Ainda afirma que talvez a definição seja impensável, pois existe um entendimento que o objeto da educação sexual é a Biologia. Nesse pensamento, os assuntos da educação sexual, segundo a autora, versam no universo biológico como conhecimento do corpo e da prática do sexo seguro, temas como aparelhos reprodutores, puberdade, dentre outros do já conhecido pacote higienista pautado no tripé- corpo -doença -saúde. Franciscati (2019).

O que os autores trazem como definição dessas temáticas? Por que são assuntos velados e pouco explorados no cotidiano escolar?

Poucos profissionais se sentem preparados para as abordagens das temáticas em sala de aula, muito antes do silenciamento da BNCC. As formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação não discutem as temáticas tampouco destacam a importância do trabalho em sala de aula. O currículo de graduação em Pedagogia de muitas instituições de Ensino superior, nas esferas federais, estaduais e particulares, por exemplo, na formação de pedagogos, assim como a BNCC, também silenciam a temática. Suas ementas estão a serviço de uma metodologia que trata de variados conceitos, mas na abordagem humana dão ênfase no aluno enquanto partícipe político social, mas subtraem a abordagem sexual.

REIS (2020) aponta para uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e coordenada por Gatti (2009), onde foram analisados os currículos de 71 cursos de Pedagogia, identificando, uma multiplicidade de disciplinas, num total de 3.513. Na análise das ementas das disciplinas revelou-se poucas contribuições na formação que conecte teoria com a prática docente. “No exame das ementas (1.498) também foi possível identificar a ausência de fundamentos direcionados às práticas docentes, reafirmando uma dissociação entre a formação inicial e a realidade dos contextos escolares” REIS (2020).

Na visão histórica, a temática adentrou os muros das escolas quando houver necessidades higienistas e biológicas. De acordo com Franciscati (2019), na pandemia de sífilis nos anos 1920 a 1930, os médicos faziam campanhas nas rádios e com isso adentrou a escola por entender da importância social da mesma, mas o tema era tratado apenas na prevenção de contágio, ou seja, na perspectiva médico-higienista. O corpo como organismo biológico sem alusão ao processo psicológico ou afetivo.

Na década de 1960, muitos posicionamentos e atitudes sociais, em boa parte do mundo, assumiram e foram influenciados pelo movimento “amor livre”. O Brasil, encarando em 1964 uma ditadura militar onde se proibia tudo que não estivesse de acordo com a censura, além das intervenções de grupos e setores religiosos conservadores, que impunham a moral e a ética dentro e fora das unidades escolares. E em meio a tudo isso o cinema brasileiro exibiam os corpos femininos em nu de perfil, que agora adentro as casas através das televisões, configurando um falso moralismo imposto por uma conjuntura normativa.

Nas décadas seguintes, ainda subordinados à ditadura militar, inicia-se um grande problema de saúde mundial com a descoberta e contaminação do vírus da AIDS, sabendo pouco sobre seus contágios e grupos de riscos, já se fazia necessário um trabalho de prevenção e surgem as primeiras campanhas para o incentivo ao uso de preservativos.

Nos anos 1990 surgem os PCNs abordando as Temáticas: Diversidade sexual e de gênero, e orientação sexual, de forma Transversal que fica apenas na incumbência da disciplina de Ciências, mas como não possuem caráter obrigatório fica a margem, se tornando mais uma vez como instrumento de prevenção, uma vez que nos anos 1980 se iniciou a epidemia de HIV/AIDS, trazendo para o instrumento o tripé corpo-saúde-doença. Franciscati (2019). Em uma visão direcionada para a escola temos a afirmação de Aguiar (2021) que discorre: “A escola precisa construir sua própria metodologia que contemple as particularidades de cada aluno(a) e sua capacidade de captação de conhecimento, respeitando a faixa etária e o nível de maturidade” (AGUIAR 2021 p.30).

Na abordagem familiar Braga (2021) descreve que o direito da educação em sexualidade também é da família e esses precisam exercer os seus papéis com naturalidade de forma clara e objetiva. Que caso essa família tenha dificuldades na comunicação com seus filhos, que busquem ajuda de profissionais para melhor fluir seu diálogo e sua parceria na formação dos seus filhos.

Na concepção de Braga (2021), uma educação em sexualidade que baseia-se em dados científicos e pautada em direitos humanos, respeitando a faixa etária dos alunos, não antecipa a vida sexual dos alunos e que jovens bem informados tendem a adiar o início da vida sexual e quando a faz, usam de mais proteção.

Saber tomar decisões, sem que seja influenciado por rodas de amigos, nem sempre mal intencionados, mas que muitas das vezes também não dispõem de informações seguras, pela mídia que traz uma distorção de valores e que muitas das vezes apresenta o corpo como mercadoria a ser comercializada e exposta nas vitrines, desmerecendo ou estereotipando. Ribeiro (2021), comunga da compreensão de que “Mesmo que a família e a escola não queiram falar sobre sexualidade, crianças e adolescentes vivem uma avalanche de conteúdos pelas redes sociais, pela televisão, por todos os meios de comunicação e por conversas informais com os(as) colegas” (RIBEIRO 2021 p. 48). Acrescentamos que os abusos, na maioria das vezes, cometidos por familiares e membros próximos, que se beneficiam de crianças e jovens que desconhecem seu corpo e os direitos a eles adquiridos, poderiam ser evitados e denunciados, quando os mesmos tiverem a consciência do ato a eles aplicados e se sentirem aptos para impor suas próprias regras e reconhecendo os seus limites. E nessa jornada obteremos pessoas mais capazes de lidar com o corpo, a afetividade e relações conjuntas de forma natural e saudável.

PESQUISANDO A TEMÁTICA

A pesquisa utilizada para esses dados foi a Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica.

Segundo Mendonça (2017), a investigação qualitativa iniciou-se no século XIX, com a necessidade de se fazer pesquisas sociais. Passou a ter essa nomenclatura nos anos 60. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p. 23), citado por Mendonça (2017), “os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão histórica acerca da investigação qualitativa, devido a sua relação imediata com os problemas sociais – situando-se entre a narrativa e o estudo científico”. Diante dessa afirmação, a escolha pela pesquisa qualitativa neste estudo, se justifica, pois o intuito é levantar dados que comprovem uma percepção empírica e baseadas apenas em questionamentos evasivos, buscando levantamento científicos dos dados a serem comprovados.

A análise documental da pesquisa se deve ao contato com o documento final da BNCC, assim como os artigos pesquisados nas plataformas supra citadas, atestando a veracidade da fonte de pesquisa.

Na busca pelos descritores, relacionados às temáticas, no documento, objetivando nortear a pesquisa, usamos os comandos *CTRL+F* e obtivemos resultados considerados insatisfatórios, mas já previstos. Não foi encontrada nenhuma ocorrência para o termo “educação sexual”, e apenas 2 ocorrências para o termo “sexual” no componente curricular Ciências do dos anos finais do EF. O resultado com as respectivas ocorrências dos demais descritivos relacionados a busca no documento compreende:

Quadro 1. Apresentação dos resultados da pesquisa na NBCC.

PALAVRAS PESQUISADAS	VEZES QUE APARECE NO TEXTO	ETAPA	COMPONENTE CURRICULAR	CONTEXTO EM QUE APARECE	PÁGINAS
EDUCAÇÃO SEXUAL	0		-----	-----	-----
SEXUAL	2	8º ANO E.F - ANOS FINAIS	CIÊNCIAS	VIDA E EVOLUÇÃO	327;343
SEXUAIS	1	8º ANO E.F - ANOS FINAIS	CIÊNCIAS	HABILIDADE- HORMÔNIOS SEXUAIS	349
SEXUALIDADE	3	8º ANO E.F - ANOS FINAIS	CIÊNCIAS	VIDA E EVOLUÇÃO MECANISMOS REPRODUTIVOS SEXUALIDADE HABILIDADE	327;348; 349
PUBERDADE	1	8º ANO E.F - ANOS FINAIS	CIÊNCIAS	HABILIDADE	349
GÊNERO	128	ED. INF. ANOS INICIAIS E FINAIS	LÍNGUA PORTUGUESA	PRODUÇÃO TEXTUAL; ANÁLISE LINGUÍSTICA SEMIÓTICA; MORFOSSINTAXE ESTRATÉGIA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	42;50;55;67;68;69;72;73;74;75;84; 85;87;89;93;95;96;102;103;104;105; 107;108;109;110;111;112;113;118;119; 121;122;123;125;127;128;131;132;133; 136;137;138;139;140;141;143;145;146; 147;149;150;151;153;154;155;156;157; 159;160;161;162;163;164;165;166;167; 169;171;175;176;177;179;181;182; 183;187;191;203;209;243;244;263; 357;366;487;494;498;499;502;503; 504;506;507;509;510;511;512;515; 516;517;518;519;522;524;525;526; 551;572.

Fonte: Produzido pelas autoras a partir de dados da pesquisa (2021)

Como apresentado na tabela supracitada, as ocorrências para sexuais (1), sexualidade (3) e puberdade (1), nas unidades temáticas “vida e evolução” e “mecanismos reprodutivos”. Em outro levantamento, o termo “gênero” aparece 128 vezes e “gêneros” 512 vezes, todas as ocorrências no componente curricular de Língua Portuguesa em todas as etapas, nas unidades temáticas: produção textual, análise linguística semiótica, morfofossintaxe e estratégia de produção textual

A análise foi feita por meio de busca dos termos relacionados a temática no documento oficial e registrado a sua constância de citação como em qual contexto estava sendo mencionado. Mesmo com o esvaziamento da temática na BNCC, “A preparação do educando para a sociedade é assunto tratado pelo Estado em diversos documentos” (AGUIAR 2021.p28). A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica DCN de 2013, dentre outros, trazem uma perspectiva de educação emancipadora, tanto da escola quanto da família, considerando um desenvolvimento global do indivíduo.

PESQUISA NA PLATAFORMA SCIELO BRASIL

Para a busca na Plataforma SCIELO BRASIL (<https://www.scielo.br>) usando o descritor “Educação Sexual” na Plataforma, fora encontrado o resultado:

Quadro 2 – plataforma scielo brasil

DESCRITOR	TOTAL	ENSINO FUNDAMENTAL	2016 a 2021	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Educação sexual	426	19	5	1

Fonte: <https://www.Scielo.Br/>

Dos 426 artigos encontrados, selecionou-se os que tinham a temática relacionada ao “Ensino Fundamental”, e apenas 19 se encontravam nessa categoria, mas nenhum em anos iniciais. Ao refinar a busca para os artigos mais recentes, apenas 5 se encontram entre 2016 a 2021 e desses apenas 1 voltado para formação docente, revelando que existe uma baixa produção de artigos e consequentemente estudos que tratem da temática no eixo educacional, em especial para os anos iniciais do Ensino Fundamental sobre “educação sexual” e “sexualidade”.

O texto que trata da formação de professores na Plataforma Scielo Brasil, tem como título: “Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública”. Tendo como autoras: Priscila Mugnai Vieira e Thelma Simões Matsukura, ambas professoras e pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. O artigo versa de uma pesquisa que teve como objetivo: identificar e caracterizar as práticas de educação sexual desenvolvidas em escolas de ensino fundamental da rede pública de um município de grande porte do interior de São Paulo, bem como investigar a concepção dos professores envolvidos com as práticas sobre educação sexual. Traz como palavras-chaves: educação sexual. modelos. práticas. adolescência. professores.

Aplicando, como metodologia, um roteiro de entrevista, analisaram os dados obtidos e utilizaram uma das unidades escolares como estudo piloto. Ao analisar os roteiros foram obtidos dois modelos de ensino pelos profissionais. O primeiro intitulado como Modelo Biológico Centrado e Preventivo e o segundo como Modelo Biopsicossocial.

Os modelos demonstravam como a educação sexual era trabalhada em sala de aula. Um grupo de profissionais abordaram apenas a prevenção e o conhecimento dos aparelhos reprodutores, enquanto que outro grupo trazia a temática de forma mais ampla, considerando o indivíduo como um ser biológico, psicológico e social. As autoras referendaram seu trabalho em: PCN; ECA; PNLD; PNLEM; ALENCAR ET.AL. 2008; BORGES; TRINDADE 2009; COSTA ET.AL.2001; ALTMANN 2013; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA 2004; FURLANI 2003. Dentre outros.

NA PLATAFORMA CAPES

Na tentativa de confirmar os resultados, partimos para a busca de artigos com a mesma temática agora pesquisando na plataforma de periódicos CAPES [coloque uma nota de rodapé com o endereço da Plataforma CAPES], utilizando a busca por descritores: educação sexual, puberdade, sexualidade e gênero e o uso de AND para direcionar a anos iniciais. Obtivemos o resultado que se segue na tabela apresentada abaixo:

QUADRO 3- RESULTADOS DE BUSCA DE DESCRITORES – PLATAFORMA CAPES

Descritores	Encontrados Total 2016 A 2021	Área Educativa	Ensino- Fundamental - Anos Finais	Ensino- Fundamental – Anos Iniciais	Formação De Professores
Educação sexual	208	5	1	0	0
Puberdade	40	1	0	0	0
Sexualidade	512	57	5	0	0
Gênero	292	20	3	0	0

Fonte: <https://www-periodicos-capes-gov-br>

Nos deparamos com 208 artigos para o descritor Educação sexual, estando 5 deles voltados a educação é apenas um para o Ensino Fundamental Anos Finais. Na busca pelo descritor Puberdade foram encontrados 40, mas apenas 1 na área de educação. Quando a pesquisa se dá sobre sexualidade se encontra 512, com 57 voltados à educação e destes apenas 5 no Ensino Fundamental – Anos Finais. Para o descritor Gênero encontramos 292 artigos, com 20 voltados à educação e apenas 3 para o Ensino Fundamental – Anos Finais. É notório, pela observação da tabela aqui exposta, que em se tratando das categorias do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Formação de Professores, existe uma escassez de material, sinalizando baixa produção e conseqüentemente pouca ocorrência de pesquisas na área.

O FAZER DOCENTE E SUA AUTONOMIA

Para um fazer docente que traga as temáticas que permeiam esse artigo, se faz necessário uma formação inicial e continuada, que busca direcionar essa temática para as formações dos profissionais envolvidos na educação básica em especial os que trabalham diretamente com os anos Iniciais do o Ensino Fundamental.

Em se tratando da formação inicial, essa fica a cargo dos IES que tem como normatizador, Os documentos no âmbito federal que orientaram a formação de professores no Brasil, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9394/96), a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a atual proposta de revisão expressa no documento Texto Referência-Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE, 2019), ANDRÉ 2 020 p.35. Enquanto que a formação continuada fica a cargo dos estados e municípios que têm autonomia para organizar suas jornadas pedagógicas e de estudos e formação contínuas.

Também necessita que a escola, enquanto currículo, garanta esse fazer de forma legal, dando suporte para os profissionais e trazendo a temática em sua base. AGUIAR (2021 p. 29) afirma que a escola apresenta dificuldades e até mesmo incapacidade em lidar com os temas sexualidade e gênero. Os profissionais, que se aventuram em abordar a temática, ficam no dilema e preocupação em comprometer a comunidade escolar. Esse sentimento perpassa no educador, pois não se sente respaldado com a sua prática no currículo escolar. Isso requer mudanças “Ver uma situação e mudar sua ótica não é fácil, pois, algumas vezes, será preciso se despojar de tudo o que já foi construído para permitir uma nova visão de mundo e de homem” (AGUIAR 2021 p.29). mudar a visão e também o currículo escolar para acompanhar esse fazer se torna importante e urgente na comunidade escolar, pois essa mudança vai embasar o fazer do educador e garantir o conhecimento dos seus educandos.

Para a discussão sobre BNCC que propomos aqui, consideramos que currículo é todo o propósito que norteia a educação, está compreendido em parte físicas, quando se apresenta em leis, normas, direcionamentos, conteúdos disciplinares, apresentado de forma estrutural e legalizado por meio de uma construção hierárquica advinda da maior para a menor instância, e em parte imaterial, quando trata de questões de ordens organizacionais, estruturais e ambientais que representam o fazer pedagógico no o ambiente escolar, e nos apoiamos em Tomaz Tadeu da Silva, quando o conceitua: “ Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que

ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual.” (SILVA 2002.p7), então podemos afirmar que a unidade escolar tem autonomia para construir seu Projeto Político Pedagógico e as nuances que dizem respeito a sua comunidade. A construção desse Projeto Político Pedagógico está alicerçada, em partes, no Documento Curricular Referencial Municipal e este por sua vez no Documento Curricular Referencial Estadual. Em cada um desses documentos existem partes que correspondem a BNCC e partes que são de subjetividade da sua própria identidade. Lopes (2018), afirma que a construção de um currículo não pode ficar centrado apenas nos documentos norteadores, mas deve se basear também em outros suportes que faça parte do universo escolar, “em sua base também está nos livros didáticos e literatura educacional, na formação inicial e continuada de professores, a partir das avaliações centralizadas, de projetos em parcerias entre Universidades e Escolas” (SANTOS 2021 p.1262). Essa visão de construção de currículo, utilizando materiais e parceiros para fortalecer a unidade escolar, proporciona um olhar mais comunitário e descentralizado das normativas, atendendo os anseios da comunidade que se constitui por membros agentes do espaço físico escolar, ou seja, corpo diretivo, administrativo e pedagógico, pais, responsáveis e os próprios estudantes.

Implantar a educação sexual nas unidades escolares só depende da construção de um PPP elaborado e discutido à luz da temática. Alguns planos estaduais e municipais já garantem esse estudo pelo viés das áreas diversificadas. Áreas que em alguns currículos não são discutidas profundamente, deixando a cargo dos profissionais abordar ou não, pois enquanto diversa pode ou não perpassar nos componentes curriculares e como já é sabido das condições atuais dos educadores em relação a insegurança e pouco ou nenhum conhecimento construído em relação a temática, muitas das vezes passa a ser optativa ou simplesmente esquecida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo analisar os documentos que norteiam a educação, assim como verificar o artigo encontrado com a temática educação sexual, na vertente da formação dos profissionais da educação.

É imprescindível manter o olhar aguçado no que nos ditam as legislações que norteiam a educação. Precisamos estudar e buscar as brechas que os currículos nos mostram para sustentar a nossa prática. Precisamos perder o olhar ingênuo para enxergar além do que nos alcançam, buscando conhecimento que orientem o nosso fazer. Traçar as nossas condutas com responsabilidade e consciente do que fazemos ou escolhemos não fazer, mas sempre será por livre escolha e esse assumir perpassa pela discussão e inclusão curricular. Furlani (2016) considera que “falar em direitos sexuais no âmbito da infância e da adolescência é discutir, como primeiro ponto, o direito à educação sexual” (FURLANI, 2016, p.34).

Do início da vida sexual à expressão de gênero, se faz necessário conhecer-se de forma respeitosa e formal para ter o poder de opinar e decidir sobre seu corpo e sua própria vida. Ribeiro (2021 p 37), considera a sexualidade como parte integrante do desenvolvimento físico, psicológico, social, afetivo e cognitivo e que além disso está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as), desta forma perpassa o convívio familiar e adentra os muros das escolas ocupando todos os espaços escolares. A escola precisa considerar esse aluno como um ser além de um corpo, mas que se relaciona de forma afetiva e social.

REFERÊNCIA

Aguiar, M. A. S.; Dourado, L. F. *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife.

ANPAE, 2018.

BNCC- BRASIL 2017

Butler, J. (2013) *A Filosofia que Rejeita Classificações*. Cult, São Paulo, ed.especial, n.06, ano 19, p.46-50, 14 jan.2016.

Costa, M. C. S., Farias, M. C. G. & Souza, M. B. (2019) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. *Movimento-Revista De educação*, (10), 91-120. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

DCRB - BAHIA- 2018

DCRI- ILHÉUS – 2021

Furlani, J. (2016) *Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. 1ª edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Ganem, B. (2021) *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio*. Organização Marcos Ribeiro. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Lopes, A. C. (2018) Apostando na produção contextual do currículo. In: Aguiar, M. A. Da S.; Dourado, L. F. (Org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, p. 23-27.

Louro, G. L. (2018) *O corpo educado- Pedagogias da sexualidade/ organização* Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva- 4ª edição-Belo Horizonte: Autêntica Editora, (Argos)

Mendonça, P. B. De O. (2017) *A Metodologia Científica Em Pesquisas Educacionais: Pensar E Fazer Ciência*. Educação, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 87–96

Moreira, A. F. B.; Silva, T. T.(2002) *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista- 7 ed. São Paulo, Cortez.

OHCHR. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

Reis, A.; André, M. E. A. D.; Passos, L. F. (2020) Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 23, p. 33-52.

Santos, C. R.; Melo, E. S. N.; Moraes, E. M. (2021) *Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC*. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 21, n. 70. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/27015>>. Acesso em: 23 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.21.070.DS11>

Silva, C. S. F.; Brancaloni, A. P. L.; Oliveira, R.R. (2019) *Base nacional comum curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.2, p. 1538–1555, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.2.12051. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12051>. Acesso em: 23 maio. 2021. v. 14, n. esp. 2, jul. - Dossiê Sexualidade, gênero e educação sexual em debate

Silva, J. M. (2018) *Identidade de gênero: os atos performáticos de gênero segundo Judith Butler*. Recife: Independently published.

Vieira, P. M.; Matsukura, T. S. (2017) Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 22, n. 69, p. 453-474. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226923>.

UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: NOTAS E CATEGORIAS SOBRE MAL-ESTAR E SEXUALIDADE

A BIBLIOGRAPHICAL STUDY: NOTES AND CATEGORIES ON DISCONTENTS AND SEXUALITY

Gabriel Câmara Branco, Unesp-FC, Brasil, g.branco@unesp.br

Ingrid Barros de Lau, Unesp-FC, Brasil, ingrid.lau@gmail.com

George Miguel Thisoteine, Unesp-FCLAr, Brasil, george.thisoteine@unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi, Unesp-FC, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

Andre Gellis, Unesp-FC, Brasil, andre.gellis@unesp.br

INTRODUÇÃO

Quando se fala em sexualidade, no sentido corrente do termo, tem-se uma noção de primazia da região genital com sua atividade voltada para a reprodução. Em psicanálise, entretanto, o sentido de sexualidade adotado é mais amplo e geral, ele abarca uma concepção de que a sexualidade se origina muito cedo, logo após o nascimento, e designa um conjunto de atividades, representações e de sintomas que tem como finalidade o gozo (Kaufmann, 1996).

Essa concepção permite a compreensão da função sexual como manifesta no processo da realidade psíquica, por meio das pulsões parciais, comumente chamadas de pulsões sexuais, que resulta numa relação de subjetividade dividida, já que o ser humano estaria capturado pela linguagem e pelo campo do sexual, de modo que o sexual inconsciente apresenta um sentido em um determinado conjunto de sintomas e de comportamentos (Kaufmann, 1996).

Tem-se aqui, então, que a sexualidade em psicanálise não pode ser reduzida a sua porção diretamente observável. Ela permite englobar tanto suas formas inconscientes e recalçadas quanto as suas formas menos aceitas socialmente e até mesmo expressões do campo da arte e da religião (Green, 2000).

Esse movimento que articula o sexual e o inconsciente, chamado de vida libidinal, é o que ordena a sexualidade, de modo que essa vida sexual é parte importante em todos os processos relativos ao organismo, se apresentando em sua corporeidade, mas também em sua vida afetiva e relações. Ou seja, esse processo não só ordena as condutas sexuais de um sujeito, mas também sua existência, suas escolhas de objeto e suas realizações (Kaufmann, 1996). Um último ponto importante de se ressaltar sobre a sexualidade é que devemos levá-la em consideração principalmente no processo de formação dos quadros clínicos que podem surgir em análise, já que é a partir deles que pode-se formular um conjunto de hipóteses acerca da constituição do próprio psiquismo (Green, 2000).

A experiência do desamparo produz uma marca psíquica no sujeito (Birman, 2019) que está acima de qualquer discussão, e por isso o mal-estar é um postulado a partir do qual pode-se analisar os diferentes meios pelos quais tenta-se escapar dele. Por conta disso, tratar do mal-estar é indispensável para articular a interação complexa entre os sintomas, as formas de sofrimento e a cultura (Dunker, 2015)

Sigmund Freud (1996), em seu ensaio *O Mal-estar na civilização*, de 1930, apresenta três pontos originários para o sofrimento, sendo que o terceiro deles, o social, evidencia a civilização como principal causadora da miséria humana. A própria neurose tem sua razão de ser pela incapacidade do sujeito de lidar com as proibições impostas pela civilização, que determina modos de ser ideais não apenas para os indivíduos, mas também para os grupos humanos.

A última ocasião nos é especialmente familiar. Surgiu quando as pessoas tomaram conhecimento do mecanismo das neuroses, que ameaçam solapar a pequena parcela de felicidade desfrutada

pelos homens civilizados. Descobriu-se que uma pessoa se torna neurótica porque não pode tolerar a frustração que a sociedade lhe impõe, a serviço de seus ideais culturais, inferindo-se disso que a abolição ou redução dessas exigências resultaria num retorno a possibilidades de felicidade. (Freud, 1996, p. 57)

A entrega a esses ideais da sociedade também pode ser tido como uma forma sublimação, por isso um destino da pulsão que desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da cultura. Isso decorre de atividades psíquicas que possuam uma produção criativa tenham um papel importante sobre a renúncia de pulsões poderosas, fazendo com que as relações culturais sejam marcadas pelo impedimento, o que causa uma hostilidade contra a própria cultura (Freud, 1996).

A estrutura social também é responsável por restringir a liberdade sexual, uma vez que é preciso retirar da sexualidade um grande montante de energia psíquica que é redirecionado para essa estrutura. A cultura quer ligar libidinalmente os membros da comunidade e, para isso, reúne um nível máximo de libido inibida quanto a meta para fortalecer os laços comunitários com relações de amizade (Freud, 1996).

Os sacrifícios impostos pela cultura tanto à sexualidade quanto à agressividade humana facilitam o entendimento das razões pelas quais a felicidade parece tão distante da realidade do sujeito inserido na cultura, especialmente quando se leva em conta a resistência da ordem cultural a qualquer tentativa de modificação (Freud, 1996).

Não se deve ter a impressão de que o processo de culturalização ocorre sem obstáculos ou dificuldades. Uma das mais poderosas resistências a esse processo é a predisposição pulsional que os humanos têm para a agressividade. A estratégia utilizada para desviar desse entrave é o redirecionamento dessa agressividade para seu lugar de origem: o próprio Ego, do qual uma considerável porção torna-se responsável pelo seu gerenciamento, originando a instância psíquica do Supereu. A tensão que surge entre esse severo Supereu e o Eu é chamada de consciência de culpa que se manifesta através da necessidade de punição. A criação dessa instância interior é a forma com a qual a civilização realiza a vigília sobre o ser, de modo que passa a puni-lo apenas pelo desejo de transgredir a norma, sem que seja necessário o ato em si (Freud, 1996).

Temos, então, duas origens do sentimento de culpa: o que surge do medo da autoridade e o que surge do medo do superego, o primeiro obriga a renunciar às satisfações pulsionais, e o outro, tendo em vista que não se pode esconder do superego a persistência dos desejos proibidos, obriga, além disso, à punição (Freud, 1996).

O que temos aqui é que a renúncia pulsional, que antes servia para evitar a punição, perde sua eficácia com o surgimento dessa instância moral, já que a própria existência do desejo não pode ser escondida desse sensor (Freud, 1996). Com isso, essa renúncia pulsional retorna ao Ego, de modo que cada parcela dessa agressão que não é satisfeita é assumida pelo Superego e leva ao incremento da agressividade para com o próprio Ego, ou seja, a renúncia pulsional é trocada por uma contínua infelicidade que é a tensão da consciência de culpa (Freud, 1996).

Está posto, portanto, o conflito infundável entre as pulsões de vida e de morte, que gera um sentimento de ambivalência do sujeito para com a civilização. Essa ambivalência torna o sofrimento experimentado pelo sujeito intolerável (Freud, 1996). O problema mais importante que surge no processo de desenvolvimento da civilização é o sentimento de culpa, que se paga com uma grande perda de felicidade.

Em primeiro lugar, desconfio que o leitor tem a impressão de que nosso exame do sentimento de culpa quebra a estrutura deste ensaio; que ocupa espaço demais, de maneira que o resto do tema geral, ao qual não se acha sempre estreitamente vinculado, é posto de lado. Isso pode ter prejudicado a estrutura do trabalho, mas corresponde fielmente à minha intenção de representar o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização, e de demonstrar que o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa (Freud, 1996, p. 84)

Esse sentimento de culpa é inconsciente e leva o ser a sentir como um mal-estar atormentador, caracterizado por uma angústia causada pelos impedimentos impostos pela civilização, que chega ao sujeito como o sintoma, por trás do qual está o medo do Superego (Freud, 1996).

Compreende-se, portanto, que a sexualidade não envolve apenas a atividade reprodutiva à qual é frequentemente associada, mas também todas as experiências de prazer e desprazer do sujeito, assim como as suas relações de amor e de ódio. Sendo assim, a estreita relação que se estabelece entre esse entendimento extenso da sexualidade, a ambiguidade da relação do sujeito com a civilização e o processo pelo qual se instaura o mal-estar coloca um paralelo que pode ser elaborado com mais cuidado.

OBJETIVOS

Esse trabalho teve como objetivo compreender dentro de duas obras quais são as determinações de mal-estar trazidas, qual a concepção acerca da sexualidade para a definição de indivíduo e, com isso, investigar as relações existentes entre a sexualidade e subjetividade e quais as possíveis relações entre sexualidade e mal-estar.

METODOLOGIA

Foram selecionadas duas obras para a leitura extensa e análise. Sendo *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros* (Dunker, 2015) e *Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação* (Birman, 2019). A seleção foi feita por se tratarem de obras de autores brasileiros, e pela proximidade entre os temas abordados.

O método de análise dos dados empregado foi a análise de conteúdo, que prevê a formação de categorias temáticas emergentes e mutuamente exclusivas (Bardin, 2011; Bortolozzi, 2020).

RESULTADOS

A partir do método de análise de conteúdo foram agrupadas as seguintes categorias:

4.1 Categoria (1) o processo de formação do mal-estar: esta categoria trata de como as obras que foram analisadas demarcam a origem do mal-estar e como ele se apresenta.

O mal-estar se origina de uma experiência de desprazer, vivência que é interpretada de diferentes formas. Ela corresponde, no bebê, ao processo de formação do Eu, onde a agressividade inicial em relação ao mundo é introjetada, o que divide o sujeito e o coloca à mercê de um supereu é uma condição de retorno ao mal-estar. É desse modo que argumenta o psicanalista Christian Ingo Lenz Dunker (2015, p. 184) quando afirma que

O mal-estar, em sentido específico, que se poderia pleitear pela extensão de seu tema título ao conteúdo original, pode ser descrito, metapsicologicamente, da seguinte maneira: a agressão é introjetada, por seu reenvio ao ponto de partida, no próprio eu. Forma-se, assim, o supereu como consciência moral, capaz de exercer sobre si a mesma severidade agressiva que o eu exerceria contra os outros.

Dunker coloca que o mal-estar se apresenta como uma angústia que resiste a ser nomeada, e para a qual não se consegue atribuir uma razão de ser. Essa resistência pode ser observada até mesmo na dificuldade de tradução do termo, na sua irredutibilidade às noções de sofrimento ou de sintoma, por se tratar de um desconforto próprio da experiência de estar no mundo. Dunker apresenta da seguinte forma que (2015, p. 185)

Descontentamento e insatisfação difusa são formas do mal-estar, e o que parece constante é sua ligação com certa indeterminação expressiva ou causal. Fica claro, então, o movimento pelo qual o mal-estar apresenta-se em variedades indiscerníveis de angústia e em que ele vem à luz (*Vorschein*) substituído por outras motivações. Eis aqui a justificativa textual para a tese de que o mal-estar envolve um esforço de nomeação e de que frequentemente essa nomeação liga-se a uma espécie de procura por motivos.

De outro modo, Joel Birman também trata sobre as condições do mal-estar. Quanto a sua origem, ele destaca a origem do mal-estar a partir da constituição do sujeito, que este sofreria com a própria finitude corporal, já que seu corpo tenderia sempre o se desfazer, sofreria com a imprevisibilidade do mundo e com a falta de bases sólidas que permitissem a esse ser construir-se de modo fixo. Com isso, então, teríamos o desamparo decorrente desses sofrimentos como aquilo que instaura esse Mal-estar. Esses argumentos ficam claros quando Joel Birman (2019, p. 46) afirma:

(...) o discurso freudiano colocou a figura do desamparo no fundamento do sujeito. Este agora assume uma feição trágica, marcado que seria pela finitude, pelo imprevisível e sem ter qualquer garantia absoluta para se sustentar. É o vazio e o abismo que estão permanentemente sob seus pés, num vórtice tempestuoso que pode engoli-lo a qualquer momento, pois a morte espreita com sua face tenebrosa e hedionda em todos os instantes. Por tudo isso, o desamparo seria aquilo que instaura o mal-estar na modernidade (...).

Esse mal-estar, que decorre dessa posição de desamparo original, incide, então, como um inundamento pulsional, uma constante pressão exercida no ser que o obriga a construir, através de um trabalho de ligação dessas forças, um campo de objetos que permitam a ele satisfazer essas pulsões, isso se dá através do nomeamento delas. Birman (2019, p. 47) traz que:

Sob o desamparo, o sujeito se encontra diante da pressão constante de forças pulsionais, que o perpassam em diferentes direções e o inundam. O sujeito é tomado pelo excesso, de cabo a rabo. Por isso mesmo, ele é obrigado, por um lado, a realizar um trabalho de ligação daquelas forças eruptivas, constituindo um campo de objetos capazes de oferecer um horizonte possível de satisfação e, por outro, deve se impor a exigência de nomeação daquelas forças. Portanto, na experiência do desamparo, cabe ao sujeito a tarefa imperiosa de construir circuitos pulsionais estésicos para dominar satisfatoriamente as intensidades que lhe perpassam, assim como tecer derivações simbólicas para os excessos pulsionais.

Nessa posição o que se expressa é a angústia, já que ela é o efeito de qualquer impacto pulsional. Caso não haja a construção dos circuitos pulsionais, não ocorrerá a modificação da angústia do real em angústia do desejo, com isso o efeito traumático se instalará. Birman apresenta da seguinte forma (2019, p. 47)

Nesse contexto, o sujeito se encontra na posição inevitável de angústia do real, que pode ter um efeito traumático caso ele não possa transformá-la em angústia do desejo, já que o efeito do impacto pulsional é sempre a angústia. A constituição de circuitos pulsionais ligados a um campo de objetos de satisfação, possibilitando a simbolização das forças pulsionais em representantes-representação, constitui a condição *sine qua non* para a transformação da angústia do real em angústia do desejo, impossibilitando, pois, a instalação, no sujeito, do horror do trauma.

4.2 Categoria (2) O papel da sexualidade: esta categoria trata de como as obras que foram analisadas demarcam o papel da sexualidade no processo de formação do indivíduo.

Dunker trata da sexualidade a partir do conceito de estrutura de Lacan, enfatizando o fato de que essas estruturas são fixadas já nos primórdios da vida da criança. Essa estrutura, relativa à constituição do sujeito, é estabelecida antes mesmo da inscrição do sujeito na linguagem, decorrente de eventos que tomam lugar tanto na história particular do sujeito, quanto no contexto social mais amplo do qual ele faz parte. Dunker afirma (2015, p. 312)

a noção de estrutura clínica é anterior à de estrutura da linguagem e correlata à noção de constituição. O que Lacan quer manter com sua teoria da constituição do sujeito, como fixação precoce da estrutura, é a ligação entre certas experiências, de natureza histórica, particular e contingente, mas que possuem valor formativo com relação a estruturas antropológicas, universais e necessárias.

Essas estruturas clínicas são interpretadas, então, como casos da psicopatologia baseada na oposição entre determinação e indeterminação que tem sua origem na sexuação, na oposição entre homem e mulher. Destaca-se que essa oposição não é simétrica, uma vez que homem e mulher representam, um para o outro, relações de sintoma e de devastação. Dunker traz (2015, p. 356)

A sexuação introduz uma lógica assimétrica de reconhecimento em psicopatologia. Isso é sintetizado pela ideia de que a *mulher é um sintoma do homem*, ou seja, aquilo que representa para ele corrupção de sua estabilidade discursiva, a unidade de sua experiência e a determinação ontologicamente definida de sua falta. Mas o inverso não é verdadeiro. O homem não é um sintoma para a mulher, *o homem é uma devastação para a mulher*, ou seja, ele inscreve uma experiência de indeterminação, ontologicamente negativa, que não convém a nenhuma nomeação

Nessa lógica, então, o sintoma se apresentaria como uma relação distinta entre tipos de inscrição de gozo, o feminino e o masculino, em uma tentativa de tornar a assimetria em uma proporção baseada em oposições mais simples, aqui representada por masculino-feminino (Dunker, 2015)

Joel Birman, em contrapartida, desenvolve a questão da sexualidade em consonância com uma noção do corpo como um organismo sobre o qual agem as pulsões, essencial para a encarnação do sujeito. Nesse ponto, Birman traz que o corpo, entendido aqui como corpo erógeno, se constrói através das transformações das forças pulsionais, o que ocorre a partir do Outro, de modo que cada nível de organização desse eu-corpo apresenta uma relação com os destinos da pulsão.

O tal princípio de alteridade permite, pois, que enunciemos que a construção do eu corporal remete à transformação das forças pulsionais a partir do Outro. Pode-se falar então do corpo *como um território* ocupado do organismo, isto é, como um conjunto de marcas impressas *sobre e no* organismo pela inflexão promovida pelo Outro. (Birman, 2019, p. 66)

Ele diferencia a existência de três registros desse eu-corpo, sendo o *eu-prazer/desprazer*, o *eu-realidade definitivo* e o *eu-real originário*. Esses diferentes registros correspondem, segundo ele, aos diferentes níveis de organização da subjetividade e devem, a todo momento, serem remanejados em busca do domínio da pulsão. Isso fica claro quando afirma (Birman, 2019, p. 70)

Com efeito, se a força pulsional é constante (*konstant kraft*), traço fundamental que a distingue do instinto, essa sucessão é então a resultante da exigência de domínio da força. O corpo deverá se remanejar sem cessar, inevitavelmente, para dominar o impacto traumático da força pulsional

O ponto principal, então, é a demarcação desse corpo como central na problemática entre a sexualidade e as formas de subjetividade, de modo que (Birman, 2019, p. 98)

o corpo é regulado pelos destinos das pulsões e do desejo. A linguagem e o pensamento daquele são marcados então pela lógica desejante, modulados pelos desdobramentos e pelas variações desta. É o desejo, pois, que realiza a sintonia e as dissonâncias dos registros do pensamento e da linguagem. É por essa mediação que se revelam a finitude, a incompletude e a incerteza do sujeito

Birman traz ainda que a feminilidade está no centro do erotismo do sujeito. A feminilidade, para esse autor, estabelece uma relação direta com o horror da experiência do desamparo, evidenciada pela ausência de referenciais fálicos ao se deparar com o desamparo, o sujeito pode confrontá-lo, construindo circuitos pulsionais para redirecionar as forças que o invadem, abrindo-se para a possibilidade da sublimação, de modo que “a feminilidade é o registro fundamental do erotismo que nos marca, já que revela não apenas nossa corporeidade e finitude, mas também as incertezas de nossas ações” (Birman, 2019, p. 103).

4.3 Categoria (3) O impacto do mal-estar contemporâneo na sexualidade: esta categoria trata de como as obras que foram analisadas demarcam as influências que o mal-estar contemporâneo tem nas formas de expressão da sexualidade dos indivíduos.

Nesse ponto, Birman apresenta que com o advento da contemporaneidade a sensação de desamparo experienciada um incremento. Com isso, o mal-estar obriga constantemente o sujeito a se reinventar, modificando constantemente o percurso de sua subjetividade, uma vez que “ser sujeito, pois, é ter de recomeçar insistentemente seu percurso singular, ter de lidar com seu desamparo em um mundo em que universalidade e totalidade não mais existem” (Birman, 2019, p. 103).

A feminilidade, que já vimos ser necessária para o delineamento da estilística de existência, demarca ainda mais a impossibilidade do sujeito de encontrar os ideais universalizantes que poderiam sustentá-lo. Mas ele aponta, também, que seria o enfrentamento desta posição que levaria a emergir a forma singular de existência do ser:

Enunciar a posição radical do sujeito, no limite do desamparo e da feminilidade, seria outra maneira de formular o efeito da experiência de castração na análise, pois o que fica descartado aqui é justamente a impossibilidade do referencial fálico. Porém, colocado nessa posição limite, entre a vida e a morte, o sujeito pode construir efetivas possibilidades de sublimação e de criação, pela construção de uma forma singular de existência e de um estilo próprio para habitar seu ser. (Birman, 2019, p. 48)

Mas ele apresenta que o resultado desse incremento é a fuga o desprazer pela evitação do desamparo. Isso se daria de duas formas, a construção masoquista e a perversa. Na masoquista ocorre o oferecimento de seu corpo como objeto de gozo, aceitando a dor e a humilhação que isso acarretaria, para evitar a tragicidade desse desamparo, de modo que (Birman, 2019, p. 51):

Isso porque, como presença quase obrigatória em todas as estruturas clínicas, o masoquismo evidencia a repulsa do sujeito ao desamparo, na qual este ocupa a posição de servidão face ao outro para evitar a dor e a solidão da experiência da feminilidade. Enfim, no masoquismo o sujeito busca um *senhor* e um *mestre* para se colar e se fundir com o intuito de evitar a dor do desamparo, mesmo que para isso se transforme em servo de outro

Na construção perversa, em contrapartida, surge uma subjetividade marcada pelo narcisismo e pelo autocentramento e coloca-se na posição de mestre do masoquista, distribuindo os referenciais fálicos para que este possa se apoiar. Birman coloca que (2019, p. 52)

(...) o sujeito perverso funciona como agenciador da pobreza erótica e simbólica na sociedade de massas, transformando a energia que ainda resta aos pobres do espírito em potencial de violência. Para isso, oferece para os masoquistas símbolos fálicos a que podem se colar - a sexualidade, a cor da pele, a ideologia política etc. - e atacar para acreditarem na consistência de suas crenças e escolhas

Ou seja, o impacto do mal-estar contemporâneo para esse autor, se apresenta através da criação de individualidades homogêneas, marcadas por uma pobreza erótica e uma mediocridade simbólica, não apresentando um estilo próprio de existência, de modo que afirma

Pode-se entrever daí como o desamparo produzido implacavelmente pela modernidade, pela ruptura com as referências da sociedade tradicional, teve como um dos efeitos mais devastadores a produção de individualidades homogêneas permeadas pelo masoquismo. O individualismo produzido pela modernidade, num mundo marcado pela morte de Deus e perpassado pela racionalidade do social, conduziu a um desamparo inédito e a um masoquismo devastador. (Birman, 2019, p. 51)

Dunker apresenta uma outra visão, ele utiliza como modelo para o modo de vida da atualidade a lógica do condomínio, em que pretende-se criar um espaço no qual objetiva-se desviar do desprazer através da colocação dos muros para separá-lo de objetos que poderiam ser causadores de angústia. A manutenção desse estilo de vida, no entanto, leva a uma série de imposições que intensificam a angústia nesse espaço, de modo que “Tudo se passa como se a permissividade, expressa pelo ideal, retornasse na forma de severidade em um regramento insensato. O que antes era uma agradável opção de vida torna-se, então, uma obrigação obscena de felicidade” (Dunker, 2015, p. 74).

Além disso, ele também aponta como questões frequentemente colocadas como possíveis saídas para o problema do mal-estar não são capazes de eliminar aspectos próprios da constituição do psiquismo. Sendo assim, o narcisismo das pequenas diferenças, por exemplo, estaria sempre presente como a gênese de conflitos, como apontado na primeira obra (Dunker, 2015, p. 184):

A conhecida discussão sobre as origens da agressividade e da violência, quiçá em suas raízes psicológicas, é coligada aos argumentos clássicos do liberalismo esclarecido: a extinção da propriedade privada não eliminará a ganância, o narcisismo das pequenas diferenças continuará a grassar entre comunidades vizinhas, e mesmo o férreo universalismo (...) não fará mais que aumentar a intolerância para com os que consideramos inumanos em meio à miséria psicológica da massa.

DISCUSSÃO

O mal-estar, enquanto conceito, é caracterizado pela negação, uma vez que ele se refere a uma posição de não-lugar ocupada pelo sujeito inserido na cultura (Dunker, 2015). Já enquanto experiência subjetiva, o mal-estar se expressa pela impossibilidade de escapar da experiência do desamparo, que desencadeia a angústia no sujeito (Birman, 2019). Apesar de inominável, tem sua expressão na formação de sintomas, que emergem a partir da dificuldade de reconhecimento do desejo do sujeito, seja por ele mesmo ou por um Outro, o que por sua vez configura o sofrimento (Dunker, 2015). Pode-se estabelecer uma relação entre o mal-estar e a sexualidade ao considerar que o mal-estar se origina justamente a partir das restrições à liberdade sexual que são impostas ao sujeito pela sua inserção na cultura.

A consideração das especificidades do contexto histórico é indispensável para fazer uma avaliação das formas de expressão de sofrimento, uma vez que há uma tendência para a adequação das formas de sofrimento à época em que estão situadas, como pode-se notar na entrada da modernidade, em que houve uma diminuição da prevalência de síndromes culturalmente específicas, e o aumento de sintomas que estavam mais adaptados à medicina moderna (Dunker, 2015).

O que se tem na modernidade é a aparência de liberdade e de possibilidades infindáveis, porém a manutenção dessa aparência demanda que sejam impostas muitas restrições, fazendo com que a felicidade e a satisfação tornem-se não apenas possibilidades, mas sobretudo uma obrigação (Dunker, 2015). O mar de possibilidades que se abre, ao invés de trazer a plena satisfação, pressuposta pela liberdade de tomar seus próprios caminhos, trouxe consigo uma angústia crescente, decorrente da necessidade de abandono de outras possibilidades, já que escolher implica necessariamente a exclusão (Birman, 2019). Isto coloca uma crescente no mal-estar, que naturalmente decorre da posição de desamparo experienciada pelo sujeito, mas que na pós-modernidade apresenta um caráter crítico devido às mudanças sociais ocorridas (Birman, 2019).

A busca pela satisfação se revelou como uma armadilha, uma vez que os indivíduos ficaram presos nesse comportamento recursivo que os mantém no mesmo lugar, sem nunca realmente atingi-la. Ocupando-se em testar todas as possibilidades disponíveis de satisfação, o indivíduo acaba nunca encarando a impossibilidade real de gozar, não tendo que lidar com o seu desamparo, já que esse movimento de busca é, na verdade, uma forma de evitá-lo (Birman, 2019).

Caberia ao sujeito dominar as intensidades de suas pulsões através da construção de circuitos pulsionais, isso se dá quando ele encara a posição de desamparo, ao realizar um trabalho que permita a ligação dessas forças que o enchem, podendo construir um campo de objetos para sua satisfação através da nomeação dessas forças. Isso demonstra o motivo pelo qual a evitação dessa posição de desamparo leva o sujeito a perseguir incessantemente uma satisfação que não virá. Ao não encarar sua posição de fragilidade, não se forma esse campo de objetos de satisfação e com isso suas forças pulsionais não são simbolizadas, o que o mantém preso em uma angústia do real, mantendo o seu efeito traumático, algo que se perderia ao ser nomeado e transformado em angústia do desejo. Ou seja, não se vê articulado a força e objeto necessários para sua descarga importante na experiência de satisfação (Birman, 2019).

É importante destacar que na Psicanálise o sintoma é tratado de forma diferenciada, porque não inscreve o sofrimento em uma ordem normativa, embora seja verdade que algumas formas de sintoma possam se integrar melhor às normas sociais (Dunker, 2015). Nesse contexto, as formas de sintoma que estão melhor integradas às normas caracterizam individualidades que são representadas pelo funcionamento masoquista - que apresenta como característica a submissão ao falo simbólico dado por outro, visando acabar com sua angústia decorrente da posição de desamparo. Ele dá seu corpo ao outro em troca desses símbolos, abrindo mão de sua individualidade, o que demonstra a homogeneidade das singularidades que é característica desse tempo (Birman, 2019).

Outro destino possível é o funcionamento perverso, que se contrapõe ao masoquista, sendo caracterizado pelo autocentramento e pelo narcisismo. O sujeito perverso é intolerante às diferenças, ele gerencia a pobreza erótica e simbólica resultantes das tentativas frustradas de fuga do desamparo, já que nessas individualidades não se formam os campos de objetos de satisfação do circuito pulsional. Ao cederem os símbolos fálicos aos quais os masoquistas anseiam, porém são incapazes de constituir por si próprios, permitem que eles acreditem na universalidade desses símbolos. Esse sujeito se aproveita da submissão do masoquista, e realiza a predação do corpo do outro em uma tentativa de satisfazer sua ilusão de autossuficiência (Birman, 2019),

Acontece que a valorização dessas estruturas de sujeito, que no passado correspondiam a uma representação da loucura, evidencia uma inversão no valores sociais, inevitável no contexto de uma cultura do espetáculo e do narcisismo. A disseminação dessas estruturas reflete em uma diminuição da demanda pelo tratamento psicanalítico, por se tratar de uma prática que leva o sujeito a se confrontar com o seu desamparo. Esse confronto é evitado ao máximo, porque implicaria em abrir mão da ilusão de autossuficiência do sujeito, deixando-o de frente com a sua própria fraqueza, o que o desviaria da exigência de performance constante que lhe é exigida (Birman, 2019).

CONCLUSÃO

A noção de sexualidade já tem sua relevância bem estabelecida para a compreensão do sujeito na Psicanálise, e a partir da discussão apresentada, percebe-se que a noção de mal-estar, em articulação com a sexualidade, também desempenha um papel relevante para essa compreensão.

A categorização evidenciou que há diferentes formas de tratar as noções de sexualidade e de mal-estar, mesmo considerando obras que compartilham o referencial teórico da psicanálise. O ponto de convergência entre eles, no entanto, é que o mal-estar atual se expressa de tal maneira que força nos indivíduos construções que permitam uma falsa sensação de satisfação, mas o desprazer real não é impedido por isso.

A relação que se estabelece é que esse mal-estar se expressa através da angústia que se apresentaria nos sintomas, mas que nessas formas de sofrimento há um caráter cultural marcado, de modo que os seus moldes são definidos pela época em que se situam. Na modernidade, teríamos o masoquismo e a perversão como característica marcante, de modo que o masoquista dá seu corpo em troca da evitação do mal-estar, enquanto que o perverso acabaria com a diferença para evitá-lo.

Esse foi um estudo preliminar cujo principal objetivo foi a construção de categorias que aprofundem a compreensão das relações entre mal-estar e sexualidade na contemporaneidade. A partir dessa compreensão, mostra-se necessário investigar como essas novas formas de sofrimento e de subjetivação interferem na atividade clínica psicanalítica.

REFERÊNCIAS

Bardin,, L (2011). *Análise de conteúdo*, trad. Reto, L.A.; Pinheiro, A., Lisboa: Edições 70.

Birman, J. (2019). *Mal-Estar na Atualidade: A Psicanálise e as Novas Formas de Subjetivação* (13th ed.). Civilização Brasileira.

- Bortolozzi, A. C. (2020) *Questionário e Entrevista na Pesquisa Qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo*. São Carlo: Pedro&João Editores.
- Dunker, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros* (1st ed.). Boitempo.
- Freud, S. *O mal-estar na civilização* (1929). In: ESB vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- Green, A. (2000). *As cadeias de eros: Actualidade do sexual*. Lisboa: CLIMEPSI
- Kaufmann, P. (1996). *Dicionário enciclopédico de psicanálise o legado de Freud e Lacan*. Jorge Zahar Ed.

O USO DE OFICINAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL PARA EDUCADORES

WORKSHOPS AS A TRAINING STRATEGY IN SEXUAL EDUCATION FOR EDUCATORS

Aline Patrícia de Souza, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Brasil.

E-mail: aps.alinepatricia@gmail.com

Débora Raquel da Costa Milani, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Letras, Brasil.

E-mail: deb.milani@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Quando o assunto é educação, ainda temos presente certa oposição entre os modelos clássicos e tradicionais de ensino e as novas metodologias de aprendizagem para uma educação inovadora. Porém, independente de sua metodologia a escola, enquanto instituição de ensino, deve garantir a partilha de conhecimento e de experiências, contribuindo para a formação íntegra do aluno, incentivando-o a ser um sujeito autônomo e pensante.

Entretanto, percebe-se que diante dessas temáticas surgem discussões mais acirradas como a sexualidade por exemplo, a escola sofre um afunilamento enquanto espaço de troca, deixando de abordar assuntos que contribuem diretamente para a formação do indivíduo, influenciada por valores morais e/ou fatores políticos que contribuem para avanços e retrocessos em relação à educação e à Educação Sexual.

Em consonância a isso, os educadores que fazem parte deste cenário acabam por enfrentar uma série de dificuldades dado que, geralmente, sua formação não o prepara para lidar com tais demandas. Neste quesito, o trabalho do educador em Educação Sexual torna-se frágil porque a sexualidade em si está carregada de tabus, principalmente quando vem com a proposta de ser trabalhada em sala de aula (Heilborn et al 2008), por esta razão acaba sendo confundida à doutrinação de hábitos e atitudes ao invés de ser percebida como fonte de reflexão e caminho para o autoconhecimento.

Contudo, para que a Educação Sexual seja colocada em prática, é preciso investir em diálogos, de maneira que o aluno perceba que tem espaço para falar e ser ouvido (Figueiró, 2006), estando envolto em um lugar seguro e de respeito. Uma vez que o professor tem papel importante neste processo, é de sua incumbência investir em sua própria formação, atualizando-se e aprimorando-se frequentemente para lidar com mais segurança com assuntos que envolvem sua prática, auxiliando com mais qualidade àqueles que estão sobre sua responsabilidade. (Gatti, 2008).

O diálogo será a principal ferramenta do educador. Figueiró (2017) orienta que as conversas para Educação Sexual, não podem ser restringidas a aulas expositivas, onde somente o professor tem a palavra, obviamente este deverá ter conhecimento teórico e, em alguns momentos, precisará recorrer à explicação, porém é essencial que exista o diálogo. Serão nestes momentos em que os alunos poderão falar, expressar seus sentimentos, emoções e dúvidas.

Por sua vez Lopes (2008) aborda os ensinamentos de Paulo Freire para descrever o quão importante se faz o diálogo frente as práticas educativas, uma vez que é por meio dele que os sujeitos se constituem, mas esta constituição só será possível a partir do momento em que o educador reflita sobre tal e coloque em vigor a prática dialógica em suas ações.

Assim, visando desenvolver estratégias práticas para a formação continuada de educadores em Educação Sexual, o presente trabalho teve como objetivo apresentar estratégias para a formação continuada de educadores em Educação Sexual, sendo esta ação integrante de pesquisa realizada pelas mesmas autoras que aqui escrevem.

Atualmente várias instituições de ensino oferecem inúmeras propostas de formação e especialização para o trabalho e, desde a última década do século XX, a procura por este ensino tem aumentado cada vez mais, estimulada pela necessidade dos profissionais renovarem suas habilidades e se estabelecerem no mercado de trabalho. (Mazzeu, 1998).

A formação continuada consiste na atualização de conhecimentos e na aquisição de novas habilidades, contribuindo para que mudanças significativas aconteçam na vida do profissional assim como em sua relação com o outro.

Mazzeu (1998) defende que o processo de formação continuada, embora a palavra ‘continuada’ ser relativa a um tempo cronológico, a ação na verdade pode ser compreendida como um marco zero, pois ali é o recomeço de determinado aprendizado e ponto de partida para novas reflexões sobre ideias e fundamentos adquiridos ao longo do tempo.

Ao se tratar de formação continuada de professores, esta deve providenciar ao profissional o domínio sobre determinado conteúdo, o alcance de novas estratégias de ensino, o desenvolvimento crítico e autônomo por meio do diálogo e, ainda, o pensamento ético em suas ações.

Os resultados obtidos na pesquisa³³ a qual deu origem a este artigo, cujo um dos objetivos era a formação continuada de educadores para atuarem em Educação Sexual, apontaram que os participantes desta formação cresceram como profissionais e também como sujeitos. Ao se apropriarem de informações científicas e dados sócio históricos, a percepção destes profissionais frente a temática de estudo mostrou-se resignificada: no começo tínhamos sujeitos tímidos, inseguros e com pouco ou quase nada de conhecimento, já no final do trabalho os participantes apresentaram-se mais participativos, abertos e com maior segurança para desenvolver ações educativas planejadas.

Segundo Leão (2009), o papel do educador é relevante, pois ele possui contato direto com o aluno, diante deste convívio e do diálogo é possível avaliar as dúvidas, as inquietações e as necessidades do aluno frente a sexualidade no ambiente escolar. No entanto, o docente pode auxiliar, debater ou ignorar estas questões. Assim, nos dois casos, este docente pode estar contribuindo de forma positiva ou negativa à educação sexual do educando.

Segundo Figueiró (1999), em suas práticas e convivência direta com docentes, notou que eles vêm enfrentando várias situações ligadas à manifestação da sexualidade, que necessitam de conhecimentos e habilidades específicas e, saber aproveitar as oportunidades que surgem, a fim de ensinar a partir delas.

Contudo, nota-se que, mesmo existindo essa preocupação, os docentes priorizam uma abordagem biológica da sexualidade. Esta área é importante, mas não pode ser a única para esclarecer as demandas relacionadas à sexualidade.

O professor tem a responsabilidade de formar, informar, debater, pesquisar, refletir sobre diversos temas, bem como dar possibilidades de que o educando amplie seu conhecimento a respeito das diferentes culturas e valores que existem nos diversos grupos sociais.

Para que a Educação Sexual aconteça de forma construtiva é preciso

olhar para a formação do educador que deverá ter a importante tarefa de desconstruir e transformar valores e visão de mundo fundados em discriminação, tabus e preconceitos misóginos, homofóbicos e autoritários que direcionaram de forma equivocada a percepção da sexualidade e seus contornos. (Souza, Milani & Ribeiro, 2020, p. 100).

Quando falamos em formação continuada em Educação Sexual, o desafio inicial é começar a trabalhar a individualidade do educador, entendendo seus princípios culturais e morais pois, como explica Figueiró (2009),

³³Dissertação de mestrado intitulada Desvelando a sexualidade na educação: repensando estratégias para formação de educadores em Educação Sexual, apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no campus de Araraquara em 2021.

vários destes profissionais enxergam o tema complexo devido a ausência de reflexão sobre sua própria sexualidade. Desta forma, estudar, compreender e falar sobre sexualidade é também abordar sobre nossas vivências e concepções.

Leão, Ribeiro e Bedin (2010) afirmam que ao ponderar sobre si e sobre sua prática, o professor aperfeiçoa seu fazer pedagógico, estando mais preparado para responder às necessidades que surgem no dia-a-dia de sua profissão, compreendendo que quando se trata de Educação Sexual, não há verdades absolutas, mas há o reflexo de experiências que provocarão comportamentos diferentes nas pessoas.

Vale aqui conceituar o que é Educação Sexual, a qual nas palavras de Figueiró (2017) “é conversar sobre preconceitos, sobre tabus, sobre medos, é oportunizar que nossas crianças desfaçam ideias errôneas e feias a respeito do sexo e da vida sexual”. Por isso é fundamental saber discernir conceitos que fazem parte do tema, como por exemplo diferenciar sexo de sexualidade.

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade humana tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo coletivo, em padrões sociais, que são apreendidos durante a socialização. (Maia & Ribeiro, 2011, p. 75).

É essencial compreender que a sexualidade está relacionada a afetividade, ao conhecimento do corpo e a intimidade, portanto, está além da esfera biológica, implica diretamente na formação de vínculos afetivos de um indivíduo, assim como em seus desejos e decisões sobre sua vida, influenciando sua história e modelando seu comportamento em situações sociais. (Felipe, 2010; Figueiró, 2006).

Souza (2021) reforça que é fundamental que a Educação Sexual aconteça desde a infância, sendo ela proveniente da família e da instituição educacional, parceria esta de tamanha relevância que sem a mesma não é possível obter uma Educação Sexual de qualidade a partir da qual o sujeito poderá desempenhar sua sexualidade de forma saudável e responsável. Por esta razão é primordial que o ambiente escolar e profissionais da educação estejam preparados para este trabalho de orientação.

A educação em sexualidade pode ser entendida como toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização: família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana. (UNESCO, 2014, p. 11)

Educar-se e educar sexualmente alguém é, ao mesmo tempo, inevitável e indispensável. Portanto, é preciso derrubar os velhos muros da hipocrisia e assumir ações educativas sistemáticas, planejadas, responsáveis, consequentes, lúdicas e descontraídas, que permitam [...] entender o que está acontecendo com o corpo; perceber o que pode mudar na própria vida e na vida do outro quando há envolvimento amoroso; [...] Enfim, o importante é lhes assegurar as condições para que possam fazer suas próprias escolhas no desdobramento do jeito de cada um viver o fato de ser homem ou mulher. (Rena, 2002, p.238)

Consequentemente, como estratégias para implementar a Educação Sexual na escola, o primeiro passo a ser dado é criar um espaço para discussões sobre temas que abrangem a sexualidade, envolvendo toda a comunidade escolar e promovendo a união entre família e escola, para a partir daí planejar ações específicas que oportunizarão a Educação Sexual levando em consideração a proposta pedagógica da instituição. (Maia & Ribeiro, 2011).

A seguir, o papel do educador ganha evidência ao iniciar um trabalho emancipatório, técnico e apoiado por especialistas e recursos materiais adequados para trabalhar com os temas da Educação Sexual, garantia o respeito aos princípios de cada integrante da comunidade escolar e promovendo a partilha de vivências em um viés reflexivo.

Figueiró (2009) orienta que a Educação Sexual nas escolas deve ser realizada por meio de intervenções pedagógicas, estando isenta de formação de valores ou de normalização de identidade sexual e de gênero, da mesma forma não deve ser relacionada a aspectos religiosos ou subjetivos, tampouco reduzida ao entendimento biológico.

Para que a educação sexual alcance os objetivos propostos dentro da escola, o educador deve estar envolvido na adoção de uma perspectiva mais ampla de sexualidade e conhecer seu papel sexual, combater seus tabus e preconceitos, analisar as questões biológicas, psicológicas, sociais, morais e políticas que envolvem o assunto, sempre estimulando o respeito às diversidades, desta forma, possibilita uma postura mais aberta de escuta. Sendo assim, para uma educação sexual adequada, deve-se compreender que,

[...] educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade; educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos; para educar sexualmente é preciso saber ouvir; o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas; o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos. (Figueiró, 2006, p.7).

É imprescindível que o docente tenha uma conduta ética perante seus alunos e deve saber respeitar e reconhecer as diversas opiniões sem imposição das suas concepções e interpretações do mundo.

Segundo Ribeiro (2004), os PCN trouxeram à tona resultados de discussões que vêm acontecendo há anos, por meio de Conferências Internacionais, Congressos e Encontros de caráter político/científico. Dessa forma, abre-se a possibilidade das escolas brasileiras olharem para o planejamento pedagógico e refletir acerca da sexualidade.

Diante da imprescindibilidade da educação sexual na escola e de como ela pode ser aplicada na condição de tema transversal aos PCN, e contextualizar as discussões em torno da educação sexual, da sua caracterização e das suas funções diante da formação integral do ser humano.

Os PCN (1997) sugerem que o educador, ao orientar os processos de reflexão, proporcione ao aluno independência para escolher seus valores, saber se colocar frente a determinados assuntos e aprofundar seus conhecimentos.

Segundo Braga (2009, p.133),

[...] além da própria experiência pessoal, os(as) educadores(as) precisam de uma mudança de atitude, entenderem a importância da abertura para os desafios e novas aprendizagens. Necessitam participar de cursos, debates, grupos de estudos, oficinas, entre outras atividades de capacitação, possibilitando assim uma troca de experiências entre o grupo profissional.

Os docentes devem se preparar para dialogar com naturalidade em um ambiente propício que estimule a confiança dos educandos.

Ao consultar os Parâmetros (1997) podemos ver que a educação sexual contextualizada abre a possibilidade para novos conhecimentos e estimula reflexões que encorajam o educando a escolher seus próprios caminhos.

A educação sexual não pode ser vislumbrada como uma simples prática educacional, ao contrário, deve ser integrada ao currículo de cada proposta escolar.

Ao refletir sobre o posicionamento e a prática do professor, não podemos deixar de olhar para o fazer pedagógico. Formular metas e meios de como atingi-las conforme a realidade de cada sala de aula, criar rotinas para o trabalho pedagógico e organizar o planejamento permite que o professor reflita constantemente, preparando-o para o ensinar, evitando ações estereotipadas e diminuindo a improvisação.

Frente a Educação Sexual, compete a escola

desenvolver a equalização social, o senso crítico e o combate ao pré-conceito, promovendo um ambiente de respeito e acolhimento entre todos que fazem parte da comunidade escolar. Também é dever da escola estimular a formação do professor e fornecer a ele condições e recursos para o processo de ensino-aprendizagem. Esta formação, deve estar voltada para todos os educadores,

inclusive àqueles da Gestão Escolar, que por sua vez, devem articular sobre a diversidade dentro do viés pedagógico, garantir o bom desenvolvimento social e do clima de toda a instituição, contribuir para a solução de problemas e dar suporte ao professor no sentido de guiá-lo. (Souza, 2021, p. 85).

Ao educador cabe conhecer a abrangência de argumentos e tópicos que há na amplitude da sexualidade, conseguir refletir sobre a naturalidade e a beleza da sexualidade, não banalizando, mas olhando para tal como parte do desenvolvimento humano e construção da personalidade de cada um de seus educandos, implicando na condição de lidar com a afetividade fruto da cotidianidade. (Souza, 2021).

Diante do exposto, conclui-se que a formação continuada deve partir de uma busca voluntária, autônoma, visando a (re)construção do professor, tornando-o em um agente transformação.

O USO DE OFICINAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO SEXUAL PARA EDUCADORES

De acordo com Mattos, Ferreira e Jabur (2008), a formação continuada é um conjunto de ações propostas que tem o objetivo de afinar a prática profissional do educador, fazendo-o sujeito e modelador de sua forma de ser e agir. Assim sendo, existe a necessidade de providenciar um espaço de partilha de informações no qual, com clareza e praticidade reflita-se sobre formas de como ensinar e aprender, nas diversas condições da educação.

Por ser a educação um processo inacabado e sempre em movimento, precisamos analisar quais instrumentos são necessários para que esta formação e, conseqüentemente, a atuação profissional aconteçam, examinando os resultados a partir de lentes socioculturais as quais irão permear a realidade educacional, podendo transformá-la. (Lopes, 2008).

Mas, para o desenvolvimento de um trabalho em formação continuada, é necessário conhecer a opinião dos educadores sobre a Educação Sexual.

Figueiró (2006) aponta para a carência de reflexões com educadores sobre o trabalho a qual se comprometeram, compreendendo quais concepções eles trazem sobre a educação, sobre a sexualidade e sobre o papel do educador sexual. Dentre suas atribuições, o educador em sexualidade será o conscientizador, comprometido em construir (o respeito, a cooperação, a convivência) e desconstruir (o tabu, o preconceito), acolhendo os anseios e favorecendo o compartilhamento.

Sabemos que existem influências pedagógicas que podem facilitar ou dificultar o trabalho de um educador. Tais ações podem impactar no significado do trabalho docente, assim como no papel social da escola e na estrutura de determinada comunidade. (MAZZEU, 1998).

Perante a realidade da educação nos dias atuais onde há vários meios de

[...] oferecer à comunidade informações e orientações sobre sexualidade, não só em espaços reais como em espaços virtuais, intensificando o pensar a Educação Sexual enquanto ciência e ação pedagógica. Muitos espaços virtuais são considerados formadores de opinião, portanto, a informação ali divulgada precisa ser respaldada por estudos e pesquisas válidos, evitando as falsas divulgações, argumento pra defesa da Educação Sexual e da formação de educadores sexuais. (Souza, Milani & Ribeiro, 2020).

Por isso, o professor precisa estar atento em desenvolver a agilidade, o dinamismo e a disposição como habilidades essenciais para a Educação Sexual.

Pensando nestes requisitos, em 2019 as autoras deste capítulo realizaram uma pesquisa a fim de: a) identificar os interesses e motivação de professores pela busca de formação em Educação Sexual; b) compreender a visão destes profissionais perante os assuntos abrangidos pela temática sexualidade e, por fim, c) formar estes educadores para a Educação Sexual.

Participaram da pesquisa 10 professoras atuantes no Ensino Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 3º ano) de escola particular e pública.

Após estruturação de conteúdo baseado em estudos de autores que são referências em Educação Sexual como Figueiró, Ribeiro, Leão, Lopes entre outros, foi dado início a uma sequência de oito encontros com estas professoras. Estes encontros foram denominados de oficina, um espaço onde foi possível estudar e debater temas específicos dentro da sexualidade.

Rena (2001) descreve a oficina como um lugar onde se verifica várias reflexões e grandes transformações. Desta forma, tendo em vista as inseguranças das professoras assim como as questões históricas, sócio-políticas e valores morais presentes no ambiente escolar, jugou-se relevante para este trabalho a formação destas profissionais a partir dos seguintes temas geradores:

- 1- Definição de sexualidade;
- 2- História da sexualidade;
- 3- Diferença entre sexo, Identidade de gênero e Orientação sexual;
- 4- A sexualidade no desenvolvimento do ser humano (Contribuições de Freud e da Neurociência);
- 5- Por que Educação Sexual?
- 6- O papel do educador em Educação Sexual;
- 7- Trabalhando a Sexualidade nas instituições: livros, mídias e dinâmicas como estratégias de Educação Sexual;
- 8- Estudo e análise de casos.

Através do debate destes tópicos, foi construído um espaço único, de respeito e interação no qual as professoras refletiam sobre si mesmo, percebendo o quanto suas percepções individuais e subjetivas acabavam por intervir em sua prática, comprovando assim a eficiência do uso de oficinas como prática formativa.

Afonso (2002) apresenta o uso do termo oficina para o uso de estratégias de grupos com o objetivo de discutir uma questão central dentro de um contexto social, envolvendo todos os sujeitos e suas formas de sentir, agir e pensar. A autora explica que embora aparenta o caráter formativo, as oficinas são diferentes de projetos pedagógicos, pois permitem um trabalho afetivo e de vivência com o tema em debate. Frente ao exposto, a oficina caracteriza-se como prática de intervenção social psicossocial, indiferente de seu contexto.

Se para o Marceneiro, a madeira é matéria a ser transformada em objeto útil pela força do seu desejo e de suas ferramentas, para o grupo em “Oficina”, a matéria de trabalho é a história de cada componente e a história de todos que poderão ser reveladas e transformadas pela força dos argumentos e dos sentimentos compartilhados. (Rena, 2001, p. 48).

Todavia, desenvolver oficinas exige bastante atenção no preparo das mesmas, uma vez que deve atender à uma demanda específica e que seja necessidade do grupo selecionado. Por sua vez, esta demanda nem sempre está presente aos olhos do pesquisador ou facilitador, por isso faz-se primordial antes de selecionar as atividades de formação, investigar e analisar as questões emergentes de forma articulada. (Afonso, 2002).

Dentre as dinâmicas utilizadas durante as oficinas com as professoras, a primeira atividade visava investigar a compreensão sobre sexualidade antes da troca de experiências e partilha de materiais teóricos, assim seria possível comparar mais tarde o que já elas sabiam com o que aprenderam durante as oficinas. Esta primeira ação permitiu a aproximação com os participantes, assim como o levantamento de necessidades do grupo e desta etapa brotaram os oito temas geradores descritos anteriormente.

Afonso (2002) ainda destaca que para garantir o foco e o enquadre, os temas da oficina precisam estar diretamente relacionado ao cotidiano do grupo, desenvolvido na linguagem utilizada pelos integrantes e de acordo com o contexto em que atuam, pois assim é possível identificar e elaborar melhor as questões mais subjetivas do grupo.

Como intervenção psicossocial, a oficina tem uma dimensão ou potencialidade terapêutica, na medida em que facilita o insight e a elaboração sobre questões subjetivas, interpessoais e sociais. Também

tem uma dimensão ou potencialidade pedagógica, na medida em que deslança um processo de aprendizagem a partir da reflexão sobre a experiência. Possibilita uma elaboração do conhecimento desenvolvido sobre o mundo e do sujeito no mundo, portanto sobre si mesmo. (Afonso, 2002, p.34).

Rena (2001) explica que diante de um olhar pedagógico, a oficina por implicar em um esforço pessoal e coletivo, envolve questões afetivas e emocionais que permitem a desconstrução de preconceitos, tabus e crenças construídas socialmente no decorrer do tempo além de contribuir para a construção de uma consciência do grupo.

Portanto planejar cada um destes encontros garantiu o desdobramento do foco e trouxe à tona várias discussões e reflexões. Assim, devido a flexibilidade existente nos planos de ações dos encontros, quando novas necessidades eram levantadas na semana posterior já tínhamos uma estratégia de intervenção para as mesmas.

Além do mais, este modelo permitiu também a exploração de estratégias de ações em Educação Sexual, explorando o caráter lúdico de atividades, analisando mídias e materiais disponíveis para suporte ao trabalho do professor e, por fim, proporcionando o compartilhar de ideias para ações pedagógicas e de rotina diária das participantes com suas turmas.

quando adotamos uma pedagogia crítica e aberta a multidisciplinaridade; quando superamos a dicotomia professor/aluno e nos encontramos da interação educador/educando; e quando ultrapassamos o limite da palavra escrita ou falada e nos permitimos expressar através da imagem, do gesto, da argila, da cor, do traçado, da colagem entre outros recursos, é possível colocar em questão o sexo e a sexualidade na perspectiva da alteridade e das relações de gênero. (Rena, 2001, p. 40).

Vale lembrar que o pesquisador (ou facilitador ou coordenador do grupo), ao desenvolver uma oficina deve prezar por manter um papel ativo, porém cuidando para não ser intruso, abstendo-se de impor uma condução específica para o grupo, um grupo não irá ser bem desenvolvido se os integrantes tiverem se sentindo obrigados a fazerem algo. Afonso (2002) explica que o mais importante na liderança do grupo é o acolhimento e o incentivo.

Para encerrar a pesquisa, o oitavo e último encontro tinha em vista avaliar as novas percepções das participantes frente questões sobre sexualidade. Foi realizada uma dinâmica em duplas onde as participantes realizavam estudos de casos reais, apresentando possibilidades de intervenção ao mesmo tempo em que avaliavam seu próprio conhecimento construído no decorrer das oficinas.

Ao compararmos as respostas das participantes oferecidas no último encontro com aquelas primeiras respostas do início deste projeto, fica visível a ampliação das condições de reflexão sobre a temática, a presença do senso crítico e a assimilação das informações discutidas como parte da formação continuada.

De forma geral, ficou nítido o quanto a história da sexualidade foi ponto chave para a desconstrução de preconceitos e para a compreensão da existência de tabus, assim como olhar para a sexualidade sob as lentes de Freud ajudou as professoras e compreender os comportamentos de seus alunos.

Ao que se diz respeito a avaliação, Rena (2001) explica que esta prática deve estar presente de modo a investigar o crescimento do grupo e não somente para mensurar resultados. Deste modo, a avaliação não deve verificar o acúmulo de conhecimento e sim como o trabalho realizado contribui para que mudanças acontecessem em pensamentos, práticas e até mesmo na vida dos participantes.

Diante do material aqui exposto e partindo da afirmação de Figueiró (2006) que defende que é papel do professor criar oportunidades de reflexão sobre a sexualidade, participando da formação de opiniões sobre os temas que a constitui, entende-se que as oficinas puderam desenvolver um espaço de reflexão, permitindo uma vivência de Educação Sexual para estas professoras que, até o momento não havia sido concedida na graduação e ou em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos por meio deste trabalho a experiência com as oficinas as quais mostraram-se instrumentos riquíssimos para o aprimoramento dos profissionais e desenvolvimento pessoal, assim como permitiu trabalhar a desmistificação da Educação Sexual.

Observou-se que a troca de experiências entre os participantes iniciou-se a partir de identificações pessoais e, por meio da troca de informação entre os participantes, o grupo evoluiu a elaboração de saberes trazendo mais aspectos reflexivos, revelando a oficina como um método participativo para a construção de conhecimento.

Sendo assim, após finalização deste trabalho em 2019, concluímos que o uso das oficinas para esta pesquisa foi efetiva, uma vez que além de providenciar o colhimento de dados de maneira segura e confiável, ainda contribuiu para a formação das profissionais envolvidas.

Também concluímos que para o desenvolvimento da Educação Sexual na escola, além de existirem várias estratégias como confecção de cartazes, vídeos, rodas de conversa, análise de reportagens e leitura de textos/livros, a própria dinâmica da oficina em si é ótimo recurso para elaborar a sexualidade com alunos, visto que é uma estratégia mais distante das aulas tradicionais, favorecendo a prática do diálogo e a valorização da relação entre indivíduos da comunidade escolar.

A educação sexual é um desafio a ser alcançado pelos professores e também pelos gestores que trabalham diariamente com educandos de qualquer faixa etária. Porém, em vez de destacar e defender o enfoque biológico da sexualidade, é preciso afirmar que a educação sexual seja abordada na multiplicidade da sua constituição, como elemento inerente à vida e imprescindível para a formação integral da criança.

Nessa perspectiva, um dos aspectos centrais desse processo educacional é a qualificação, capacitação e preparação adequada dos docentes, bem como a adoção de práticas transversais de ensino onde o educador consiga separar opiniões pessoais de conceitos científicos; são necessárias reflexões e intervenções diárias em um trabalho efetivo com a educação sexual.

O trabalho realizado para a formação continuada de educadores tem mostrado que aqueles que participam da formação crescem não só como profissionais, mas também como pessoas. Em sala de aula, estes professores são vistos como amigos dos alunos tornando-se mais próximos deles, resultando também na melhora da relação professor-aluno.

Sobretudo, o trabalho aqui descrito promoveu a possibilidade destas professoras aprenderem a se posicionar de forma crítica e com autonomia frente a eventuais demandas, oferecendo também a diversificação de recursos e a combinação de estratégias para trabalhar a sexualidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. L. M. (2002). Oficinas em dinâmica de grupo: *um método de intervenção psicossocial*, ed. 3. Org. Afonso, M. L. M. Casa do Psicólogo.

Braga, E. R. M. (2009). *Sexualidade infantil: A importância da formação de professores (as) na questão de gênero*. In: Carbello, S. R. C., & Comar, S. R. (Orgs.). Educação no século XXI: Múltiplos desafios. (p.133). Maringá, SP: Eduem.

Felipe, J. (2010). A erotização dos corpos infantis. *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*, ed. 5, pp. 53-65. Org. Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S.V. Petrópolis, RJ, Editora Vozes.

Figueiró, M.N.D. (1999). *Educação sexual no dia a dia: 1ª coletânea*. Londrina, PR: Moriá Gráfica e Editora Ltda.

Figueiró, M. N. D. (2006). Educação sexual: como ensinar no espaço da escola. *Revista Linhas*, v. 7, n. 1, Florianópolis – SC. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323>>. Acesso em: 21 abril 2020.

Figueiró, M. N. D. (2009). Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola. *Educação Sexual: Múltiplos temas, compromisso comum*, pp. 141-172. Org. Mary Neide Damico Figueiró, Londrina – PR, Universidade Estadual de Londrina.

Figueiró, M. N. D. (2017). *O que é Educação Sexual*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l_YzXUrL6Ls>. Acesso em: 10 ago 2020.

- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 20 mar 2020.
- Heilborn, M. L. et al (2008). *Gravidez na adolescência e sexualidade: Uma conversa franca com educadores*. Rio de Janeiro – RJ, Editora CEPESC/REDEH. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/34949936/Caderno-GRAVAD>>. Acesso em: 08 fev 2020.
- Leão, A. M. C. (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de pedagogia da Unesp-Araraquara quanto a inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, SP, Brasil.
- Leão, A. M. C., Ribeiro, P. R. M., & Bedin, R. C. (2010). Sexualidade e orientação sexual na escola em foco: algumas reflexões sobre a formação de professores. *Revista Linhas*, v. 11, n. 1 pp. 36-52 Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2015/1568>>. Acesso em 02 jan 2021.
- Lopes, R. C. S. (2008). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. Produção didática, Programa de Desenvolvimento Educacional –PDE, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Ponta Grossa - PR. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-6.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2020.
- Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: Princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, v. 15, n.1 pp. 75-84. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/124985>>. Acesso em: 10 ago 2020.
- Mattos, A. H., Ferreira, A., & Jabur, S. S. (2008). *O papel do Educador na construção de uma Sexualidade Emancipatória no Colégio Estadual Gabriel de Lara em Matinhos - PR*. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, pp. 4644-4656, Curitiba – PR. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/388_912.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, pp 59-72. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013262199800010006>. Acesso em 10 mar 2018.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural e orientação sexual. Temas transversais*. (1997). (3a ed., Vol. 10). Brasília: MEC/SEF.
- Rena, L. C. C. B. (2006). *Sexualidade e Adolescência – As oficinas como prática pedagógica*. Belo Horizonte – MG, Editora Autêntica.
- Ribeiro, P. R. M. (Org.). (2004). *Sexualidade e educação: Aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciências.
- Souza, A. P., Milani, D. R. C., & Ribeiro, P. R. M. (2020). A Educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. *Revista Dialogia*, n. 34, pp. 95-106. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n34.16635>>. Acesso em 20 ago 2020.
- Souza, A. P., (2021). Desvelando a sexualidade na educação: repensando estratégias para formação de educadores em Educação Sexual. *Dissertação de mestrado*. Orientação de Milani, D. R. C. pp. 01-107. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204524>>. Acesso em 28 set 2021.
- UNESCO. (n.d.). *Programa saúde e prevenção nas escolas (SPE)*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/health-education-in-brazil/sexuality-education-in-brazil/about-health-and-prevention-in-schools-project/>>. Acesso em: 02 set 2018.

O CORPO SEXUADO EM PSICANÁLISE: CONTRIBUIÇÕES DE JOYCE MCDUGALL E JEAN LAPLANCHE

THE EROGENOUS BODY IN PSICHOANALYSIS: CONTRIBUTIONS BY JOYCE MCDUGALL AND JEAN LAPLANCHE

Victória Nuri Habedank Vallespin, Unesp, Brasil, victoria.habedank@unesp.br

INTRODUÇÃO

Para a psicanálise, há uma diferença entre o somático e o corpo propriamente dito. O primeiro compreende a dimensão das trocas fisiológicas, as atividades do organismo, enquanto que o segundo se constitui a partir das pulsões sexuais e de aspectos relativos à filiação, à diferença sexual e ao ingresso no registro da linguagem. Todavia, a noção de corpo jamais foi formalizada por Freud como sendo uma categoria conceitual, o que se reflete nos dois mais conhecidos e conceituados dicionários de psicanálise, *Vocabulário da psicanálise* (2001), de Laplanche e J.-B. Pontalis, publicado em 1967, e o de Elisabeth Roudinesco e Michel Plon (1997). Ambos não apresentam qualquer verbete dedicado ao corpo. No entanto, desde os seus primeiros textos, “Freud inaugura uma nova forma de olhar para o corpo, postulando um corpo pulsional, erogeneizado, subvertendo o corpo biológico” (Carrenho *et al*, 2018, p. 88). Tal perspectiva se reflete, por exemplo, na definição da fonte somática da pulsão, na noção de zonas erógenas e no papel das sensações corporais na percepção. Esses elementos ocupam um lugar central na teoria pulsional e na teoria do Eu.

Através do presente capítulo, procuramos explorar a relação existente entre o somático e o corpo sexuado; este que se constitui para além do soma e também a partir dele. Teremos como base de nossa investigação, principalmente, as contribuições psicanalíticas de Jean Laplanche e Joyce McDougall. Acreditamos que a partir do entrelaçamento de parte da obra de ambos, será possível discutir de que modo a passagem do puramente somático para um corpo representado - nos momentos pré-genitais do desenvolvimento psicosssexual - se faz possível ou não. Para que possamos evidenciar essa relação, iremos primeiramente discorrer acerca de quadros clínicos psicopatológicos nos quais o corpo desempenha um papel central. Acreditamos que ao mostrarmos as possíveis consequências da não formação de um corpo próprio do sujeito, poderemos esclarecer mais precisamente o significado de tal noção teórica.

O CORPO ERÓGENO E SUA RELAÇÃO COM O SOMÁTICO

Ao pensarmos em uma primeira distinção entre a histeria clássica e a psicossomatose podemos relembrar a divisão feita por Freud (1905/1969, 1923/1969, 1925/1969) entre aquilo que ele identificou como sendo as psiconeuroses e as neuroses atuais. As psiconeuroses - nas quais se enquadrariam a histeria e a neurose obsessiva - seriam marcadas por uma excitação que se expressaria psiquicamente, através de determinados representantes pulsionais. Nas neuroses atuais - neurastenia e neurose de angústia -, contudo, a via do psiquismo não estaria disponível e o excesso pulsional acabaria sendo escoado somaticamente. Através desses dois conceitos, já podemos notar alguns alicerces da distinção entre o corpo sexuado e o corpo biológico. Enquanto o primeiro se faria presente em quadros clínicos nos quais há uma maior possibilidade de simbolização por parte do sujeito, o segundo apareceria na clínica a partir de uma organização subjetiva na qual predomina uma espécie de silêncio psíquico.

Retomando os casos clínicos apresentados em *Estudos sobre a histeria* (1895/2016), podemos notar que os sintomas relatados pelas pacientes possuíam uma relação simbólica com o conflito psíquico que os havia gerado. Um exemplo presente na obra que explicita claramente esse simbolismo é a sensação incômoda na garganta, que a sra. Cäcilie M. relatou sentir após sofrer uma ofensa. Tal sintoma histérico se fez presente no mesmo momento

em que o pensamento “Tenho de engolir isso” (p.170) vinha-lhe à mente, o que revela de que forma a conversão em questão estava simbolicamente entrelaçada com o conflito inconsciente responsável pelo seu surgimento. Podemos notar nesse caso, a presença de um corpo representado que tem como base de sua erogeneização uma anatomia sustentada pelo saber popular.

Em um primeiro momento, ao nos depararmos com tais manifestações neuróticas, poderíamos pensar que o corpo sexuado seria uma parte do sujeito que naturalmente se constituiria. Quando entramos em contato com o sofrimento psicossomático, no entanto, percebemos que possuir um corpo representado, capaz de manifestar afetos e conflitos psíquicos, é uma conquista que advém dos momentos mais arcaicos da vida. Ao contrário do que acontece na neurose histérica, nos quadros clínicos de psicossomatose os sintomas não são permeados de sentidos ocultos a serem revelados através do processo analítico. Uma úlcera gástrica, por exemplo, não possui uma simbolização para além dos próprios danos somáticos que ela causa. Isso, por sua vez, traz à tona uma outra distinção essencial entre um sintoma de conversão histérica e um quadro psicossomático: enquanto no primeiro frequentemente não é possível encontrar, a partir de exames médicos, qualquer tipo de alteração fisiológica que explique os sintomas, no segundo o próprio soma é danificado, o que, por sua vez, mostra a gravidade de tais casos.

Continuando no campo da psicopatologia, também é possível pensarmos na relação entre o corpo erógeno e o soma a partir das contribuições de Ferraz (2010). Através da noção freudiana de *apoio*, o autor defende que o corpo sexuado é aquele que advém da erogeneização do somático, apoiando-se nele. O soma, portanto, seria aquilo que *sobra* desse processo, ficando, então, preso à esfera das necessidades, puramente. Para que a construção desse corpo sexuado se faça possível, Ferraz ressalta que a presença do outro, é imprescindível:

O corpo erógeno surge como resultado de um “diálogo” em torno do corpo e de suas funções, que tem como ponto de apoio justamente os cuidados corporais fornecidos pelos pais. Assim, seu resultado dependerá fundamentalmente do inconsciente parental, da história dos pais, de sua sexualidade, suas inibições e suas neuroses. Aquilo que os pais comunicam à criança é captado por esta como um enigma, mas é fundamentalmente enigma também para eles, visto que pertence ao domínio do inconsciente. Trata-se daquilo que Laplanche (1992) chamou, com muita propriedade, de *significante enigmático*. (Ferraz, 2010, p. 183)

A importância do *aspecto relacional*, no que diz respeito à erogeneização do somático e à constituição de um Eu integrado, será descrita mais detidamente ao longo do presente capítulo.

JEAN LAPLANCHE E A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS CUIDADOS

Uma vez feita esta distinção entre o corpo sexuado e o somático, podemos pensar de que modo se torna possível a formação dessa dimensão sexual. O corpo sexuado se constitui ao longo do desenvolvimento psicossomático e *através da relação com o outro*. A partir dos cuidados do adulto - e também a partir da criação de uma unidade no Eu que será investida repetidas vezes pela libido narcísica - o somático pode ser erogeneizado e vir a corporificar-se. Em sua coletânea de textos *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano 2000 2006* (2015), Laplanche discorre sobre a importância do objeto primário no que diz respeito à libidinização da criança. Para ele, a sexualidade estaria menos ligada a um plano biológico e pré-determinado, e mais ligada à comunicação e à presença do outro.

Essa interpretação específica de como se daria o desenvolvimento sexual é proveniente daquilo que foi identificado por Laplanche como sendo a *situação antropológica fundamental*. Para ele, a relação entre adulto e *infans* é inevitavelmente marcada por uma assimetria. Ao longo das primeiras trocas, o inconsciente do adulto que assume os cuidados mais básicos (higiene, alimentação, fazer dormir, etc) sempre se faria presente, uma vez que nesses momentos o adulto acabaria por reviver a sua própria sexualidade perverso-polimorfa recalcada. Esses elementos do inconsciente e da sexualidade infantil do adulto (chamados por Laplanche de *Sexual*) surgiriam em meio à comunicação cuidador-criança na forma de enigmas responsáveis por seduzir aquele que recebe os cuidados.

A concepção dessa espécie de *sedução* da criança por parte do adulto advém daquilo que Laplanche (2005/2015) nomeou de *teoria da sedução generalizada* (TSG). Acreditamos que a exploração de tal noção teórica se

faz fundamental para pensarmos as imbricações entre a sexualidade pré-genital e o surgimento do corpo sexuado no sujeito. A partir da TSG, Laplanche faz uma releitura da obra freudiana, retomando e expandindo a ideia de sedução. Ao longo dos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* (1905/2016), Freud já mencionava a possibilidade de a mãe promover uma estimulação do bebê ao tocá-lo e limpá-lo, por exemplo, porém, isso é colocado como algo meramente accidental. Laplanche desenvolve essa concepção e coloca a sedução como estando intrínseca ao ato de cuidar. Com isso, o *aspecto relacional* é colocado em primeiro plano e o adulto é visto como aquele que manda mensagens enigmáticas para a criança. Através das próprias fantasias inconscientes e da erogenização involuntária do corpo do bebê, o cuidador se torna o responsável por promover a sexualidade daquele que é cuidado:

A sedução não é uma relação contingente, patológica (mesmo se, por vezes pode sê-lo), episódica. Funda-se sobre a situação à qual nenhum ser humano pode escapar, a que chamo de situação antropológica fundamental. Esta situação é a relação adulto-criancinha, adulto-*infans*. Adulto que possui um inconsciente tal qual a psicanálise o descobriu, um inconsciente sexual, essencialmente feito de resíduos infantis, um inconsciente perverso, no sentido dos *Três ensaios*. (Laplanche, 2003/2015, pp. 191-192)

Assim, para Laplanche, o circuito pulsional e a existência da sexualidade na criança seriam possibilitados pela própria presença inconsciente da sexualidade do cuidador durante, por exemplo, os momentos de alimentação, limpeza e outras formas de cuidado. A sexualidade infantil, a imagem corporal, a imagem inconsciente do Eu e a própria constituição de um corpo representado, em última instância, não poderiam ser pensados para fora do laço intersubjetivo.

Até aqui, pudemos perceber o quanto a fantasia sexual inconsciente do adulto e as mensagens enigmáticas são importantes para a erogeneização e constituição do corpo infantil, na concepção laplancheana. Assim, esses aspectos – a relação com o outro (o elemento relacional), a fantasia inconsciente e a erogeneização – são aportes da teoria psicanalítica contemporânea que parecem contribuir para as primitivas configurações da ideia de corpo em relação à dimensão puramente somática.

A partir da ênfase que é dada à relação assimétrica entre o adulto e o bebê, podemos perceber que as mensagens ditas enigmáticas, enviadas do primeiro em direção ao segundo, possuem essa qualidade devido a um ruído que está presente na comunicação, ou seja, devido a tudo aquilo que está para além do que foi comunicado conscientemente pelo emissor. Esse ruído, por sua vez, é provocado pelo que Laplanche (2007/2015) descreveu como sendo o Sexual. O Sexual surge a partir de uma releitura da noção de sexualidade ampliada, inaugurada por Freud através dos *Três ensaios* (1905/2016), relaciona-se, portanto, à sexualidade perverso-polimorfa. Isso significa dizer que ele explicita aquilo que está para além das necessidades biológicas ou procriativas. É justamente esse Sexual, marcado pela pré-genitalidade e pelas fantasias inconscientes, que se faz presente na relação entre o adulto e o bebê e nas formas de cuidados corporais que o primeiro dirige ao segundo.

Ao olharmos para as influências que o Sexual adulto exerce sobre o bebê, vemos que a concepção de “generalizada” advém também do fato de que Laplanche (2002/2015) expande a presença da sedução para além das fronteiras da psicopatologia. Freud (1896/1969), no início de sua produção teórica, coloca a etiologia de quadros histéricos como estando ligada a experiências traumáticas na infância, nas quais um adulto teria propositalmente procurado seduzir uma criança. Essa teoria foi abandonada por ele mais tarde, uma vez que ela teria como pressuposto a existência de indivíduos com um funcionamento perverso em um número muito maior do que aquele que se apresentava na realidade. A partir dessas construções inacabadas, Laplanche produz a TSG, colocando a sedução como um elemento ao mesmo tempo inevitável e imprescindível para a constituição da sexualidade e do próprio psiquismo infantil. Segundo ele, o inconsciente e a sexualidade na criança surgiriam a partir de uma *falha de tradução*. Ao longo das comunicações com o cuidador, os significantes enigmáticos - provenientes do Sexual adulto - passariam por uma tentativa de tradução por parte da criança. A impossibilidade de traduzir esse enigma, e seu posterior recalque, é o que viria a constituir o próprio inconsciente.

Para além da reconstrução de noções caras à obra freudiana, como a sedução e a formação do inconsciente, Laplanche (2000/2015) joga luz sobre dois outros conceitos basilares da psicanálise: a pulsão e o instinto. Na leitura do autor, é possível colocar o instinto como estando no campo daquilo que é natural e inato à condição animal

do ser humano. O instinto sexual, marcado por hormônios sexuais e hipofisários cuja quantidade é bruscamente reduzida ao longo dos primeiros anos da infância, permanece ausente até a entrada na puberdade. Portanto, a sexualidade que se faz presente ao longo dos diferentes momentos do desenvolvimento psicossocial, e que é objeto de estudo da psicanálise, é por excelência pulsional. Essa pulsão, por sua vez, não irromperia de forma espontânea, tendo como fonte fundamental as primeiras trocas afetivas. O autor, então, discorda de Freud no que diz respeito às origens da pulsão sexual. Para ele, a dimensão pulsional não se faria possível a partir de um apoio em relação à autoconservação, mas viria do exterior, de um outro ser capaz de se ligar à criança e erogeneizá-la. Para Laplanche, em última instância, a pulsão - e todas as vivências sexuais decorrentes dela - não teria como ponto de partida o bebê ou partes de seu corpo, mas sim o cuidador e a sexualidade inconsciente adulta advinda dele:

O que a psicanálise quer nos ensinar é que, no homem, o sexual de origem intersubjetiva, portanto, o pulsional, o *sexual adquirido vem*, muito estranhamente, *antes do inato*. A *pulsão vem antes do instinto*, a fantasia [*fantasme*] vem antes da função; e quando o instinto sexual chega, o assento já está ocupado. (Laplanche, 2000/2015, p. 40)

Até aqui, pudemos ver que Laplanche promove uma releitura da produção freudiana, que desnaturaliza o processo de composição da sexualidade e do próprio psiquismo humano, apontando como fundamental as trocas afetivas e a presença do outro. A partir disso, podemos pensar de que modo essa interpretação particular dos escritos de Freud pode auxiliar na investigação acerca da constituição do corpo erógeno. Acreditamos que o enfoque que Laplanche dá à intersubjetividade traz ferramentas que possibilitam dar novos contornos a essa questão. A ampliação da noção de sedução e a concepção de uma teoria decorrente dela trazem consequências radicais para a compreensão de como se dá a constituição da subjetividade humana. Como ressaltamos anteriormente, do pensamento laplancheano decorrem que a sexualidade infantil, a vida pulsional e o próprio inconsciente têm como origem os adultos responsáveis pelos primeiros cuidados. Segundo essa concepção, até mesmo a erogenidade das chamadas zonas erógenas tem essa qualidade devido ao contato e às trocas com o outro, não surgindo, portanto de forma espontânea e inata.

Tendo esses elementos como base, propomos que a própria dimensão representada e erógena do corpo também teria como origem o adulto que acalenta e fornece os primeiros cuidados. Uma vez que o corpo sexuado se apresenta imerso na vida pulsional e sexual do sujeito, pensamos que suas origens podem ser encontradas no mesmo contexto de surgimento dessa pulsão. Essa afirmação terá bases mais sólidas à medida que nos aprofundamos nas produções de Joyce McDougall e em algumas de suas construções teóricas mais fundamentais.

A ORIGEM DO UNIVERSO SIMBÓLICO: O CORPO EM MCDUGALL

Tendo em vista compreendermos a forma como a constituição corporal se dá, acreditamos ser necessário um maior aprofundamento em algumas das contribuições de McDougall (1989/1996), quais sejam *a matriz do psicossoma* e *um corpo para dois*. Pensamos que a importância dada pela autora às relações primárias - no que diz respeito à formação de um corpo próprio e um psiquismo capaz de simbolizar afetos - pode ser pensada a partir da TSG. Temos como objetivo a partir de agora responder a seguinte questão: em que lugar das obras de McDougall poderíamos encontrar a presença da sexualidade e do corpo do adulto durante os cuidados? Esperamos, no decorrer do presente capítulo, encontrar possíveis respostas para tal pergunta.

Para a autora, a matriz do psicossoma, ou seja, a origem da relação entre o psíquico e o somático se dá nos primeiros momentos da vida. De início, o lactente ainda não é capaz de notar as fronteiras entre o outro e ele mesmo, assim como não possui uma delimitação entre a psique e o soma. O adulto que exerce a função materna³⁴ precisa buscar sustentar essa ilusão de fusão inicial, de modo a propiciar um ambiente seguro e acolhedor para

³⁴Ao longo de sua obra, a autora dá destaque para a relação mãe-bebê, especialmente. Ela o faz, no entanto, sem desconsiderar a noção mais ampla de “ambiente maternal” (advinda do pensamento winnicottiano). A partir disso - e levando em consideração contribuições advindas da psicanálise contemporânea -, ressaltamos que esse papel de acolhimento e cuidado inicial não está limitado às ações promovidas por uma mulher adulta, podendo, portanto, também ser exercido por membros de famílias homoafetivas, monoparentais, entre outras configurações familiares.

a criança. É através desses primeiros cuidados e da possibilidade de interpretação que o cuidador faz do choro e desespero do bebê que a crença de onipotência da criança pode ser construída. A criação dessa fantasia de união, por sua vez, associada à possibilidade de uma gradual autonomia do lactente, permite que ele, aos poucos, introjete as funções do objeto primário, de modo a recriar, em seu mundo interno, um ambiente bom e capaz de tranquilizá-lo. Essa crescente autonomia, em contrapartida, concedida, ou não, pelo cuidador, é a responsável por possibilitar a separação entre o corpo materno e o infantil. É a partir disso, e da inserção da criança no mundo da linguagem, que se origina o universo simbólico, universo esse que abrirá caminho para o surgimento do corpo representado:

Se a mãe não consegue criar para seu bebê a ilusão de que a realidade externa e a realidade interna são uma única e mesma coisa, se não conseguir ouvir, alternadamente, os desejos de fusão, de diferenciação e de individuação de seu filho, estará arriscando-se a colocá-lo em confronto com condições que poderão levá-lo à psicose ou à psicossomatose. Isso impedirá então a criança de apropriar-se psiquicamente de seu corpo, de suas emoções e de sua capacidade de pensar ou de associar pensamentos e sentimentos. (McDougall, 1989/1996, p. 52)

É justamente nesse estágio tão arcaico do desenvolvimento - e tão caro à matriz do psicossoma e à constituição do próprio Eu - que podemos encontrar os traumas que levarão à fantasia de um corpo para dois. McDougall, ao longo de *Teatros do corpo* (1989/1996), mostra como pacientes que apresentam sintomas psicossomáticos parecem não possuir um corpo próprio, separado da imagem corporal do objeto primário. Em tais casos clínicos, a autora pôde notar a presença de uma imago materna que, marcada pelo seu próprio sofrimento narcísico, não foi capaz de fornecer atenção e carinho aos filhos quando notava neles qualquer traço de alteridade ou busca por independência. Essa impossibilidade de separação, somada à exigência de que a criança se portasse como uma mera extensão narcísica do adulto, seriam alguns dos fatores responsáveis pela não formação do corpo representado e descolado da imagem espelhada do corpo daquele que cuida. Procuraremos explorar as influências que o narcisismo do objeto primário - e, em última instância, sua própria sexualidade - podem exercer na relação com o bebê.

Seria precisamente nesses casos, em que o sujeito não possui um corpo próprio, que haveria a vivência daquilo que McDougall nomeou como sendo o Édipo arcaico. O próprio nome de tal condição explica, parcialmente, o seu significado. O Édipo arcaico está ligado a experiências edípicas traumáticas vividas em um momento muito regredido da infância, em que o sujeito ainda não possuía condições psíquicas de simbolizar os afetos despertados pela situação em questão. Quando esse primeiro trauma é revivido posteriormente, o afeto a ele associado, impedido de expressar-se psiquicamente, acaba sendo escoado pela via somática - através de uma alergia, por exemplo. Caso tais vivências tivessem se dado em um momento do desenvolvimento em que a criança já fosse capaz de fazer um trabalho de simbolização, ao invés de o afeto ser forcluído para o soma, ele, muito possivelmente, teria sido recalçado, vindo a aparecer mais tarde na forma de um sintoma neurótico:

Na ausência do substrato primitivo do sofrimento psicológico, esses mesmos elementos poderiam ter sido utilizados *unicamente para criar os sintomas histerofóbicos e fóbico-obsessivos, sem manifestações psicossomáticas*. Não fosse a relação primitiva perturbada, a recordação recalçada do pai oferecendo à menininha o mexilhão, com tudo o que essa cena representava para ela, não teria sido, por si só, suficiente para produzir a regressão psicossomática grave da qual Georgette sofrera durante toda a sua vida. (McDougall, 1989/1996, p. 187)

Quando observamos essa constelação edípica arcaica podemos notar que essa mesma incapacidade de simbolização dos afetos atrelados ao Édipo é o que ocasiona a ausência do corpo representado, como se ambas as características fossem galhos provenientes de um único tronco.

A CONSTITUIÇÃO DO CORPO ERÓGENO: PENSANDO MCDUGALL A PARTIR DE LAPLANCHE

Até aqui buscamos mostrar que a distinção entre o corpo em sua dimensão biológica e o corpo sexuado embora já esteja estabelecida na psicanálise necessita ser melhor desenvolvida e discutida. Posteriormente, através da aproximação entre o sofrimento histérico e o psicossomático, procuramos delimitar melhor aquilo que estamos

chamando de corpo representado e qual sua distinção em relação ao somático. Em seguida, descrevemos algumas noções teóricas presentes nas produções de Jean Laplanche e Joyce McDougall que acreditamos serem essenciais para a compreensão da constituição de um corpo representado e um Eu integrado no sujeito. A partir daqui, iremos buscar mostrar de que modo a leitura laplancheana de Freud, tendo em vista principalmente a teoria da sedução generalizada pode ser entrelaçada com as concepções de matriz do psicossoma e um corpo para dois, de McDougall. Acreditamos que essa articulação teórica nos permitirá elucidar um dos modos pelos quais a constituição do corpo representado se dá.

Ao longo de sua obra *Teatros do corpo* (1989/1996), Joyce McDougall mostra como certos componentes da relação entre cuidador e lactente são essenciais para a composição de um corpo representado e Eu próprios do sujeito. É através do equilíbrio entre a presença consistente do adulto e os intervalos de ir e vir, nos quais ele se ausenta em relação à criança, aliado ao acolhimento e a possibilidade de independência gradativa por parte do bebê que esse corpo representado e Eu integrado podem vir a surgir. É a *relação corporal com o outro*, portanto, que é colocada em primeiro plano. O que pensamos, a partir disso, é que, para que tais constituições sejam possíveis, a relação entre os corpos do adulto e da criança evoca nela sensações, experiências e imagens, cuja origem está reportada ao inconsciente e ao Sexual do adulto – advindo da noção laplancheana de *sedução*. Acreditamos que as noções de matriz do psicossoma e de um corpo para dois podem ser pensadas através da TSG, uma vez que consideramos que a sexualidade arcaica inconsciente não se faz presente somente através de interações verbais entre criança e adulto, mas surge também durante o próprio contato corporal entre o cuidador e *infans*. A sexualidade do adulto, portanto, não se faria presente somente do discurso do outro, mas também a partir do seu corpo. É através da possibilidade do toque, nas inúmeras formas de cuidado, que a eroginização, e conseqüente constituição do corpo sexuado do bebê se faria possível. Laplanche, em seu artigo *Sonho e comunicação* (2003/2015), descreve o corpo como sendo o ponto de encontro da criança com a mensagem enigmática do adulto:

Para lembrar, ainda, a experiência de satisfação e as críticas que fizemos a ela, seria possível mostrar que nosso modelo seria bastante adequado para representar o que chamaria, então, de *a experiência da sedução*. O circuito externo, mensagem enigmática do adulto, autoconservativo, mas contaminado pelo sexual, vem, no ponto de contato, inscrever-se e, depois, ser submetido ao recalque. Assistimos a uma verdadeira *neogênese do sexual* na criança, e não a uma eclosão endógena. Nada impede que, nessa variante do modelo, seja precisamente representado o corpo nesse ponto de tangência. (Laplanche, 2003/2015, p. 85)

Portanto, o simples ato de cuidar, feito de um modo mecânico e no qual o adulto parece não estar de fato envolvido com a tarefa, pode não ser o suficiente para a composição de um Eu integrado e um corpo sexuado no bebê. Ao pensarmos nessa espécie de ausência psíquica, aliada a um desinvestimento do adulto em relação à criança, podemos tentar fazer uma breve aproximação com aquilo que foi nomeado por André Green (1988) como sendo a *mãe morta*. Um objeto primário que esteja presente e simultaneamente ausente - uma vez que a mãe está morta psiquicamente por estar deprimida e descrente de sua capacidade de amar - pode não conseguir erogeneizar de forma suficiente aquele que está sob seus cuidados. Mais do que uma presença física, é necessário que haja um laço libidinal que una adulto e lactente. Que através do cuidado, do olhar, da fala e do toque exista esse componente inconsciente da sexualidade do cuidador em direção ao bebê.

Em *Transtornos alimentares* (2006), Maria Helena Fernandes descreve o caso clínico de uma jovem que, após dar à luz, procura emagrecer fazendo uso de medicamentos à base de anfetamina. A utilização dessa substância, por sua vez, aliada à busca desenfreada pela forma física existente antes da gravidez levam a paciente a ter um surto psicótico. Embora o presente trabalho não tenha como objeto de investigação o sofrimento psíquico relacionado aos transtornos alimentares especificamente, acreditamos que alguns aspectos presentes nesse caso ilustram de forma contundente de que modo o objeto primário pode estar afetivamente ausente, mesmo durante os momentos de cuidados iniciais para com a criança. No fragmento a seguir, Fernandes descreve uma cena em que sua paciente (Paula) atende aos chamados da filha:

Embora Paula tivesse escutado aquilo que para mim era imperceptível, chamava-me a atenção a maneira como ela se ocupava da filha. Com a destreza de uma mãe experiente, tirava a menina do

berço, trocava a fralda molhada de xixi e ia providenciar o lanchinho; no entanto, parecia estar ausente qualquer interação com a filha. Essas conversinhas que as mães tão naturalmente estabelecem com o seu bebê quando eles acabam de acordar, uma espécie de comemoração do reencontro que vem, em geral, recheada de palavras, afagos e brincadeiras que retiram delicadamente a criança do mundo do sonho e a recolocam no mundo de vigília, pareciam de fato ausentes. Para usar uma linguagem metapsicológica, pode-se dizer que faltava aquele investimento da mãe que libidiniza seu contato com o bebê, seus encontros e reencontros, assim como os cuidados com seu conforto físico e as necessidades do seu corpo. (Fernandes, 2006, p. 236)

Podemos observar ao longo do trecho, que, por mais que Paula se encarregue dos cuidados básicos em relação ao bebê, ela o faz de uma forma marcada por certo automatismo e afastamento. Pela descrição que é feita, a paciente não parece sentir um prazer especial nos momentos de troca com a filha, toda a ação de cuidar ocorre sem que a mãe pareça estar psiquicamente implicada no processo.

Além disso, uma aproximação entre quadros de anorexia e bulimia e o problema da constituição do corpo representado, faz-se possível, na medida em que Fernandes se utiliza da noção de um corpo para dois para pensar as origens dos sintomas presentes nas jovens que atendia. Ela coloca que os transtornos enfrentados por elas poderiam ser interpretados como uma tentativa de separação e distinção em relação ao corpo materno. O tipo de mãe que era narrado por essas analisandas, por sua vez, em muito se aproxima com aquele que é retratado por McDougall - e sobre o qual discorreremos com maior atenção ao longo do trabalho. São mães que inconscientemente viam o bebê como um prolongamento de si mesmas e que tinham dificuldade em libidinizar o corpo infantil ou interpretar suas necessidades. Esses fatores teriam como principal consequência uma futura dificuldade na formação da imagem corporal e do corpo representado por parte da criança (Fernandes, 2006, p. 246).

Até aqui, buscamos fazer as primeiras aproximações entre o modo como McDougall teoriza a constituição da divisão entre psique e soma - levando em consideração também, as fantasias inconscientes presentes nesse processo - e a importância que é dada por Laplanche à relação entre adulto e criança, no que diz respeito à aparição da sexualidade infantil. A partir daqui, procuraremos fazer um aprofundamento de tal articulação, embasando-a através de formulações presentes na obra *Teatros do Eu* (1989/1996). Embora os dois psicanalistas tenham construído, cada qual, seu próprio percurso teórico e clínico, parece interessante pensar algumas das principais contribuições de McDougall à luz da TSG, dada a importância atribuída por ambos às primeiras relações na vida de uma criança.

A partir de sua teorização a respeito da matriz do psicossoma, McDougall (1989/1996) ressalta a importância de momentos de aproximação e de afastamento entre o objeto primário e o bebê. O primeiro deles constitui-se na possibilidade de criação de uma fantasia de união inicial entre cuidador e lactente, enquanto que o segundo diz respeito à possibilidade de separação entre ambos. Acreditamos que a capacidade do cuidador de conseguir - ou não - promover suficientemente bem esses dois movimentos relaciona-se à sua própria sexualidade e à forma como ela é percebida por ele. Uma vez que "... a vida psíquica começa com uma experiência de fusão que leva à fantasia de que existe apenas um corpo e um psiquismo para duas pessoas e que estas constituem uma unidade indivisível" (McDougall, 1989/1996, p. 33), podemos nos questionar de que modo o Sexual do objeto primário pode facilitar ou dificultar tal processo.

Em diferentes pontos ao longo de sua obra, McDougall (1989/1996) descreve mais detidamente essa possibilidade de fusão inicial entre mãe (ou qualquer outro adulto responsável pelos cuidados infantis) e bebê, de modo a mostrar algumas das funções que essa aproximação primeira tem para o desenvolvimento somato-psíquico do indivíduo. Ao discorrer acerca do surgimento do universo simbólico nos momentos mais arcaicos da vida, a autora coloca que:

É também o momento em que a linguagem começa a substituir as formas mais primitivas de comunicação corporal e no qual a criancinha se torna capaz de conceber e pronunciar a palavra "mamãe" criando assim a possibilidade de evocar o seu calor e a proteção que ela lhe garante através da simples palavra, sem ter a necessidade inevitável de sua presença apaziguadora. (McDougall, 1989/1996, pp. 35-36)

A partir disso, podemos pensar nessa mãe que acalenta e protege a criança e que é evocada através de palavras e representantes psíquicos nos momentos de ausência. O que fica de pano de fundo na forma como essa figura materna é descrita pela autora é essa capacidade do objeto primário de erogenizar o corpo infantil, direcionando sua libido àquela criança que ali se encontra. As dificuldades ou impedimentos no desenrolar dessa comunicação pulsional primária estão na base da explicação de distúrbios com relação à imagem corporal e outras formas de sofrimentos ligados à angústia de separação.

Quando observamos casos como o de Paula, citado anteriormente, podemos ver que não há uma erogenização clara da mãe em direção à filha, os cuidados corporais e as trocas de palavras se limitam àquilo que é absolutamente necessário. A partir disso, podemos pensar de que modo a sexualidade da paciente interfere na relação dela com a criança. O que aquela menina significa para Paula? É possível dizer que as interações que ela tem com a filha refletem questões inconscientes ligadas ao seu próprio narcisismo, e, em última instância, ao seu próprio corpo? Podemos relacionar tais questionamentos às contribuições teóricas que são trazidas por Myriam Szejer e Robert Stewart, ao longo da obra *9 meses na vida de uma mulher* (1997). Nela, os autores ressaltam a importância do contexto histórico-familiar no qual a criança nasce. Questões como: o bebê foi desejado, ou sua concepção foi origem de angústias? ou o que aquela criança representa para os pais?, marcam o que foi identificado por eles como sendo a *pré-história* da criança. Nesse sentido, de que modo a forma como o adulto enxerga aquele lactente e o percebe pode interferir nos cuidados e na erogeneização que o primeiro dirige ao segundo? Os autores afirmam que o bebê, mesmo antes de seu nascimento, está imerso em um “banho de linguagem” que o estrutura. Essa estruturação não se dá somente através daquilo que é falado da criança ou para ela, mas também a partir daquilo que não lhe dizem. Para além desses não-ditos provenientes de lutos não elaborados ou segredos que permeiam a família - apontados por Szejer e Stewart - podemos pensar em silêncios decorrentes da própria não simbolização por parte dos pais (ou de outros adultos encarregados pelos cuidados da criança), de conflitos atrelados à própria sexualidade recalçada. De que modo aquele que cuida do lactente percebe a si mesmo e ao próprio corpo? Aquela criança que ali está é vista de fato como uma alteridade ou como uma peça-chave para preencher um vazio narcísico que assola o cuidador? Todas essas perguntas poderiam ser feitas a partir do trecho descrito em *Transtornos alimentares* (2006), contudo, o que procuramos através delas não é fazer uma análise detida do caso clínico apresentado por Fernandes, mas sim abrir caminhos de raciocínio que dêem margem ao entrelaçamento das construções teóricas de McDougall e Laplanche.

Ao deixarmos de lado o caso específico de Paula, sem, contudo, abandonarmos os questionamentos levantados a partir dele, podemos adentrar em algumas das características gerais identificadas por McDougall (1989/1996) em mães de diferentes pacientes cuja questão central de sofrimento se expandia para além dos limites da neurose. No que tange os dois processos iniciais necessários para o desenvolvimento de um corpo representado próprio da criança - a ilusão de união inicial entre mãe e bebê e a possibilidade de separação física entre ambos -, a autora pôde perceber que os casos clínicos que atendia eram marcados pela presença de uma mãe que ora se fazia excessivamente presente, ora se ausentava de forma brusca. Tanto essa aproximação quanto esse afastamento tinham como principal causa questões narcísicas da própria cuidadora, que via no corpo infantil uma extensão de si mesma e um bem que lhe pertencia. Quando a criança deixava de interpretar o papel que era colocado para ela, a mãe parava de investi-la libidinalmente.

Podemos ver esse modelo específico de relação entre objeto primário e lactente de forma nítida no caso clínico de Georgette, presente em *Teatros do corpo* (1989/1996). Nos trechos a seguir, a paciente narra alguns particularidades da relação que tinha com a própria mãe:

G: É, é estranho. Quando eu era pequena, vivia grudada nela. Ao mesmo tempo, não a tocava – ela não gostava disso. Mas era preciso que ela estivesse lá, caso contrário eu ficava transparente. A mesma contradição de agora. Eu a amava desesperadamente e fazia tudo o que podia para lhe agradar. Eu nunca disse a ela o quanto eu tinha medo de cair em pedaços. Eu precisava me manter viva por meus próprios meios. Mas nunca pude falar dessas coisas com a minha mãe...assim como também nunca chorei diante dela. Isso não era permitido. (McDougall, 1989/1996, p. 161)

Mais adiante, ela menciona uma situação específica de conflito entre ambas:

G: Minha mãe, ao contrário, tinha amantes, mas nunca ninguém falou nisso. De qualquer modo, eu não tinha o direito de ser sedutora. Só ela. Ela não me permitia usar roupas de cores vivas, dizia que eu era a “menina negra” da família e que parecia uma cigana. Não podia usar rendas, nem cor-de-rosa, ela ria de mim, de meus gostos de menina...eu fico confusa...não sei o que a minha mãe queria de mim, a não ser quando precisava de mim. Eu me sentia em constante perigo de perdê-la. (McDougall, 1989/1996, pp. 166-167)

A partir desses relatos, podemos observar a presença de uma mãe cujo narcisismo se fazia intensamente presente na relação com a filha. Pensamos que é justamente a sexualidade e o inconsciente adulto que marcavam as interações entre as duas. O modo como a mãe de Georgette lidava com a própria sexualidade e com seus conflitos narcísicos permeava os momentos com a filha, fazendo com que não houvesse espaço para a existência de dois sujeitos - ou dois corpos. A paciente, então, só existia para seu objeto primário na medida em que fosse uma extensão dele e uma vez que cumprisse um papel específico. É justamente essa impossibilidade de uma existência própria, por sua vez, que pode acarretar na não constituição de um corpo sexuado próprio e independente de um outro.

Pudemos ver a partir desses trechos de caso clínico, então, como pequenos detalhes da interação entre o cuidador e aquele que é cuidado - tais como proibições que são colocadas e aproximações corporais que são permitidas ou não - podem interferir na composição narcísica e psicossomática futura do bebê. Ao olharmos para outros trechos das obras de McDougall (1989/1996), podemos ver que essas interferências se fazem presentes desde os momentos mais arcaicos do desenvolvimento, quando a criança ainda não tem possibilidade de se expressar através da palavra. Em *Teatros do corpo* (1989/1996), a autora ressalta que os pacientes atendidos por ela demandavam “...modelos de funcionamento que remetem à maneira pela qual a vida mental se constitui em seus primórdios, num universo pré-simbólico, onde a mãe, essencialmente, é quem assume a função de aparelho de pensar para seu filho” (p. 41. Grifo nosso). Uma vez que é atribuída ao objeto primário uma função tão delicada, torna-se uma possibilidade pensarmos que o início da existência do lactente se dá através da imersão no inconsciente e, conseqüentemente, na sexualidade do adulto. Em cada toque dirigido ao bebê, em cada palavra dita a ele - ou silenciada -, a sexualidade do cuidador se faz presente, facilitando ou dificultando a constituição de um corpo erógeno.

Feita essa primeira articulação entre a releitura laplancheana da sexualidade ampliada e algumas das noções-chave de McDougall, podemos pensar em novos desdobramentos decorrentes dessa conjunção entre as produções de ambos. Ao olharmos mais detidamente para a teoria da sedução generalizada, podemos ver que Laplanche (2003/2015) ressalta a importância do adulto quanto à possibilidade de erogeneização do corpo infantil:

[...] a sexualidade infantil está ligada a zonas erógenas e se subdivide em pulsões parciais que buscam o prazer, cada uma por sua própria conta. Mas estas zonas erógenas são, por sua vez, apenas elementos que se ligam a uma erogeidade potencial do corpo em sua totalidade. Todo o revestimento corporal, toda a pele é dotada de uma *erogeidade potencial*. (Laplanche, 2005/2015, p. 237. Grifo nosso)

Seria, portanto, o contato do cuidador com o bebê, além da presença de elementos de seu inconsciente, que permitiriam à criança a libidinização do próprio corpo.

Ao pensarmos nessas trocas iniciais, contudo, tendo em vista *Teatros do Eu* (1986/2015), podemos ver que uma presença adulta excessiva, que sufoca a criança e a poda em sua alteridade, pode colocar em risco a possibilidade de constituição de um corpo e de um psiquismo separados do objeto primário:

O drama que se representa novamente em análise com os analisandos somatizantes coloca em cena um personagem excessivamente “maternal”, que não é a mãe “suficientemente boa” de que fala Winnicott, mas sim uma mãe “boa demais” que teria cuidados em excesso para com seu filhinho, que o teria amado demais, nutrido demais, sufocado demais, e isso passando da época em que a criança tem necessidade corporal, além dessa fase em que a utilização da palavra toma progressivamente o lugar da comunicação corporal direta. Apesar de seu apetite para esse excesso de investimento materno, a criança corre o risco de bem depressa recebê-lo como uma negação de si mesma, como uma rejeição de seus desejos pessoais, de seu impulso em direção à independência e um desconhecimento de seus estados afetivos; em suma, como um abandono psíquico. (McDougall, 1986/2015, p. 88)

Percebemos, então, que a simples presença de alguém que cuida e dá carinho para a criança, não é suficiente. É necessário um equilíbrio entre o amor e a atenção que são dirigidos ao bebê e o espaço que é possibilitado a ele. Por mais essencial que seja o contato corporal entre cuidador e lactente, a presença indiscriminada do adulto pode, em última instância, inviabilizar o surgimento do corpo erógeno.

Até aqui, procuramos entender de que modo se dá a constituição do corpo representado. Podemos observar que esse corpo - tão presente em quadros clínicos de neurose histérica e tão ausente no sofrimento psicossomático - tem sua origem nos momentos mais arcaicos da sexualidade, quando o bebê ainda não é capaz de notar a distinção entre o mundo e ele mesmo. Essa construção corporal se dá, portanto, em meio à pré-genitalidade e nas bases do próprio narcisismo do sujeito.

A partir das obras de Joyce McDougall e Jean Laplanche, podemos ver que longe de se dar espontaneamente, a constituição de um corpo sexual e de um Eu integrado precisa, necessariamente, da presença de um outro que se ligue à criança e a eroginize. É através das trocas de afeto, do contato corporal, das palavras ternas dirigidas ao bebê (além de diversas outras formas de cuidado), que o corpo representado pode vir a aparecer. Para que seja possível ao sujeito erogeneizar o próprio corpo no futuro, então, é necessário que alguém tenha feito essa ação por ele no passado.

O processo de libidinização do corpo infantil, contudo, não pode se dar de um modo excessivo. É preciso que o adulto enxergue o bebê como uma alteridade, respeitando suas características e vontades próprias. É importante que o cuidador eroginize a criança tendo em vista aquilo que ela é, e não o que gostaria que ela fosse. Ao enxergar o lactente como um outro, e não como uma extensão narcísica de si mesmo, o adulto possibilita uma gradual separação entre ambos, abrindo caminho, assim, para que o corpo erógeno infantil possa vir a se constituir.

AS FALHAS NA CONSTITUIÇÃO DO UNIVERSO SIMBÓLICO E SUAS CONSEQUÊNCIAS

A partir dos elementos que foram apresentados até aqui, podemos observar que a constituição do corpo erógeno se dá em um amplo contexto que diz respeito, em última instância, à possibilidade de formação do próprio universo simbólico no sujeito. Ao olharmos para algumas das contribuições teóricas de Joyce McDougall, podemos ver que a autora descreve duas espécies de movimentos – ou arranjos - do objeto primário em relação à criança. O primeiro deles é o de aproximação, aproximação essa que permite uma *ilusão de fusão inicial* entre lactente e adulto. Essa fantasia inconsciente de ligação entre ambos advém da capacidade do cuidador de interpretar e traduzir os balbucios e as ações da criança, dando um significado a eles. É a partir desse primeiro movimento que surgirá a ilusão de onipotência infantil e é também através dele que o bebê irá conseguir recriar, dentro de si, um ambiente acolhedor e seguro. Vemos, contudo, que por mais importante que seja essa união inicial, ela não deve ser irrestrita. Tendo isso como base, chegamos ao segundo arranjo, qual seja a *possibilidade de separação* entre o adulto e a criança. Isso se dá, pois, é justamente na ausência do objeto que o representante psíquico que o substitui pode emergir. Podemos observar, então, como a presença do outro, aliada a momentos de ausência são essenciais para a constituição do universo simbólico e do corpo representado.

Ao olharmos para os quadros clínicos apresentados por McDougall, podemos ver que os sofrimentos que são narrados têm como origem central principalmente a ligação com o objeto primário, como se um equilíbrio entre união e separação não tivesse sido possível durante os momentos mais arcaicos da vida. Pode-se notar no retrato familiar de tais pacientes uma aproximação excessiva entre adulto e criança, conjuntamente com uma separação drástica entre ambos. Isso, por sua vez, leva a falhas centrais no próprio processo de simbolização do sujeito, dificultando o surgimento de um corpo erógeno e um Eu próprios, separados do cuidador.

Para esses analisandos, é como se não houvesse uma separação entre o Eu e o outro, portanto. Nesses indivíduos, o que se faz presente é uma recusa da alteridade em si mesma. Tendo isso em vista, McDougall (1978/1989), aponta para a importância do olhar materno, especificamente, no que diz respeito às possibilidades de constituição do narcisismo:

E não poderíamos supor também que essa criança frágil, à espreita de uma imagem de si mesma duplicada, procura no espelho das águas um objeto perdido, diferente dela, um olhar? E que esse olhar é o mesmo que toda criança busca avidamente nas pupilas maternas – reflexo destinado a devolver, não apenas a sua imagem especular, mas também tudo aquilo que ela representa para a mãe? Destarte, através de um olhar que fala, a criança poderá se reconhecer como sujeito com um lugar e um valor próprios. (McDougall, 1978/1989, p. 116)

Aqui, podemos ver mais um elemento que atesta a imprescindibilidade do primeiro objeto - e de sua libido - na composição das bases do próprio sujeito. Pensando em algumas das possíveis consequências advindas da ausência dessas primeiras trocas entre cuidador e bebê, a autora explicita:

Mas, e se acontecer de o olhar materno velar-se, desviar-se para uma dor que exclui a criança? Neste caso, o olhar não reflete mais nada, tal um espelho sem aço. Pode também acontecer de a mãe procurar o seu próprio reflexo na criança, uma confirmação de sua própria existência. Se a autoimagem, de natureza e essencialmente narcísica, captada pela criança na autora da vida psíquica for tibia e fugidia, dará origem a um sentimento de integridade narcísica e de autoestima na mesma proporção tibia e fugidio. (McDougall, 1978/1989, p. 116)

A partir desses fragmentos, vemos que possuir um Eu integrado, capaz de simbolizar os afetos e conflitos psíquicos, através de investimentos no próprio corpo, é uma conquista advinda da relação com os primeiros adultos que investem a criança com sua libido. Tendo isso em vista, podemos indagar se a recusa da alteridade, relatada anteriormente, teria como origem uma recusa primeira, a recusa do objeto primário em olhar para o lactente como um sujeito. Se o cuidador nunca olhou para aquele que era cuidado como alguém distinto de si mesmo, com direito aos próprios desejos e trejeitos, como esse futuro adulto seria capaz de ver a si mesmo como um sujeito separado do mundo circundante?

A impossibilidade de alcançar uma constituição narcísica plena e a dificuldade na capacidade de simbolização levará a um emaranhado de consequências que irão se manifestar nas mais diversas vivências afetivas desses analisandos. Dentre elas está a passagem pelo conflito edípico, identificada por McDougall (1978/1989, 1986/2015, 1989/1996) como sendo um Édipo arcaico. Como o próprio nome sugere, o Édipo arcaico diz respeito a um funcionamento marcadamente regredido e pré-genital, no qual as cenas que se desenrolam têm a presença de apenas dois atores no palco principal - utilizando aqui a metáfora da autora. Aquele que deveria fazer o papel de terceiro, colocando limites na relação objeto primário-lactente, permanece nos bastidores. Nesses casos, portanto, não há a triangulação entre a criança, seu objeto de desejo e um terceiro. O sujeito ainda se encontra inconscientemente fusionado ao cuidador e aquele que possibilitaria a castração (seja a narcísica ou a edípica) se faz quase que de todo ausente. É um Édipo marcado, então, pela dualidade, no qual mais do que temer pela perda do objeto de amor, teme-se pela própria vida. Ao olharmos para essa relação entre a sexualidade pré-genital - na qual se encontra a base de formação do Eu - e a vivência edípica posterior, podemos ver que o complexo de Édipo é o resultado final de um processo que se inicia nos momentos mais arcaicos da vida. Poder reconhecer o objeto primário como uma alteridade, como um outro que deseja e é desejado por um terceiro, pressupõe ter conseguido se separar desse objeto primeiramente, de modo a já possuir um Eu integrado e um corpo próprio. Pressupõe também ser capaz de reconhecer e simbolizar a diferença sexual e a cena primitiva.

Podemos ver, então, que os pacientes que são descritos ao longo das obras tiveram uma espécie de estagnação no que diz respeito ao desenvolvimento psicosssexual. No discurso deles, McDougall (1978/1989) nota a presença de uma mãe que se fazia excessivamente presente e que invalidava a figura paterna como um ideal fálico. A existência de um terceiro, quando muito, se fazia presente através da imagem de Deus ou de um avô idealizado. Era notável na fala desses analisandos, também, a idealização da figura materna, ao mesmo tempo em que todo ódio que seria dirigido a ela acabava sendo projetado no pai.

Ao tentarmos compreender quais motivos levariam a essa configuração familiar específica, podemos pensar na vivência da sexualidade dos próprios cuidadores. McDougall, ao longo de *Em defesa de uma certa anormalidade* (1978/1989), já menciona a importância de pais suficientemente bons – tal como é colocado pelo pensamento winnicottiano –, capazes de auxiliarem a criança a suportar as feridas narcísicas provenientes das descobertas

sexuais. Essa necessidade de amparo se dá, pois o reconhecimento da alteridade, da diferença dos sexos e da cena primitiva leva a uma gradual desilusão da criança em relação à sua onipotência e às possibilidades de realização de seus desejos. No caso de tais pacientes, contudo, os cuidadores não puderam servir-lhes de suporte diante dessas novas realidades que se faziam presentes. As mães, devido às suas próprias feridas narcísicas, não foram capazes de enxergar o bebê como um outro, distinto de si mesmas, portanto. Em contrapartida, os pais não conseguiram fazer o papel de um terceiro que colocava limites à relação fusional entre mãe e filho. Pensando especificamente no tipo de mãe que é retratada pelos pacientes e no sofrimento narcísico que elas carregam, podemos observar que a noção de *um corpo para dois* carrega em si um duplo sentido. Tanto a criança quanto a mãe não foram capazes de possuir um corpo próprio, mantendo inconscientemente a ilusão de união como uma forma de sustentar aquilo que se encontra ausente em ambos.

A importância que McDougall coloca na vivência dos pais enquanto casal e na forma como experienciam a própria sexualidade pode ser aproximada da leitura de Laplanche (2006/2015) a respeito da passagem pelo complexo de Édipo. O autor - assim como o faz com as noções de pulsão, sexualidade e inconsciente - tira do campo do inato a origem do conflito edípico, colocando-o como fruto das primeiras relações e do inconsciente dos cuidadores. Para ele, os desejos incestuosos inconscientes vêm *necessariamente do adulto*:

Admitindo-se, para simplificar, que o adulto em questão é geralmente o pai ou a mãe, percebe-se que, de certa forma, há equívoco na atribuição da iniciativa do complexo. O iniciador de mensagens portadoras de sexualidade é mesmo o pai ou a mãe (ou o adulto). O incestuoso é potencialmente o adulto. Não me refiro aqui, obviamente, aos *abusos sexuais praticados*, que levantam problemas metapsicológicos complexos, mas ao adulto normal ou neurótico comum. (Laplanche 2006/2015, pp. 284-285)

A partir disso, podemos ver novamente como os momentos mais arcaicos da vida e as trocas afetivas entre cuidador e bebê são essenciais para o desenvolvimento da vida pulsional infantil e conseqüentemente para o surgimento do corpo erógeno. A sexualidade, o inconsciente e a possibilidade de viver o complexo de Édipo - juntamente com todas suas conseqüências - advêm da interação com os adultos cuidadores e de seu próprio psiquismo. O que propomos a partir disso, é que até mesmo o corpo representado, em última instância, tem como origem esse outro responsável por acalentar e dar suporte.

Uma vez feita essa aproximação entre a leitura laplancheana do complexo de Édipo e as construções de McDougall, podemos pensar algumas das conseqüências, apontadas pela autora, de uma vivência edípica arcaica. Essa impossibilidade de descolamento em relação ao objeto primário e a conseqüente vivência de um Édipo arcaico acabam por marcar as bases da vida sexual adulta desses analisandos. Uma vez que o complexo de Édipo em si é um elemento estruturante da sexualidade e identidade do sujeito, experienciá-lo a partir de um funcionamento regredido - no qual são as fantasias pré-genitais que predominam - acarreta em uma “nova” forma de expressar a sexualidade como um todo e de enxergar a si mesmo. A essas inúmeras formas de estruturação e de vivências sexuais arcaicas, McDougall (1978/1989, 1986/2015) deu o nome de *neossexualidades*. As neossexualidades são marcadas por um viver sexual cuja finalidade não é a busca pelo prazer, simplesmente, mas a luta pela própria sobrevivência. É uma sexualidade marcada por aspectos arcaicos e que, portanto, antecede a diferença sexual e o reconhecimento de limites entre o Eu e o outro. A autora coloca, então, que as neossexualidades foram a solução encontrada pelos pacientes diante da configuração familiar específica na qual estavam inseridos. É a partir dessa “mitologia sexual privada” (McDougall, 1978/1989, p. 76) que esses indivíduos conseguem sobreviver psiquicamente.

Ao olharmos para o Édipo arcaico e para as neossexualidades resultantes dele, vemos que a constituição do corpo sexual está imersa na mais profunda estrutura afetiva e subjetiva da pessoa. Ter um corpo próprio, através do qual afetos e conflitos psíquicos podem se expressar é uma conquista advinda do reconhecimento da verdade sexual e de suas conseqüências. O surgimento do corpo erógeno implica, antes de mais nada, na separação do indivíduo em relação ao objeto psíquico, de modo a recriar, dentro de si, as características acolhedoras e tranquilizantes daquele objeto real externo de quem gradualmente se separa. Esse processo, contudo, não se dá espontaneamente, e requer a presença de um outro que o torne possível. Através de algumas das principais produções de McDougall e Laplanche, pudemos notar que o sujeito e o seu corpo se compõem imersos na sexualidade dos seus adultos

primários. É a partir da libido dos cuidadores e das primeiras trocas afetivas que o lactente pode vir a se reconhecer como um outro separado de seu objeto primário e portador de um corpo próprio, futuramente.

Pensar nessas primeiras trocas levou-nos a olhar mais detidamente para a sexualidade e o inconsciente dos adultos responsáveis pela criança. A partir de uma articulação entre ambos os pensadores, pudemos encontrar nos escritos de McDougall a presença do componente sexual, no que diz respeito principalmente aos cuidados dos genitores em relação ao bebê. As questões narcísicas do adulto, e a sua própria capacidade de simbolizar a verdade sexual irão contribuir em muito para a forma como a criança irá lidar com as desilusões e sofrimentos inerentes ao processo de crescimento.

REFERÊNCIAS

- Breuer, J. & Freud, S. (2016). *Estudos sobre a histeria*. In: *Obras Completas*, volume 2 [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado entre 1893 e 1895).
- Carrenho, A. C., Ribeiro, C. E., Rodrigues, D. S., Coppedê, D. R., Moreira, L. E. de V., Lima, R. A., et al. (2018). O corpo como lugar do sofrimento social. In *Patologias do social: arqueologias do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fernandes, M. H. (2006). *Transtornos alimentares: anorexia e bulimia*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Ferraz, Flávio Carvalho. (2010). A somatização no campo da psicopatologia não-neurótica. *Revista da SBPH*, 13(2), 176-191. Recuperado em 12 de outubro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582010000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Freud, S. (1996). *A etiologia da histeria*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. III. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1896).
- Freud, S. (1996). *Meus pontos de vista sobre o papel da sexualidade na etiologia das neuroses*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. VII. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1996). *Dois verbetes de enciclopédia*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XVIII. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1923).
- Freud, S. (1996). *Um estudo autobiográfico*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, vol. XX. Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1925).
- Freud, S. (2016). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: *Obras Completas*, volume 6 [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1905).
- Green, A. (1988). *Narcisismo de vida, narcisismo de morte*. São Paulo, SP: Escuta.
- Laplanche, J. (2015). *Sexual: a sexualidade ampliada no sentido freudiano*. Porto Alegre, RS: Dublinense.
- Laplanche, J. & Pontalis J. B. (2001). *Vocabulário da psicanálise*. (4. Ed). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1967).
- McDougall, J. (1989). *Em defesa de uma certa anormalidade: teoria e clínica psicanalítica*. (3. ed.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1978).
- McDougall, J. (2015). *Teatros do Eu: ilusão e verdade na cena psicanalítica*. (2. ed.) São Paulo, SP: Zagodoni Editora. (Trabalho original publicado em 1986).
- McDougall, J. (1996). *Teatros do corpo: o psicossoma em psicanálise*. (2. ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1989).

Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Szejer, M. & Stewart, R. (1997). *Nove meses na vida de uma mulher: uma abordagem psicanalítica da gravidez e do nascimento*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

O EFEITO LOLITA: UMA ABORDAGEM SOCIAL E HISTÓRICA DA SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIL FEMININA

THE LOLITA EFFECT: A HISTORICAL AND SOCIAL APPROACH OF FEMALE INFANTO-JUVENILE SEXUALITY

Carolina Carrolo Messias, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil, carolina.messias@unesp.br

Marcelo Moreira Neumann, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil, marcelo.neumann@mackenzie.br

INTRODUÇÃO

Pela manhã ela era Lô, não mais do que Lô, com seu um metro e quarenta e sete de altura e calçando uma única meia soquete. Era Lola ao vestir os jeans desbotados. Era Dolly na escola. Era Dolores sobre a linha pontilhada. Mas em meus braços sempre foi Lolita (Nabokov, 2003, p. 11).

A origem do termo *Lolita* não se mostra em uma única faceta. Vickers (2008) e Sweeney (2013) endossam que a gênese do termo se dá em 1916 por Heinz von Lichberg, pseudônimo de um autor alemão, o qual escreve um conto homônimo cujo enredo trata de um professor que viaja à Espanha e conhece a filha de seu hospedeiro, Lolita, descrita como muito jovem e atraente. A história é focalizada principalmente nas fantasias deste professor, mas conta com um momento de encontro que culmina no ato sexual entre ambos. Existem crenças de que, de alguma forma, esta história tenha inspirado a Lolita mais popular: a de Vladimir Nabokov.

O livro *Lolita*, do autor russo, é uma das obras literárias mais famosas e polêmicas do século XX. A narrativa se constrói em primeira pessoa, a partir do ponto de vista de Humbert Humbert: um homem de meia-idade que direciona seu discurso à um júri que participa de seu julgamento, no qual é acusado de assassinato. O assassinato *per se*, todavia, é ofuscado por seu relato de obsessão e violência psicológica e sexual relacionado à Dolores Haze, uma menina de doze anos. Ao desvelar sua vida a partir da infância, Humbert justifica em primeiro momento uma fixação que apresenta quanto ao padrão de suas vítimas, atribuindo-a à perda de seu primeiro amor. Explicita uma teoria pessoal da existência de meninas entre nove e catorze anos de idade que apresentam uma natureza não-humana de sedução, que se demonstra apenas para homens mais velhos, e denomina-as como ninfetas. Para ele, porém, nem todas as meninas desta faixa etária podem se encaixar em tal categoria. Humbert também afirma que qualquer homem pode cair pelo “poder sedutor” destas meninas, mas apenas os que tiverem um “olhar treinado” podem reconhecê-las (Nabokov, 2003). É nesta categoria que Humbert encaixa Dolores.

Dolores é uma menina de doze anos, filha da viúva Charlotte Haze. Os caminhos da família Haze e de Humbert se cruzam quando ele, por um infortúnio, necessita alugar um quarto para se hospedar. O homem apenas aceita a oferta por interesse em se aproximar de Dolores e, durante o tempo em que esteve como inquilino, escreve um diário no qual referia todas as fantasias que tinha com Dolores – apelidada por ele como *Lolita* – e sua frustração quanto à Charlotte, que lhe representava um obstáculo para sua realização. Em dada reviravolta, Charlotte falece e Humbert consegue se colocar como tutor de Dolores, submetendo-a a uma rotina nômade pelo país. Nesta perspectiva, a violência sexual contra Dolores – se dando desde ser dopada com remédios a ter que fazer favores sexuais em troca de benefícios – se configura em um cenário de coação e ameaças de ser abandonada em um orfanato (Nabokov, 2003).

A partir do conceito e narrativa apresentados trazido na obra de Nabokov, é possível introduzir o termo *Efeito Lolita*, cunhado inicialmente por Durham (2009) e remodelado por Messias e Neumann (2019). O *Efeito Lolita* trata-se de um fenômeno no qual se modelam crenças sobre a sexualidade infanto-juvenil do sexo feminino que visam cercear seu progresso sexual de forma saudável, evocando, ainda, o elemento da culpabilização a qualquer contato – por vontade própria ou não –, curiosidade ou manifestação de aspectos da sexualidade. Ponderando

o *Efeito Lolita* como um fenômeno enraizado na cultura popular com grande peso na socialização feminina, é de importância a compreensão de como este influencia o processo de formação biopsicossocial de meninas, nos seus âmbitos individuais e coletivos, visto que meninas colocadas como “Lolitas” são tratadas como os sujeitos provocadores, os quais conduzem homens adultos a pensar em sexo. A compreensão do *Efeito Lolita* indica-se para além da perspectiva literária trazida por Nabokov, perpassando pela história da sexualidade infanto-juvenil, a história da sexualidade feminina concomitantemente e, ainda, pela história da construção das relações de poder, em foco as que pautam gênero e faixa etária.

O presente trabalho tem como problema de pesquisa o impacto e implicações do *Efeito Lolita* no desenvolvimento da sexualidade infanto-juvenil feminina em âmbito coletivo e individual, com o objetivo de identificar a construção do *Efeito Lolita* a partir da cultura e compreender como interfere no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes do sexo feminino. O seguinte tema será abordado através de uma pesquisa qualitativa, tratando esta abordagem de preocupar-se com a compreensão aprofundada do objeto de pesquisa, de forma a exprimir o porquê de acontecimentos e o que convém fazer diante a estes, tendo por finalidade a produção de novas informações aprofundadas (Silveira & Córdova, 2009).

O trabalho será dividido em duas partes: na primeira, o objetivo será explicitar os mecanismos que alimentam o *Efeito Lolita* a partir de sua construção social e histórica, considerando estes como: gênero, faixa etária e sexualidade. Esta compreensão se dará a partir do pressuposto de que estes três mecanismos são localidades que podem conceder ou abdicar poderes, partindo de hierarquia social construída. A segunda visa compreender, com base na narrativa do livro *Lolita* e de seus personagens, como o *Efeito Lolita* se configura socialmente, apoiando-se na teoria proposta pela psicologia sócio-histórica.

A teoria sócio-histórica tem seu desenvolvimento a partir Lev Semyonovich Vygotsky (1986-1934). Esber (2008) destaca a forma pela qual Vygotsky acreditava que não fosse possível dissociar o individual e social, visto que ambos são interligados de maneira dialética, constituindo um ao outro, e sendo o indivíduo transformado socialmente e transformador social:

Para Vygotsky (2000a), o social não é apenas aquilo que é externo ao sujeito; ao contrário, o sujeito pode-se identificar às dimensões sociais. Indivíduo e sociedade constituem-se um ao outro, em uma relação dialética. A subjetividade (...) é, portanto, entendida como um processo de constituição no qual o homem, dialeticamente em interação com o contexto social, tem papel ativo, transformando a natureza e por ela sendo transformado. (Esber 2008, p. 19).

OS PILARES DO EFEITO LOLITA

Pode se conceber que o *Efeito Lolita* tem três raízes que o alimentam: gênero, sexualidade e faixa etária. Ao se compreender o desenvolvimento e construção destas raízes é possível mensurar como a alimentação e retroalimentação do *Efeito Lolita* ocorre. Tal visualização possibilitará entender o pressuposto de que esses três mecanismos podem funcionar como demarcadores de dominação ou submissão social.

Freitas (2002) coloca que não é possível assimilar fenômenos coletivos e individuais sem perceber o indivíduo como sujeito histórico e interpretar suas estruturas simbólicas. Pauta, ademais, a proposta de Vygotsky quanto ao estudo dos acontecimentos humanos em seu aspecto histórico, e a forma pela qual a perspectiva sócio-histórica permite com que se compreenda, em um panorama holístico, as interações e influências entre indivíduo e sociedade, de maneira que a historicidade dos fenômenos oportuniza o entendimento de seu acontecimento e desenvolvimento.

FAIXA ETÁRIA: A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

Os retratos e conceituações contemporâneas do que seria a infância não estiveram sempre delimitados em sociedade. Ariès (1986) relembra que, até o século XVIII, a infância e a adolescência eram colocadas como um único período. O sentimento de infância dos moldes contemporâneos não existia visto que, reiterado por Braga (2016),

as crianças eram vistas como miniaturas dos adultos, sem singularidades. Godinho e Ramires (2011) observam que olhar regressivamente para a história da infância é poder perceber o não-acolhimento e a falta de proteção para com as crianças, que viviam em invisibilidade e desconsideração de que tivessem suas necessidades e particularidades próprias do período.

O cenário transforma-se a partir do século XVI, conduzido pela difusão do cristianismo nos costumes, que coloca a importância do reconhecimento da personalidade existente na criança, caracteristicamente frágil. Tal mudança é ainda mais marcante no século XVII, no qual os conceitos e a imagem de infância como se tem atualmente começam a se desenvolver inseparável, de acordo com Braga (2016), do ideal da família nuclear burguesa. O período é tomado como sinônimo de dependência, e a saída da infância só ocorreria com seu fim, ou quando seu grau fosse o mais baixo possível.

A noção de inocência infantil é difundida massivamente, apoiada em uma moral que ganha força pautada em preceitos religiosos: pensamentos da infância como local de inocência, comparável à pureza divina, que deveria ser protegida da “sujeira da vida” e da sexualidade adulta (Ariès, 1986). É somado a isso a concepção iluminista, destacada por Braga (2016), de que as crianças seriam inocentes de maneira inata e que necessitariam de uma boa educação para poder se manter em um caminho adequado. Godinho e Ramires (2011) reiteram que, com as novas concepções sobre a infância, outros olhares surgiram quanto a necessidade de cuidado, atenção e aproximação afetiva entre pais e filhos. Este sentimento de infância faria com que os objetivos da família fossem a garantia da sobrevivência de seus dependentes, além de contribuir para que a infância se tornasse um objeto de interesse ao estudo (Andrade, 2010).

Rodrigues (2017) traz que, ao final do Renascimento e emergência do Iluminismo, o âmbito legal começa a reconhecer o espaço da criança e a compreensão destas como sujeitos de direito, culminando na criação e disseminação das primeiras políticas de proteção à infância que obrigam o Estado a salvaguardar e garantir seus direitos, com a possibilidade de intervenção nos núcleos familiares se necessário.

As políticas internacionais de proteção à infância e adolescência têm um salto a partir do século XX, como apontado por Fontes (2017), com o fim da Segunda Guerra Mundial. Em destaque, alguns documentos: a Declaração dos Direitos da Criança de 1959; o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos de 1966; e, em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança, instaurada em 1990 como um tratado de direito internacional de obrigatoriedade.

Com base no histórico de proteção e tutela da infância e juventude, é possível levantar a principal problemática nos aspectos de faixa etária do *Efeito Lolita*: a adultocracia. O conceito, apresentado por Abramovay e Castro (2005 citado por Silva, 2009), identifica que as demandas colocadas para com a infância e juventude não partem de uma perspectiva própria desses grupos, e sim de uma visão adulta sobre o consideram importante ao desenvolvimento das crianças e jovens para que estes possam se ingressar na idade adulta. A retirada do protagonismo e voz de crianças e adolescentes se configura como forma de vitimização dessa população visto que, hierarquicamente, os adultos detêm o poder de decisão. Durham (2012) pontua que a infância e adolescência são períodos de aprendizado e conhecimento, que necessitam da atenção, cuidado e respeito dos mais velhos em seu momento de exploração, sendo de responsabilidade adulta a orientação para uma vida saudável, mas que, em âmbitos sociais e culturais, não existem disposições de estruturas de apoio adequadas a permitir a escuta e compreensão de crianças e adolescentes, e auxiliar no enfrentamento das questões próprias de seu desenvolvimento.

O GÊNERO FEMININO

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (Beauvoir, 2019b, p. 11).

O gênero, conforme Saffiotti (2015), se trata de uma construção social que cria a divisão entre feminino e masculino, partindo-se do conjunto de normas que modelam as expressões de ambos. Este garante com que se mantenha uma estrutura hierárquica na qual o masculino é valorizado e detentor do poder, enquanto o feminino

se submete e é oprimido de maneira sistemática. Beauvoir (2019a) coloca que a mulher é disposta como Outro, determinada pelo pressuposto de uma humanidade masculina, sendo assim um ser relativo, não essencial, diferenciado a partir do Homem que, ainda assim, “não é uma espécie natural: é uma ideia histórica” (Beauvoir, 2019a, p. 62).

Bourdieu (2012) e Saffiotti (2015) visualizam que esse processo ocorre por meio da chamada “socialização”, que atribui e retira papéis e poderes baseando-se no gênero, normatizando e naturalizando condutas as quais, em fato, são parte de uma construção não-naturalista. Desta forma, a divisão de papéis de gênero a partir do sexo biológico é legitimada como inevitável, tendo o sexo biológico como justificativa para tal diferenciação, gerando assimetria nas práticas e representações de cada sexo ao constituí-los hierarquicamente.

As representações sociais do gênero feminino, de acordo com Bourdieu (2012), são colocadas em papéis de submissão, inferioridade e servidão ao masculino, além de uma constituição negativa deste tanto ao sexo masculino como ao próprio feminino. Para o sexo masculino, é oferecida a virilidade e o poder, de forma a excluir e negar tudo o que for de natureza feminina. Para o sexo feminino, como trazido por Saffiotti (2015), é fadado o desenvolvimento de comportamentos dóceis e submissos, que se configuram em formas de controle social. Em uma sociedade pautada pelo masculino, a mulher não é demonstrada como um ser autônomo. Necessita de outro para existir por si, sendo o local da mulher em sociedade estabelecido a partir do homem, em contraste (Beauvoir, 2019a).

A SEXUALIDADE INFANTO-JUVENIL

Os assuntos infância e sexualidade, em conjunto, tornaram-se um tabu por construções sociais que estabelecem como moralmente incabível a referência à assuntos de cunho sexual próximo às crianças. Contudo, essa perspectiva nem sempre foi a vigente, como recorda Rodrigues (2017), que traz a aceitação e frequência com que o sexo intergeracional ocorria na história do mundo ocidental, como na Grécia Antiga. A relação sexual entre o mentor e seu aprendiz se colocava como uma forma de o mais novo absorver qualidades do mais velho, assim constituindo seu caráter e o preparando para a vida adulta.

(...) na Roma antiga, a relação sexual entre um homem mais velho e um garoto não era considerada perversão sexual e, tampouco, conotava comportamento hostil e antissocial. Naquele tempo, o código de ética sexual permitia que jovens garotos, e também meninas e mulheres, pudessem ser usados como objeto sexual e vendidos para a prostituição, e até mesmo como escravos (Rodrigues, 2017, p. 27)

Afrente na história, Ariès (1986) recorda a existência de documentos que tratam da infância de reis franceses como Henrique IV e Luis XIII, demonstrando que o despudor era algo presente no dia-a-dia das crianças, devido à crença de que estas, ainda não atingidas por sua puberdade, eram alheias à sexualidade.

Há a alteração do cenário quanto a sexualidade infanto-juvenil a partir do século XV, como apresentado por Rodrigues (2017) e Ariès (1986), com a difusão dos ideais cristãos, que têm Jean Gerson (1369-1429) como um dos precursores do movimento. O teólogo teve protagonismo como observador da infância e da sua sexualidade em seu tempo, preocupando-se com o comportamento sexual das crianças. Concebe, neste período, uma série de regras com o objetivo de manter a criança em mais proximidade a uma concepção casta, sendo algumas destas a proibição de beijos, toques e evitar dormir na mesma cama de uma pessoa mais velha. Caso alguma dessas regras fosse quebrada, deveriam se confessar.

Rodrigues (2017) retrata que logo a questão passa a ser tratada em âmbito legal e o sexo intergeracional vai, gradativamente, tornando-se inaceitável, construído como uma patologia para a medicina psiquiátrica e um crime passível de intervenção legal. A discussão não permaneceu apenas na interdição do sexo intergeracional, mas também sobre a interdição da sexualidade infanto-juvenil em um todo. Esta, a partir dos discursos sociais que eram respaldados por áreas como medicina, psicologia, pedagogia e direito.

(...) médicos e psicólogos deveriam se empenhar em preservar as crianças desses perigos, através de vigilância e controle constante de seus corpos, e de reduzir a sexualidade ao quarto do casal heterossexual e legítimo. (...) qualquer forma de relação sexual da criança devia ser interdita devido aos riscos e perigos, principalmente se estivesse em contato com um adulto. Para controlar e corrigir esta sexualidade de risco, as famílias devem recorrer a intervenções exteriores, como a medicina e o sistema judiciário, que definem os perigos de uma relação intergeracional e buscam disciplinar, repartir e distribuir os corpos em pequenas células no interior da casa burguesa, a fim de assegurar o controle das crianças (Rodrigues, 2017, pp. 37-38)

Um dos mais atuantes mecanismos do *Efeito Lolita* diz respeito à uma das principais consequências desse pensamento socialmente instaurado: a total interdição da sexualidade infanto-juvenil. Esta ocorre de forma que não se compreende a fase infanto-juvenil como sexuada, situando a sexualidade como um elemento de âmbito adulto. Durham (2009) discorre que a maneira como, contemporaneamente, a relação entre esse público e a sexualidade é escandalizada faz com que socialmente se viva em negação de que crianças e adolescentes sejam sexuais, curiosos e ainda, em concordância com Messias e Neumann (2019), produz um “pânico sexual” que retira o acesso ao desenvolvimento de uma sexualidade saudável, visto que não se permite o contato com informações que auxiliem no caminho para uma educação sexual de qualidade.

O afastamento de uma sexualidade saudável se mostra, inclusive, como consequência da confusão entre sexualidade saudável e sexualização. Messias e Neumann (2019) diferenciam ambos os elementos, considerando que o processo de sexualização ocorre a partir de quatro variáveis, destacando-se aqui dois deles: a objetificação sexual e a atribuição da sexualidade de maneira inapropriada. Pondera-se que, atentando-se ao histórico apresentado sobre a sexualidade infanto-juvenil, a real ameaça não é a sexualidade e seus elementos por si, mas a sexualização e falta de orientação de crianças e adolescentes quanto ao contato e exercício da sexualidade, natural a humanidade.

A RELAÇÃO ENTRE AS RAÍZES DO EFEITO LOLITA

Após a compreensão individual de cada aspecto das raízes que alimentam o *Efeito Lolita*, destaca-se que estas não funcionam separadamente, mas em uma relação dialética que envolve e afeta sujeito e sociedade como um todo. Quando se trata do *Efeito Lolita*, evoca-se a forma como historicamente e socialmente a sexualidade infanto-juvenil feminina foi distorcida, negada, interdita e pautada em um pânico sexual que tenta se justificar pela promoção a proteção destas.

Rodrigues (2017), em concordância com Durham (2009) e Messias e Neumann (2019), expõe uma estrutura paradoxal na qual a sexualidade infanto-juvenil se torna um tabu enquanto estes são cercados por mídias que os bombardeiam com sexualidade implícita e explícita, encorajados a adotarem comportamentos adultos e suas características são sexualizadas cada vez mais cedo, com prevalência do sexo feminino em relação à vitimização.

O diálogo entre as raízes do *Efeito Lolita* ocorre, ainda, pela construção do gênero feminino, e sua semelhança com a infância:

As crianças pertenciam ao universo feminino até que pudessem ser integradas ao mundo adulto, ou seja, quando apresentassem condições para o trabalho, para a participação na guerra ou para a reprodução. Segundo Barbosa (2006, p.75), era predominante, neste período histórico, uma visão da criança que a considerava rude, fraca de juízo e marcada pelo pecado original, e que, portanto, deveria ser controlada e vigiada pelos adultos (Andrade, 2010, p. 59).

Etimologicamente, em suas raízes do latim, infância tem em seu significado “não-falante” ou “quem não possui voz” (Morais, 2003; Sarmiento, 2005). O local da infância é o de interdição, impedimentos, em uma dinâmica de tutela e poder que é conduzida e ditada pelos adultos, a partir de um pressuposto de proteção e cuidado para com estes que, através de seus tutores, serão introduzidos a sociedade, costumes, e ensinados a saciar suas necessidades até se tornarem autônomos.

Sarmento (2005) trata da ambivalência a qual essa dinâmica sugere: por um lado, a conceituação de infância permite com que se construa formas de proteção e segurança, de forma a buscar garantir a defesa contra adversidades; por outro, esta postura ocasiona relações de poder assimétricas entre as gerações, que podem culminar em posturas paternalistas e assistencialistas, alimentando redes de dependência. Não diferenciada desta dinâmica de poder hierárquica está a mulher.

A feminilidade é uma espécie de “infância contínua” que afasta a mulher do “tipo ideal de raça. Essa infantilidade biológica traduz-se por uma fraqueza intelectual; o papel desse ser puramente afetivo é o de esposa e dona de casa; ela não poderia entrar em concorrência com o homem (...) (Beauvoir, 2019a, p. 161)

As comparações entre a mulher (do sexo feminino) e a criança não se cessam em abstrações. Como exemplo disso, compreende-se a teórica construída no livro “A Mulher Delinquente: a prostituta e a mulher normal”, escrito por Cesare Lombroso e Guglielmo Ferrero em 1893. A partir das questões da Escola Positivista, os autores visam justificar através da biologia a inferioridade da fêmea em relação ao macho, além de atravessar os sentidos psicológicos da mulher de forma a inferiorizá-la. Através do livro, mulheres e crianças são colocados como inferiores, emocionalmente instáveis e em uma “casta” inferior ao homem, o qual é referência da evolução humana (Lombroso & Ferrero, 2017).

A proximidade a qual é colocada a mulher e a criança nesta hierarquia pode, ainda, trazer o seguinte questionamento: Como é ser uma criança do sexo feminino? Para refletir sobre este ponto, o conceito de socialização é central. Beauvoir (2019b) destaca que a intervenção social desde os primeiros anos de vida, pautada no sexo biológico, especifica a criança de maneira que o sexo masculino se direciona aos caminhos de reconhecimento de seu lugar no mundo, de sua subjetividade, virilidade e poder que lhe são atribuídos por seu sexo, o pênis. Já o sexo feminino, para a autora, não consegue encarnar partes de si, sendo fadado à validação de si apenas pelo olhar do outro, à passividade e à limitação de sua autonomia. Esta imposição é colocada pelos instrumentos de socialização da vida dessa criança (família, escola, meio social).

Quanto mais a criança amadurece, mais seu universo se amplia e mais a superioridade masculina se afirma. (...) ela compreende que não são as mulheres e sim os homens os senhores do mundo. É essa revelação (...) que modifica imperiosamente a consciência que ela toma de si mesma. (...) Tudo contribui para confirmar essa hierarquia aos olhos da menina. (...) é através de olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino (Beauvoir, 2019b, pp. 32-34)

Bourdieu (2012) entra em concordância, compreendendo que a feminilização do corpo feminino, própria do processo de socialização, é uma forma de adestramento que inclina o sexo feminino a não se engajar como o masculino em atividades que desenvolvam a posição de virilidade e poder, os quais já podam o sexo feminino desde a infância, pautado nas expectativas sociais traçadas pelo gênero feminino.

As tecnologias de gênero (Lauretis, 1987 citado por Saffiotti, 2015) intervém, além disso, na construção da sexualidade feminina. Bourdieu (2012) expõe que o trabalho de construção social a partir dos corpos, quanto ao feminino, visa disciplinar, impor limites e sacralizar o corpo feminino de forma a torná-lo um tabu. Beauvoir (2019b) decorre que a sexualidade feminina se constrói para o masculino, visto que o homem é sujeito; e a mulher, objeto de desejo. Ademais, a culpabilidade e o tabu da virgindade permeiam a sexualidade feminina dos primórdios de seu desenvolvimento e, como pautado por Durham (2012), é uma sexualidade transpassada por um histórico violento, abusivo e exploratório.

Analisando o conceito “sexualidade infanto-juvenil feminina”, este se permeia pelas três raízes do *Efeito Lolita*, e é constituído em uma posição dupla de submissão: de gênero e de faixa etária. Ambas pautadas pelo dominante, masculino e adulto, os quais mantêm-se em poder pela imposição de seu local como referencial coletivo e objetivo, “e de obter dos outros que (...) abdicuem de seu poder genérico de objetivação, constituindo-se, assim, em sujeito absoluto, sem exterior, plenamente justificado de existir tal como existe” (Bourdieu, 2012, p. 85).

O EFEITO LOLITA EM AÇÃO: A SOCIEDADE A PARTIR DA OBRA

Lucci (2006) coloca que a teoria sócio-histórica considera o humano como um ser sócio-histórico-cultural, afetado pela cultura e criador desta. Tal relação dialética transfere-se no *Efeito Lolita*, cujas raízes foram construídas e impactam a seus construtores e gerações posteriores, ao mesmo tempo que o fenômeno em si afeta e pode ser afetado. O *Efeito Lolita* é fruto destes três mecanismos que se desenvolveram ao longo da história, afetando a humanidade, sendo afetado por ela, e, primordialmente, os sujeitos nucleares deste fenômeno são crianças e adolescentes do sexo feminino. Todavia, em perspectiva holística, este interfere em um todo nas camadas sociais.

HUMBERT HUMBERT: O PATRIARCADO E A CULPABILIZAÇÃO

Humbert Humbert, o narrador-personagem de *Lolita*, personifica a premissa “o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (Saffiotti, 2015, p. 31). Este é apresentado – já nas primeiras páginas da obra – como um parisiense, branco, nascido em uma família de boa condição financeira. Inicialmente, atribui ao seu primeiro amor de infância, Annabel, a razão pela qual sente atração sexual por meninas que são chamadas por ele de ninfetas (Nabokov, 2003).

Ao longo da narrativa, Humbert evoca em seu discurso o direcionamento da responsabilização de seus atos abusivos às suas vítimas, incluso Dolores. Messias e Neumann (2019) exploram mais especificamente a forma de culpabilização a qual o personagem submete a menina, para justificar suas ações de diversas maneiras, categorizando-a como ninfeta, que o seduz de forma consciente e se utiliza disso ao seu favor, sendo ele vitimizado e conduzido por isso, e apontar o fato de Dolores já ter desfrutado de seu primeiro contato sexual com um par, sendo assim passível de se relacionar com ele.

Freitas (2002) ressalta que os discursos refletem a realidade da qual fazem parte. Na observação de um evento, é possível perceber diferentes discursos, verbais ou não. A ótica sócio-histórica permite compreender as relações entre acontecimentos e compreender a relação destes discursos com individual e o social.

O reducionismo de Humbert quanto à categoria “ninfeta” não se distancia da realidade, fazendo parte de um discurso presente nos mecanismos do *Efeito Lolita*, que resulta no impedimento e retirada do protagonismo de crianças e adolescentes do sexo feminino quanto ao amadurecimento sexual (inerente ao desenvolvimento humano) de forma saudável e ainda, como trazido por Ferreira (2015) e Messias e Neumann (2019), as coloca em posição de sedutoras e transgressoras.

A deturpação da imagem de meninas crianças e adolescentes rotuladas como “ninfetas” é uma narrativa absorta pela cultura afetada com o *Efeito Lolita*. Saffiotti (2015), ao falar sobre o abuso sexual incestuoso, retrata que tal situação é construída a partir do pressuposto de que “as mulheres são treinadas para sentir culpa. Ainda que não haja razões aparentes para se culpabilizarem, culpabilizam-se, pois vivem numa civilização da culpa” (Saffiotti, 2015, p. 23). A responsabilização do agressor sexual é substituída pela culpabilização da criança ou adolescente, colocada como participante do abuso devido a não se posicionar ou lutar contra o ocorrido, independentemente de compreender ou não o que ocorria.

Outra camada da desresponsabilização do agressor se sobrepõe com o entendimento da sexualidade masculina como diferente da feminina, em aspectos os quais tanto Saffiotti (2015) como Bourdieu (2012) discutem. A sexualidade masculina é naturalizada como predatória, incontrolável e dominadora, enquanto o controle da sexualidade feminina e sua transformação em elemento de caça para o homem se apresenta como um dos pilares patriarcais. Esta compreensão de sexualidade é historicamente construída, porém, tal qual a compreensão de gênero, é naturalizada.

Compreende-se a dominação masculina pelo patriarcado. O patriarcado é trazido por Saffiotti (2015) como um fenômeno social em constante e permanente transformação histórica, e que atravessa a sociedade em âmbito público e privado, atribuindo ou retirando liberdades e poderes a partir do gênero. Em um todo, o patriarcado

trata-se de um poder político de dominação masculina que oprime e explora o sexo feminino de forma sistemática baseando-se no controle, na violência e no medo.

Esses três elementos (controle, violência e medo) se concretizam na relação de Humbert com Dolores. Após a morte da mãe dela, Humbert toma posse de sua tutoria, saindo em uma rotina nômade pelo país (Nabokov, 2003), e submetendo-a à uma série de abusos psicológicos e sexuais, em uma rotina de ameaças, dopagens e coerções. A naturalização de seus atos em seu discurso é percebida por Messias e Neumann (2019):

Humbert se utiliza do artifício da naturalização para justificar seus atos (...). Sugere que a violência sexual a qual submete Dolores de forma recorrente seria apenas uma forma de seguir à sua natureza como ser humano. (...) o sentido de desculpabilização se completa, a partir da justificativa de que, em certos locais, o relacionamento entre um homem mais velho com uma menina a partir dos doze anos seria uma prática legal e, portanto, nada do que Humbert fizera, em sua perspectiva, estaria sendo problemático, tanto nas leis da natureza como nas leis humanas (Messias & Neumann, 2019, p. 08)

Estes, intimamente ligados à culpabilização da vítima, se apresentam tanto na narrativa do livro como no fenômeno *Efeito Lolita* em sociedade. Beauvoir (2019a) lembra que se um homem desobedece ao pacto social estabelecido, não corre risco de deixar de pertencer a este grupo e considera-se que ele não oferece risco profundo à ordem; é, ainda, tratado como um menino imaturo. Contudo, se uma mulher o faz, esta é demonizada, e atribuída ao despertar do caos.

Em importante complemento, coloca-se a conclusão de Durham (2012), a qual compreende que o *Efeito Lolita* não permite com que crianças e adolescentes do sexo feminino tenham controle sobre sua própria sexualidade, transformada em uma projeção do que adultos do sexo masculino têm quanto a sexualidade infanto-juvenil feminina. A consequência disso é a falta de escolhas e novas perspectivas, visto que o contato com a sexualidade no período infanto-juvenil é voltado a transformar garotas em Lolitas – objetos de fantasias sexuais adultas e masculinas – ao mesmo tempo em que essa narrativa, absorvida pela cultura, culpabiliza e coloca como símbolo de transgressão quem se submete ao mecanismo.

DOLORES HAZE: CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO SEXO FEMININO SUBMETIDAS AO EFEITO LOLITA

O livro *Lolita*, mesmo narrado em primeira pessoa por um homem, cumpre a proposta do seu título: contar a história de Lolita. Lolita e Dolores Haze, todavia, não são a mesma pessoa, como o narrador-personagem conduz a se pensar. Do mesmo modo que, em sociedade, a imagem da Lolita não representa o que é, em fato, a sexualidade infanto-juvenil feminina. Para tanto, tal compreensão deve partir dos significados do termo “Lolita”.

A compreensão da linguagem como um elemento de importância nuclear é percebida pela teoria sócio-histórica. Aires (2005) dispõe dessa relevância devido a linguagem ser central para a sistematização da percepção, permitindo com que se formem abstrações e generalizações que se tornam mediadores do pensamento. Os significados das palavras podem refletir um fenômeno de diferentes formas, compreendendo que os processos psicológicos – os quais determinam o uso das palavras – são, por si, mutáveis. Sirgado (1990) adiciona que a palavra é parte da consciência e onde ela se reflete. É igualmente um orientador para as ações da psique individual e coletiva, que permite ao real ter uma dimensão simbólica e a criação de um universo cultural.

Ferreira (2015) e Savage (2009) debatem sobre a incorporação cultural do termo Lolita – e, por consequência, do termo ninfeta – compreendida na linguagem como sinônimo de criança precoce, desejável, que se comporta de maneira sexualizada, manipuladora e voltada a seduzir homens mais velhos. Todos esses significados relacionam-se à construção de uma imagem representativa do termo feita pelo personagem principal do livro de Nabokov. A perspectiva única, de Humbert, não inclui questões sobre dominação, poder e violência que abarcam a narrativa de Dolores.

Dolores, como lembra Ferreira (2015), em nenhum momento e de nenhuma forma possui o controle da história, pois tudo o que é construído em relação a seus comportamentos e posturas se mostram com base no ponto

de vista de Humbert. Partindo-se de tal visão, nota-se, corroborado por Sweeney (2013), que Dolores perde seu espaço e protagonismo em sua própria história. Lolita nada mais é do que a personificação da fantasia de ninfeta a partir da imagem usurpada de Dolores, que é forçadamente inserida em uma narrativa que não lhe pertence.

Relembra-se, em concordância com Vickers (2008), que a Lolita de Nabokov também era tratada como uma provocadora por Humbert justamente pela projeção de suas fantasias, necessidades e imaginação para com Dolores. Em nenhum momento da narrativa de Nabokov, contudo, Dolores se demonstrou de forma palpável nesta diferenciação de outras meninas da sua idade. Ademais, Humbert admite não conhecer nada sobre Dolores além da fantasia de ninfeta a qual trazia (Nabokov, 2003). Sobre Dolores, a menina de 12 anos vitimada, violentada, privada das experiências comuns à sua faixa etária, do desenvolvimento e descoberta de sua sexualidade de maneira saudável e segura, pouco se sabe. Sobre Lolita, a sedutora ninfeta criada pelas fantasias de Humbert, muito se versa, mas pouco se compreende.

Enfrenta-se, na construção simbólica da Lolita, uma dupla estigmatização da sexualidade de Dolores Haze. Esta, infante-juvenil e feminina, é cerceada por suas próprias formas de censura, se interseccionando em proibições e tabus colocados socialmente. Silva (2017) frisa que Dolores está em um momento de seu desenvolvimento maturacional no qual é comum e natural a descoberta da sexualidade e, ainda:

Sendo Humbert o adulto, ele deveria ser capaz de enxergar que no relacionamento deles dois existe uma inevitável relação de poder. Ele não só é um homem mais velho, como é o padrasto dela, de quem ela depende financeira e emocionalmente. Dependeria dele, então, ter a responsabilidade de entender que um relacionamento entre os dois seria nocivo a ela (Silva, 2017, p. 37)

É, portanto, a razão pela qual Dolores representa crianças e adolescentes do sexo feminino que são submetidas ao *Efeito Lolita*: pois ela mesma foi vítima do fenômeno. Durham (2009) atesta que a construção da sexualidade infante-juvenil feminina – dócil, submissa e sem autoridade e domínio pelo próprio corpo – e sua representação preenchem o espaço de controle que a sociedade patriarcal, gradativamente, vem perdendo sobre a sexualidade feminina adulta. Concomitantemente, as preocupações adultas quanto a sexualidade infante-juvenil tem a mesma raiz: a projeção da sexualidade adulta na vivência de crianças e adolescentes, que não têm controle sobre tal situação, tal qual Dolores não teve ao ser transformada em Lolita. Beauvoir (2019b) acrescenta, traçando que a socialização feminina coloca ao sexo feminino que se disponha como objeto erótico do desejo masculino, sendo transformada em objeto e oferecida como presa.

Rodrigues (2017) compreende que a violência sexual infante-juvenil se mostra como um abuso de poder em diversos âmbitos. Inicialmente, considerando os pactos sociais, por transgredir a norma previamente colocada do afastamento da sexualidade infante-juvenil da sexualidade adulta. Posteriormente, por ser um ato que exprime o poder adulto – e predominantemente masculino – perpetuado pela lógica de dominação de tais classes. Acrescenta, ainda, que as fronteiras da decisão de consentimento são muito turvas, visto que crianças e adolescentes estão sob o controle dos adultos, por estes oferecerem todos os recursos os quais necessita ter acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Efeito Lolita*, como fenômeno, é alimentado socialmente através dos tabus quanto a sexualidade infante-juvenil feminina, provindos de uma projeção da sexualidade adulta e masculina em crianças e adolescentes do sexo feminino. Durham (2009) ressalta que a incapacidade dos mais velhos de lidar com esta sem se utilizar dos parâmetros da sexualidade adulta se soma com a carência de representações de uma sexualidade infante-juvenil. Isso transforma-se em um perigoso caminho, que dispõe obstáculos ao desenvolvimento seguro e saudável de meninas, e as coloca em uma perigosa trilha em direção à sexualização precoce.

A proposta de proteção de crianças e adolescentes do sexo feminino das mazelas da sexualização, violência e exploração sexual deve se dar a partir de seu local: como sexo feminino; como pessoas socializadas mulheres; como crianças e adolescentes de vivência singular; e, principalmente, como seres humanos os quais terão contato com elementos da sexualidade em algum momento de sua vida, devendo ser preparadas para que isso ocorra da forma mais segura possível.

REFERÊNCIAS

- Aires, J. M. Q. (2006). A abordagem sócio-histórica na psicoterapia com adultos. *Psicologia Para América Latina*, (5), fev. 2006. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000100009
- Andrade, L. B. P. (2010). Tecendo os fios da infância. In L. B. P. Andrade, *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* (pp. 47-77). Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109136/ISBN9788579830853.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: Guanabara.
- Beauvoir, S. (2019). *O segundo sexo: fatos e mitos* (5a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Beauvoir, S. (2019). *O segundo sexo: a experiência vivida* (5a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bourdieu, P. (2012). *A Dominação Masculina* (11a ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Braga, D. A. R. (2016). A infância como objeto da história: um balanço historiográfico. *Angelus Novus*, 10. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/ran/article/view/123935>
- Durham, M. G. (2009). *O efeito Lolita: a sexualização das adolescentes pela mídia, e o que podemos fazer diante disso*. São Paulo: Larousse do Brasil.
- Esber, K. M. (2008). *Autores de violência sexual contra crianças e adolescentes: um estudo a partir da teoria sócio-histórica*. (Dissertação de Mestrado). Curso de Psicologia, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. Recuperado de <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1977/1/Karen%20Michel%20Esber.pdf>
- Ferreira, L. T. H. (2015). *Lolita e a corte: o debate sobre a autonomia sexual da vítima de estupro com presunção de violência no Supremo Tribunal Federal*. 2015. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de http://bdm.unb.br/bitstream/10483/10934/1/2015_LuisaTeresaHedlerFerreira.pdf
- Fontes, A. C. B. (2017). *A doutrina da proteção integral no combate à exploração sexual infantil no Brasil no século XXI*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183366/TCC-%20Ana%20Carolina%20Barreto%20Fontes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, (116). Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000200002&script=sci_arttext
- Godinho, L. B. R., & Ramires, V. R. R. (2011). Violência contra a criança. *Psicologia Argumento*, 29 (66), 315-326. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/20407/19671>
- Greco, R. (2017). Escolas penais. In R. Greco, *Curso de Direito Penal: parte geral*. (19a ed., pp. 82-85). Recuperado de <https://forumdeconcursos.com/wp-content/uploads/wpforo/attachments/2/1296-Curso-de-Direito-Penal-Vol-1-Parte-Geral-2017-Rogrio-Greco.pdf>
- Lombroso, C., & Ferrero, G. (2017). A mulher delinquente: A prostituta e a mulher normal. Curitiba: Antônio Fontoura.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la psicología socio-histórica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(10), 1-11. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17420/rev102COL2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Messias, C. C., & Neumann, M. M. (2019). A análise do discurso em Lolita: um paralelo entre a literatura e a realidade. Trabalho apresentado a Jornada de Iniciação Científica e Mostra de Iniciação Tecnológica - ISSN 2526-4699, São Paulo, SP. Recuperado de <http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xvjornada/paper/view/1436/920>
- Morais, J. F. S. (2003). Que sentidos se escondem sob a suposta face neutra da palavra infância? *Poiésis Pedagógica*, 1(1), 35-47. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10506>
- Nabokov, V. (2003). *Lolita*. São Paulo: Folha de São Paulo.
- Rodrigues, H. (2017). *A pedofilia e suas narrativas: uma genealogia do processo de criminalização da pedofilia no Brasil*. Rio de Janeiro: Multifoco.
- Saffioti, H. I. B. (2015). *Gênero, patriarcado e violência* (2a ed.). São Paulo: Expressão Popular.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691>
- Savage, S. (2009). *Lolita Myths and the normalization of eroticized girls in popular visual culture: the object and the researcher talk back*. (Dissertação de Mestrado). Curso de Filosofia, Universidade Estadual de Ohio, Ohio, OH, Estados Unidos.
- Silva, C. A. R. (2017). *A representação da juventude feminina no cinema: uma análise crítica dos filmes “Lolita” e “Educação”*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Curso de Cinema e Audiovisual, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado de <http://www.rascunho.uff.br/ojs/index.php/rascunho/article/view/149/113>
- Silva, R. H. (2009). *Juventude urbana e políticas públicas: um estudo de caso em campinas*. 2009. 180 f. (Tese de Doutorado). Curso de Políticas de Educação e Sistemas Educativos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado de http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251720/1/Silva_RaquelHonoratoda_M.pdf
- Silveira, D. T., & Córdova, F. P. (2009). Unidade 2: A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Org.). *Métodos de Pesquisa* (pp. 31-37). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- Sirgado, A. P. (1990). A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*, 48(9). Recuperado de: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1763>
- Sweeney, S. E. (2013). Lolita, I Presume: On a Character Entitled “Lolita”. *Miranda*, 1 (3), Recuperado de <https://journals.openedition.org/miranda/1479>
- Vickers, G. (2008). *Chasing Lolita: how popular culture corrupted Nabokov’s little girl all over again*. Chicago: Chicago Review Press.

CONCEPÇÕES E RESPONSABILIDADE DE CONTRACEPÇÃO EM CASAS HETEROSSEXUAIS UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO PILOTO³⁵

CONCEPTIONS AND RESPONSIBILITY OF CONTRACEPTION IN HETEROSEXUAL UNIVERSITY COUPLES: A PILOT STUDY

Vanessa de Oliveira Neves, Universidade Estadual Paulista, Brasil, vanessa.o.neves@unesp.br

Ana Cláudia Bortolozzi, Universidade Estadual Paulista, Brasil, claudia.bortolozzi@unesp.br

INTRODUÇÃO

Apesar do crescimento atual de informações sobre os comportamentos relacionados à contracepção e à sexualidade humana, nota-se que, em nossa sociedade, ainda fazem-se presentes explicações essencialistas que levam a uma naturalização das práticas e das vivências associadas a esses campos; desse modo, há uma contribuição para o estigma de que o comportamento contraceptivo seria algo simplesmente dado e independente das mediações sociais e relacionais inerentes à vida dos indivíduos (Brandão, 2020).

Contudo, faz-se necessário salientar que, pelo contrário, a contracepção está relacionada ao comportamento de homens e mulheres sustentado por “[...] uma prática cultural, relacional, mediada pelo aprendizado da sexualidade e do gênero, da autodeterminação [...]” (Brandão, 2020); uma vez que são diversas as variáveis associadas ao agenciamento individual na prática contraceptiva, como por exemplo: fatores individuais, determinantes socioculturais, políticas públicas oferecidas, dinâmicas relacionais, moralidades sexuais e religiosas, contextos familiares e relações de classe (Cabral, 2012), além das “[...] práticas e representações sobre contracepção, maternidade, conjugalidade, família, prazer e sexualidade, sem que se deixe de considerar aspectos materiais cruciais como a oferta contraceptiva (disponibilidade de serviços e métodos)” (Cabral, 2017). Assim, o comportamento da contracepção é muito mais complexo do que ter (ou não) informações sobre os tipos de métodos contraceptivos ou acesso a eles, mas depende de todo um processo de aprendizado sobre seu uso, suas finalidades e suas práticas (Cabral, 2012, 2017).

No Brasil, de acordo com o artigo 226 da Constituição Federal de 1988, é direito de todo e qualquer cidadão a obtenção de métodos contraceptivos e serviços de saúde que, através das funções exercidas pelo Estado, promovam os meios necessários para o acesso pleno à contracepção (Medeiros et al., 2016). No entanto, verifica-se que, apesar de ser um direito de homens e de mulheres, os programas relacionados à assistência às decisões reprodutivas estiveram, ao longo de muitos anos, exclusivamente voltados para mulheres. Minella (2005) discute sobre esta configuração social brasileira ao expor que a grande parcela dos homens não está presente nos serviços de assistência à saúde reprodutiva; evidenciando a associação comum entre o feminino e os assuntos sobre reprodução em geral. Neste mesmo estudo, Minella (2005) descreve alguns relatos das entrevistadas em sua pesquisa sobre a participação de seus companheiros em serviços de saúde desta categoria, sendo que a maioria delas ofereceu informações com sentidos muito semelhantes, como “[...] “ele não tem tempo para essas coisas”, “ele acha que essas são coisas de mulher”, “ele não se interessa” ou “ele não sabe nada destas coisas”.”.

Além disso, é possível observar que poucos estudos são desenvolvidos sobre as responsabilidades e os papéis exercidos pela figura masculina na contracepção (Duarte, 1998). Giffin (1994 como citado em Minella, 2005, p. 106) dialoga com este diagnóstico ao dizer que “[...] a relativa ausência de dados sobre a experiência e a visão masculinas com referência às questões da esfera reprodutiva é mais do que coerente com o estereótipo que relega somente à mulher, essas responsabilidades.”.

Outrossim, vale a pena notificar que no Brasil, desde a década de 60, ocorre uma concentração da medicalização contraceptiva nos corpos femininos e não masculinos (Silva, 2004) e que, somando a essa condição,

³⁵ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

as opções de métodos contraceptivos masculinos reversíveis e de alta eficácia são escassas quando comparadas aos métodos femininos de mesma categoria (Carvalho, Pirotta & Schor, 2000, 2001). Tendo isso em vista, denota-se que as tecnologias anticoncepcionais disponíveis desempenham uma influência crucial para a manutenção da divisão sexual do trabalho de contracepção, uma vez que se centram em um único grupo de indivíduos (Pereira & Azize, 2019a) e, dizendo de outro modo, “a naturalização da relação entre contracepção e corpo feminino tem uma expressão científica, que por sua vez realimenta a própria relação”.

Neste viés e, de acordo com Cabral (2017), observa-se um cenário no qual ocorre uma centralização da responsabilidade contraceptiva nas figuras femininas, demonstrando, simultaneamente, a baixa participação masculina nesta esfera, o caráter generificado das concepções sobre a responsabilidade de contracepção e, sobretudo, as assimetrias de gênero no campo da reprodução; conseqüentemente, segundo Morais et al. (2014b) isso “impõe sobre as mulheres o encargo da responsabilidade, simbólica e corporal, de contracepção”. Minella (2005) ratifica esta afirmação ao evidenciar, a partir de um estudo sobre a decisão de esterilização com casais heterossexuais, o fato de que a responsabilidade sobre os assuntos relacionados à contracepção era majoritariamente imputada às mulheres, em comparação com os seus parceiros.

Para maiores esclarecimentos, autores como Carvalho, Pirotta e Schor (2001) afirmam que a literatura encontra associação entre a participação masculina e o uso de métodos contraceptivos, embora em seu estudo não tenham encontrado tal relação, pois uma “[...] porcentagem expressiva das mulheres usuárias de métodos femininos, que prescindem de participação masculina, afirmaram que seus companheiros efetivamente ‘participavam’”. De qualquer forma, alguns estudos atuais evidenciam um cenário divergente quando analisadas as percepções de homens e mulheres acerca de suas práticas no controle reprodutivo.

Pesquisas mostram que quando um casal opta pela contracepção é a mulher que assume o uso de um método quase que de forma exclusiva ou preponderante e que, no caso de afirmação da existência de participação masculina no processo de gestão da contracepção, esta se caracteriza prevalentemente pela postura de apoio à mulher usuária de método feminino (Carvalho et al. 2000, 2001; Morais, Ferreira, Almeida & Quirino, 2014b; Padilha & Sanches, 2020). Este cenário se mantém na medida em que mulheres garantem, sobretudo, a contenção da natalidade para o casal, enquanto os homens se ausentam de uma participação efetiva no exercício da contracepção (Minella, 2005).

Esta disposição social apresenta-se como uma consequência nefasta de diversos fatores, entre eles a cultura patriarcal e a influência de representações midiáticas que atingem a população e, sobretudo, atuam de forma a contribuir para a manutenção da atribuição da responsabilidade e do cuidado com a contracepção às mulheres; sendo assim, considera-se que através de processos históricos, a reprodução e tudo aquilo que a ela se associa foram transformados em uma particularidade feminina, ao mesmo tempo que as representações sobre o papéis masculinos foram desenvolvidas como não pertencentes a este campo (Minella, 2005). Este conjunto de fatores culturais induz as mulheres, no processo de decisão sobre o uso do método contraceptivo, a escolher aquele que seja o “[...] “menos conspícuo, o mais garantido e o menos dependente da cooperação masculina”, tentando-se garantir desta forma para o casal, além do controle sobre os nascimentos, a segurança, a liberdade e o prazer.” (Barroso, 1984 como citado em MINELLA, 2005, p. 62).

A partir desta problematização, é imperativo, então, um encaminhamento do debate sobre os papéis de contracepção para uma referência pautada na categoria analítica de gênero, posto que a compreensão da constituição deste fenômeno social deve atribuir uma função relevante ao conhecimento da construção social e cultural do masculino e do feminino (Minella, 2005). Por este viés, Barbieri e Scott (1998 como citado em Minella, 2005, p. 109) evidenciam que:

“[...] a perspectiva de gênero como opção teórica, metodológica e prática, incorporada atualmente à discussão sobre sexualidade e reprodução, permite questionar o valor que homens e mulheres atribuem aos eventos reprodutivos, paralelamente a reconstruir o processo histórico que levou à atribuição diferencial de direitos e responsabilidades, com o que se podem identificar os autores em qualquer processo de validação, mas também de transformação das normatividades que moldam os espaços reprodutivos em contextos específicos.”

Com isso e, a fim de utilizar este conceito como categoria analítica, faz-se necessária uma conceitualização do que é identificado como gênero. Segundo Louro (1997), a noção de gênero teve sua origem no movimento feminista contemporâneo, o qual se caracteriza como um movimento social organizado geralmente vinculado ao século XIX no Ocidente; desse modo, este conceito está inerentemente associado às lutas políticas feministas e, em razão disso, torna-se um requisito o conhecimento deste processo para a apreensão completa desta abstração que é a concepção de gênero. Assim, destaca-se o período denominado como “segunda onda” do feminismo, no final da década de 60, como o momento no qual serão desenvolvidas formulações exclusivamente teóricas, para além das realizações sociais e políticas pelo movimento; sendo este o cenário fundante da problematização e conceitualização de gênero em contexto internacional, enquanto, no Brasil, apenas ao final da década de 80 que as feministas começaram a utilizar este termo (Louro, 1997). Em razão destes aspectos apontados, é inconcebível uma dissociação do caráter político deste conceito, uma vez que o próprio fenômeno social que o constitui surge a partir de interesses políticos (Butler, 2018).

Os debates que levaram a esta formulação teórica surgiram em um contexto no qual, tanto pelo senso comum quanto pelo campo científico, as características biológicas, fisiológicas e sexuais dos indivíduos eram utilizadas para conhecer e, sobretudo, atribuir racionalidades para uma desigualdade social marcante naquele período histórico (Louro, 1997). Foram a partir destas perspectivas propagadas pela sociedade que a teoria feminista pautou as suas críticas, as quais diziam respeito às justificativas essencialistas e deterministas sobre as desigualdades sociais às quais as mulheres se encontravam submetidas, como se as suas diferenças sexuais fossem, de fato, razões concretas para a situação social na qual se situavam (Butler, 2018). Neste sentido, ocorre uma rejeição ao uso de termos como sexo ou diferença sexual para explicar questões que são propriamente sociais e, além disso, à uma compreensão do corpo como um elemento vinculado somente às propriedades naturais (Scott, 1995 como citado em Louro, 1997; Minella, 2005). Consequentemente, Louro (1997) evidencia a importância desta abstração teórica ao dizer que “o conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.”

A partir deste viés, amplia-se a compreensão acerca das questões sociais deste âmbito, reconhecendo que as representações e significações que as características femininas e masculinas recebem e são reproduzidas fazem-se contingenciais ao momento histórico e à cultura de uma dada sociedade; logo, a perspectiva sobre estes fenômenos passa a se fundamentar em um processo construtivo e não mais em elementos que supostamente existiriam a priori (Louro, 1997). Além do mais, é essencial destacar que as noções de gênero se diferenciam também no contexto de uma mesma sociedade, tendo em vista as singularidades dos diversos grupos sociais que a constitui (Louro, 1997). Também, acrescenta-se aos elementos formadores da categoria de gênero nas sociedades as “[...] complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros.” (Louro, 1997). Dessa forma, denota-se que as diversas instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e, simultaneamente, são constituintes dos mesmos (Louro, 1997; Minella, 2005). Em suma, compreende-se o gênero como constituinte da identidade dos indivíduos, para além da atribuição de papéis específicos (Louro, 1997).

Pautando-se pela teorização realizada por Butler (2018) considera-se que, apesar de o gênero constituir a identidade dos indivíduos, esta não se mantém estável e desenvolve-se através de uma “[...] repetição estilizada de atos.” A autora considera que o gênero se configura a partir de uma performance cotidiana que ocorre de diversas formas, a qual tem o reconhecimento do círculo social e dos próprios sujeitos (Butler, 2018). Neste caminho, é reconhecido que as possibilidades de performance e de atuação no mundo pelos indivíduos são circunscritas pelos acordos sociais e históricos do momento, sejam eles explícitos ou implícitos (Butler, 2018). Sendo assim, observa-se que a noção de gênero se origina a partir de performances sociais contínuas e que a ideia de uma masculinidade ou feminilidade estática é uma estratégia concernente à ocultação do caráter performativo do gênero; uma perspectiva que leva à conceitualização desta categoria como “[...] uma construção que oculta regularmente a sua própria gênese.” (Butler, 2018). Por fim, evidencia-se o caráter fundamental da desconstrução dos processos e condições que levaram à manutenção de certas perspectivas de gênero na sociedade atual, salientando a sua historicização e a hierarquização nela contida (Louro, 1997).

Partindo destas considerações, destaca-se que este contexto caracterizado pela centralização da responsabilidade contraceptiva feminina instiga, além das reflexões acerca das assimetrias de gênero presentes neste

campo, uma preocupação por extensão para com as repercussões que esta conjuntura traz na vida das mulheres, como, por exemplo, os custos sociais, emocionais, financeiros, físicos e na qualidade de vida destas (Cabral, 2012; Carvalho et al. 2000; Santos & Mendes, 2018). Neste sentido, alguns autores afirmam que, concebendo este como sendo um aspecto que diz respeito a ambos os envolvidos no desejo de evitar uma concepção (resultado natural do intercurso sexual heterossexual), o cenário que deveria ser buscado é aquele onde há o envolvimento e participação de ambos os parceiros constituintes de tal relação (Marcolino & Galastro, 2001 & Soares et al., 2014); ou seja, “[...] a participação masculina se faz necessária, devendo ser um instrumento para que o casal tenha seus direitos sexuais e reprodutivos respeitados e que a prole seja uma opção livre e esclarecida.” (Soares et al., 2014).

No tocante às discussões sobre a participação masculina no âmbito da contracepção, nota-se que, nas últimas décadas, elas vêm se tornando mais frequentes, apesar de ainda insatisfatórias; isso se dá em razão de uma diversidade de fatores que estão relacionados às mudanças culturais (principalmente em decorrência da luta feminista), às modificações nas relações de gênero, às mudanças da atuação da mídia como espaço de divulgação destas transformações e mediadora de debates sobre o assunto e ao exercício da medicina no campo da contracepção que, de certo modo, tem contribuído para questionamentos sobre esta temática e sobre a atuação dos homens no controle de sua fertilidade (Minella, 2005). Para além destes aspectos, é crucial que seja atribuído um destaque para o crescimento exponencial de contribuições teóricas que vêm questionando a manifestação das desigualdades de gênero na sociedade; destarte, favorecem a compreensão e a modificação deste quadro enraizado na contemporaneidade, no qual se faz presente uma associação entre o feminino e a reprodução (Minella, 2005).

Assim, Duarte, Alvarenga, Osis, Faúndes & Souza (2003) demonstram que, no Brasil, apesar de haver modificações recentes quanto a esse cenário (tendo em vista uma maior adesão a esses comportamentos pelos homens), ainda não temos evidências de quais seriam as motivações para tal mudança de comportamento, ou seja, ainda se faz necessário investigar quais seriam as variáveis associadas à tomada de responsabilidade no processo de gestão das práticas contraceptivas.

Desse modo, para que seja possível o desenvolvimento de estratégias de intervenção, educação e de socialização dos comportamentos de envolvimento na contracepção em relacionamentos heterossexuais, visando às transformações na assimetria de gênero presentes neste campo, demonstra-se ser crucial a compreensão do processo de escolha e das concepções dos indivíduos sobre os papéis de gênero a serem assumidos neste âmbito. Em conformidade com esta reflexão, compreende-se que a realização de um teste piloto pode favorecer contribuições positivas no sentido de auxiliar esta tarefa de construção de novos conhecimentos, já que é nesta circunstância, anterior à aplicação de um instrumento na pesquisa que virá a ser realizada, que o (a) pesquisador (a) estará inserido (a) em um contexto semelhante à coleta de dados de sua pesquisa, além de se colocar em diálogo com os sujeitos selecionados com base nos critérios do estudo (Danna, 2012). Conseqüentemente, uma aplicação piloto e sua análise subsequente podem ser caracterizadas como estratégias metodológicas, as quais possibilitam que a validade e consistência do protocolo de investigação e da metodologia de estudo sejam avaliadas e, posteriormente, sejam realizadas modificações necessárias identificadas a partir deste processo (Danna, 2012 & Canhota, 2008). Acrescenta-se a isso o fato de que é crucial que seja considerada a limitação destes estudos, posto que, geralmente, são baseados em amostras pequenas e, sobretudo, há a possibilidade de serem realizadas conclusões precipitadas ao se basear exclusivamente em dados obtidos através de estudos piloto (Canhota, 2008). Para além disso, ressalta-se a importância da divulgação dos resultados da fase piloto de uma pesquisa, uma vez que estes dados podem ser úteis para outros(as) pesquisadores(as) que buscam maiores informações sobre a temática estudada ou desejam aprimorar metodologias e instrumentos semelhantes de coleta e análise de dados (Canhota, 2008).

OBJETIVOS

A partir desta exposição, o **Objetivo Geral** deste estudo foi investigar junto a jovens universitários heterossexuais que mantêm relacionamentos amorosos/sexuais com o uso de métodos contraceptivos, quais são os fatores mais relevantes para o comportamento da contracepção apresentado por eles. Já os **Objetivos Específicos** foram:

- (a) Identificar e analisar as motivações e comportamentos da escolha da contracepção: como ocorreu, de quem foi a escolha, quais as memórias associadas ao processo de aprendizagem desses comportamentos e qual o método utilizado?
- (b) Identificar, descrever e analisar o comportamento de uso do método: quem usa, quem acompanha, relações de gênero e contracepção, etc.

MÉTODO

Delineamento da pesquisa: Trata-se de um estudo piloto qualitativo, tipo descritivo-exploratório, cuja análise dos fenômenos ocorre *ex post facto*, sem interferência de variáveis.

Local de realização: A pesquisa está vinculada a um laboratório de pesquisa de uma universidade pública e foi realizada durante os meses de Maio e Outubro de 2021. A coleta de dados foi realizada *on-line*, com privacidade e livre de ruídos sonoros, garantindo as condições mais similares possíveis às presenciais. Tal opção de coleta *on-line*, pela plataforma *Google Meet*, aconteceu devido à atual pandemia pelo *Covid-19* que vivemos atualmente, a qual impõe a todos o isolamento social.

Participantes: A amostra utilizada foi intencional e formada pela participação de 3 casais, os quais apresentavam diferentes cursos de formação. É importante destacar também que apenas cinco pessoas foram entrevistadas, sendo três mulheres e dois homens, uma vez que o parceiro da primeira estudante entrevistada recusou o convite de participação. Foram considerados como critérios de inclusão: ser maior de 18 anos de idade, cursar uma universidade, assumir estar em um relacionamento amoroso e sexual heterossexual, estar utilizando pelo menos um método contraceptivo com as seguintes condições: o uso ter sido iniciado após o começo do relacionamento atual e utilizar o método contraceptivo para prevenção de concepções não planejadas.

Materiais: Foi utilizado um documento redigido de TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido para que fosse assegurada a participação voluntária na investigação e resguardando os direitos éticos dos participantes. Para a coleta dos dados, um roteiro de entrevista semi-estruturada foi elaborado e aplicado no contexto das entrevistas. Na versão inicial, tal instrumento contém questões abertas e está organizado em eixos de acordo com os objetivos do estudo.

Procedimentos de coleta e análise: Para o recrutamento dos participantes foram enviados convites diretos a estudantes universitários considerando os critérios de inclusão da pesquisa e o caráter voluntário da participação dos mesmos. Após a explanação dos objetivos da pesquisa, da confirmação da adequação dos indivíduos aos critérios de participação e do aceite ao convite foram agendadas as entrevistas em melhor data e horário, as quais foram realizadas através de uma plataforma *on-line* chamada *Google Meet*, devido à atual situação de isolamento que vivemos pela pandemia do *Covid-19*. Antes da entrevista os(as) participantes tiveram acesso ao documento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que autoriza a sua participação voluntária e a posterior divulgação de resultados com objetivos científicos. Além disso, a entrevista foi gravada em vídeo, com a permissão do/a participante, para posterior transcrição dos relatos na íntegra.

O procedimento de análise de dados utilizado foi a técnica de análise de conteúdo da Bardin (2011), a qual prevê as seguintes fases: leitura flutuante e exaustiva do material, exploração do material e pré-análise por similaridade, categorias temáticas mutuamente exclusivas, interpretação e análise. Buscou-se com a metodologia utilizada e com os resultados elucidar as possíveis lacunas da literatura e responder aos objetivos propostos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados coletados através das entrevistas, foi desenvolvida uma classificação e organização dos relatos dos participantes em 7 categorias temáticas de acordo com a técnica de análise de Bardin (2011) e, sobretudo, considerando os aspectos mais relevantes destes relatos para os objetivos do estudo. Os entrevistados encontravam-se na faixa etária compreendida entre 21 e 28 anos e possuíam formação educacional de nível superior, além de se encaixarem nos outros critérios estabelecidos para a pesquisa.

A *Categoria 1* diz respeito à “Decisão sobre o uso do método nas primeiras relações tomadas a partir de concepções implícitas e pré-estabelecidas, evidenciando a ausência de discussão sobre a escolha do método em um primeiro momento do relacionamento”; sendo assim, pode ser caracterizada pela observação de que, no caso de alguns participantes, o uso de um método contraceptivo nas primeiras relações sexuais seguia padrões convencionais, como o uso do preservativo masculino. No entanto, a motivação para a forma de contracepção naquele momento se dava de forma implícita, sendo apresentada uma ausência de diálogo entre os pares para a definição do método contraceptivo a ser utilizado inicialmente no relacionamento. Desse modo, alguns relatos podem justificar o desenvolvimento desta primeira categoria: - [P1]: “Ah, nunca nem foi conversado assim, sempre foi tipo vai ser e pronto acabou entendeu? Tipo, assim não foi tipo uma opção de não ter, então sempre foi muito claro que teria nas nossas cabeças, sempre foi “ah isso é o certo, então é isso.”, nunca teve o não.”; - [P3]: “Então, no começo a gente nem questionava, né? Eu usava a camisinha e era isso.”; - [P5]: “Hm...(risada). A gente já conversou que a gente não quer se arriscar, assim, a gente sempre usou algum método, sempre. É, mas nunca teve uma conversa assim ‘ah, você vai tomar pílula, eu faço isso’, a gente nunca acho que é meio que um acordo silencioso, assim (risada). Ela toma pílula, eu cuido de usar o preservativo, comprar, essas coisas.”. Estes dados vão ao encontro do estudo realizado por Reis e Matos (2007), no qual verifica-se que, apesar de não possuírem um conhecimento muito vasto no tocante às opções de contraceptivos, a maioria dos estudantes universitários têm o uso de proteções contra concepções indesejadas como uma verdadeira preocupação; assim, destaca-se que os 3 casais participantes desta pesquisa, em nenhum momento desde o início de sua atividade sexual do relacionamento atual, tiveram relações completamente desprotegidas. Todavia, demonstra-se ser relevante uma consideração com relação à ausência de diálogo no contexto relacional; tendo em vista a influência que os diversos padrões de gênero que circundam o campo da contracepção podem exercer sobre o processo de gestão contraceptiva dos casais, o dialogar entre os pares pode ser colocado como uma estratégia de esquiva com relação a decisões irrefletidas e que promovam reproduções generificadas no âmbito relacional.

Já a *Categoria 2* concerne à “Incidência e naturalização da responsabilização feminina pela contracepção do casal e pelas consequências adjacentes à escolha do método contraceptivo.”, sendo que, no contexto deste estudo, foi aquela que demonstrou uma expressividade mais significativa em comparação com as outras categorias elaboradas. Ela pode ser caracterizada pela observação de que houve uma recorrência da responsabilização das parceiras em iniciar um diálogo sobre a necessidade de manejo da forma de contracepção do casal e não necessariamente em se encarregar pelo uso do único método de contracepção do casal; em escolher o(s) método(s) utilizado(s) e no exercício de outros tipos de encargos para além da escolha e do uso do método, como a necessidade de acompanhamento médico e de realizar uma anticoncepção de emergência ou uma interrupção da gravidez em casos de falha ou uso inadequado do(s) método(s) contraceptivos do casal. Ademais, pode ser definida também pela incidência da presença de efeitos colaterais negativos gerados pelos métodos contraceptivos femininos, os quais podem ser de caráter físico, psicológico ou emocional, e pela naturalização da adaptação das participantes em relação aos mesmos.

Como exemplos podem ser citados os seguintes relatos: - [E]: “É, como que foi decidido quem ia usar o método?” [P1]: “Eu decidi também.”; - [E]: “E então depois dessa conversa quem acabou escolhendo o método?” [P2]: “Ah, sou sempre eu, sou sempre eu que escolho.”; - [P2]: “Ele poderia ter mais responsabilidade, mas eu que acabo assumindo pra mim, né, não é porque ele não queira. Então, tanto é que se eu mudasse de comportamento, eu acredito que ele aceitaria e, conversando comigo, respeitaria a decisão e tudo mais.”; - [P5]: “Hm...ah, como eu te falei, eu vejo que a gente, é, os dois tem responsabilidade, tipo, os dois têm as suas responsabilidades, os dois agem de maneira responsável a respeito disso. Mas de fato a responsabilidade dela é muito, tipo, não a responsa, tipo, a responsabilidade dela é maior porque é mais difícil manter o método que ela usa e todos os métodos que ela já usou, sempre foram mais difíceis, assim, de se usar no dia a dia, né, tem mais responsabilidades. Mas eu acho que nós dois temos bastante responsabilidade a respeito disso.”; - [P2]: “Então assim, a mulher que tem que ir atrás do médico, que tem que pensar quando começar a tomar a pílula e tudo mais.”; - [P5]: “Eu acho que ela faz até mais do que ela precisa. Eu acho que a [P4] tem, sei lá, ela é bem preocupada com isso. É, tipo, uma preocupação muito constante na vida dela, assim sabe? Mesmo a gente usando dois métodos contraceptivos, mesmo assim ainda ela tem medo e, sei lá, (risada) dá algum atraso ela fica desesperada. Então eu acho que ela cumpre o papel dela e ela cumpre até

demais. Mas de fato ela acaba se preocupando até demais por causa disso.”; - [P4]: “Mas o único método que pode falhar e você saber é a camisinha, né, e já aconteceu assim de estourar, né, e a minha nóia não me permite falar ‘aí, nossa estourou a camisinha, mas tudo bem, eu tomo anticoncepcional, não vou engravidar’ ou tipo ‘aí, tudo bem, eu tenho o DIU, não vou engravidar’ (risada). Não consigo lidar, não consigo. Então aconteceu duas vezes já e as duas vezes eu tomei a pílula do dia seguinte.”; - [P3]: “Acho que faria um aborto. Falo assim pra você né, mas também não sei se não seria uma coisa que mexeria muito com ela. Mas o aborto no sentido de usar um remédio, né, eu acho que você perguntou, porque tem vários tipos de aborto, né. Dá pra fazer aborto com medicação, até o feto não desenvolvido, né, é mas tem aí os riscos.”

Estudos desenvolvidos nos últimos 20 anos têm demonstrado que, no contexto brasileiro, ainda são as mulheres as principais incumbidas pela contracepção dentro de seus relacionamentos afetivo-sexuais (Morais, Cruz, Pinto, Amorim & Sampaio, 2014a; Moraes et al., 2014b; Carvalho, 2000, 2001 & Minella, 2005). Por outro lado, este estudo piloto pode indicar pequenas mudanças no enfrentamento das desigualdades de gênero na conjuntura relacional, posto que entre os 3 casais entrevistados, 2 deles tinham como acordo o uso de um método contraceptivo feminino e outro masculino como fundamentais para a prevenção de concepções indesejadas; contudo, apenas 1 casal participante fazia uso de um método feminino como exclusivo dentro do relacionamento. Apesar desta diferenciação apresentada pelos dois casais citados, é possível verificar através de seus relatos que, ainda assim, as parceiras acabam sofrendo uma maior responsabilização por este processo, considerando as outras tarefas que acabam desempenhando, como a dificuldade de implementação ou uso de alguns métodos, a tomada de iniciativa por parte delas para discutir sobre esses assuntos dentro do relacionamento e de realizar uma escolha definitiva do método e, por fim, alguns encargos que são gerados em seus corpos pelo receio de uma gravidez indesejada, como o uso de anticoncepção de emergência e a possibilidade de interrupção voluntária da gravidez; neste sentido, faz-se necessário um destaque para esta contraposição, uma vez que o processo de contracepção exige responsabilidades para além de apenas acessar e utilizar o método escolhido (Cabral, 2012, 2017). Partindo destes pressupostos, Moraes et al. (2014a) salientam que ao assumirem uma quantidade de deveres maiores neste processo que deveria ser uma preocupação de ambos os parceiros, a mulher acaba por reforçar esta perspectiva cultural de que os assuntos associados à reprodução humana seriam atribuições majoritariamente femininas. À vista disso, Butler (2018) dialoga com o exposto acima ao dizer que “[...] meus atos, embora sejam individuais, reproduzem, ainda assim, a situação do meu gênero, e o fazem de diferentes maneiras.” (Butler, 2018); dado que o exercício de maiores encargos pelas participantes, os quais estão circunscritos em um contexto social que naturaliza esta ocorrência, favorecem uma reprodução e manutenção destas tendências culturais. Entretanto, é imprescindível acrescentar que, a despeito destes atos individuais contribuírem para uma conservação das desigualdades de gênero nesta situação, não se pode considerá-los como exclusivamente responsáveis por este fator (Butler, 2018).

Além disso, foi observada uma recorrência com relação à naturalização dos efeitos colaterais negativos dos anticoncepcionais femininos nos relatos dos entrevistados e de outras pessoas com as quais têm contato. Pereira e Azize (2019b) discutem sobre este fenômeno evidenciando que o corpo feminino foi institucionalizado como, fundamentalmente, o “corpo reprodutivo” e, portanto, o enfoque de produção de anticoncepcionais majoritariamente femininos foi um resultado de uma instituição médica e científica que visavam, essencialmente, uma intervenção nestes corpos. Acrescenta-se a isso um dado encontrado pelos mesmos autores a partir de um estudo sobre possíveis “pílulas anticoncepcionais” masculinas, no qual foi demonstrado que “[...] os efeitos colaterais são, em muitos casos, similares aos gerados pela pílula, ou seja, no caso das mulheres, tais efeitos não representaram um impedimento, deixando claro que noções como segurança e risco se encontram associadas ao gênero.” (Pereira & Azize, 2019b). Assim sendo, constata-se que as designações culturais direcionadas aos corpos femininos que, sobremaneira, naturalizam as consequências nocivas geradas por alguns contraceptivos, são mantidas por convenções tácitas que constroem e sustentam a forma como os corpos são concebidos na sociedade (Butler, 2018).

Agora com relação à *Categoria 3* foi realizada a seguinte definição: “Influência de consultas ginecológicas como forma de aconselhamento sobre qual método de contracepção utilizar”. Neste tópico, é importante descrever a relevância que foi atribuída às figuras médicas no momento de escolha da forma de contracepção pelas mulheres, sendo que, na maior parte dos casos, as falas médicas acerca da contracepção eram pautadas por informações

enviesadas, estereótipos, eram limitadas ou estavam desatualizadas; assim, houve uma contribuição para que as participantes se sentissem influenciadas pela opinião médica ou pautassem a sua decisão a partir de poucas opções de métodos apresentados nas consultas. A título de exemplo desta categoria, são observados os seguintes relatos: - [P2]: “[...] porém quando eu fui na minha ginecologista, a minha ginecologista na época me questionou, falou que não era garantido eu usar apenas camisinha estando num relacionamento, é, num relacionamento fixo né, estável e aí eu meio que cedi à decisão de uma médica, né. A princípio não foi exatamente a minha decisão porque eu não queria, eu meio que não diria que eu fui coagida né, mas eu meio que fiquei um pouco apreensiva de continuar usando apenas camisinha, né.”; - [E]: “E nesse momento você consegue se lembrar, não sei se foi na primeira consulta ou se foi em outras, quais foram os métodos que essa médica apresentou pra você?”, [P2]: “(Risada) Foi só a pílula mesmo, foi só o anticoncepcional. Ela não apresentou outros. A gente que mencionou o uso da camisinha, né. Mas ela não apresentou outros que eu pudesse usar.”; E: “Mesmo você questionando, ainda assim ela não apresentou outros?”, [P2]: “Não. Mesmo eu falando que eu tinha receio de tomar o anticoncepcional por conta dos efeitos colaterais, ela não me apresentou outros métodos. Ela me apresentou outros anticoncepcionais, mas ela não me apresentou outros métodos.”; - [E]: “Uhum. Ele apresentou só esse método?”, [P4]: “Só.”; - [P1]: “Tá bom. (Silêncio) Não, mentira, na verdade eu acho que existiu não em relação (pausa) assim, a gente decidiu que a gente só ia começar a fazer depois que eu começasse a tomar remédio, isso foi fato! Então existiu essa conversa, é verdade. É que faz um tempo que eu acabo esquecendo (risada). Mas só aconteceu depois que eu passei primeiro ao médico.”

A partir do exposto, nota-se que as instituições médicas podem ser consideradas como importantes figuras de autoridade que exercem um papel significativo na escolha dos métodos e na forma com que as mulheres concebem as suas responsabilidades e sua relação com o processo contraceptivo. Neste caminho, Minella (2005) corrobora com esta afirmação e acrescenta o fato de que, a atuação médica, no que tange ao desenvolvimento de problemas de saúde a partir do uso dos métodos, se dá de forma ambivalente em momentos prévios e posteriores ao início da utilização, isto porque estes agentes da saúde, influenciados por suas próprias concepções culturais, não têm condições suficientes para oferecer o devido suporte que as usuárias necessitam; conseqüentemente, acabam por reforçar as desigualdades de gênero presentes neste contexto. Ademais e, considerando a relevância dada a estas figuras pelas participantes em seus relatos, pode-se dizer que seria de grande valia o desenvolvimento de novas investigações acerca desta relação entre as instituições médicas, seus agentes e a decisão de contracepção pelas mulheres.

A *Categoria 4* é definida pela “Importância e insuficiência do conhecimento teórico sobre sexualidade humana e assuntos relacionados para a desconstrução das assimetrias de gênero no campo da contracepção”, aspectos verificados a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados. Esta categoria pode ser caracterizada pela percepção de que a ausência de uma educação formal acerca de temáticas que abordam as questões de gênero, sexualidade e, portanto, as problematizações teóricas que tangenciam esses assuntos, dificulta a visualização pelos indivíduos das assimetrias de gênero no contexto de suas próprias relações. Além disso, a educação formal se mostrou, ao mesmo tempo, insuficiente para que houvesse a ausência de reproduções de padrões de comportamento generificado no âmbito da contracepção e, acima disso, para que as desigualdades de gênero no campo relacional fossem de fato dissolvidas e modificadas. Os relatos a seguir podem exemplificar a existência desta categoria: - [E]: “O que você pensa sobre a relação, né, associação entre gênero e métodos contraceptivos?”, [P1]: “Eu não sei. Calma, gênero e métodos (pausa).”, [E]: “Você entende a...”, [P1]: “Eu acho importante...eu não sei [ENTREVISTADORA], eu acho que é importante todos independente do gênero que você for, é essencial, isso aí é o básico, independente. Pra mim é isso, é que eu não entendi [...].”; - [P1]: “Pra você faz muito sentido, entendeu? Eu nunca relatei as duas coisas juntas, assim, pra mim faz sentido que é o básico, acho que todo mundo precisa, mas é a única coisa que me vem à cabeça. Então pra eu formar uma pergunta mais complexa eu acho que eu preciso entender primeiro.”; - [P2]: “Mas foi de bastante estranhamento, assim, até porque eu já tinha informações sobre métodos contraceptivos, principalmente da faculdade e, mesmo assim, uma avaliação profissional me deixou insegura com as informações que eu tinha, né?”; - [P2]: “Mesmo conhecendo, eu já estudava um pouco sobre sexualidade e tudo mais, então aconteceu mais ou menos dessa forma.”; - [E]: “Uhum. É, o que que você pensa sobre a relação entre gênero e métodos contraceptivos?”, [P5]: “Hm...eu não sei, eu posso ter uma...como assim e gênero (risada)? Fiquei confuso.”

[E]: “O que que você entende por gênero?”, [P5]: “Ai, essa é uma pergunta...uma cilada (risada). Eu não sei, tipo gênero masculino e feminino?”, [E]: “Isso seria sexo.”, [P5]: “Ahm, tá então cê vai ter que me ajudar, porque pra mim é...”; - [P3]: “Eu, ainda mais por ser estudante de psicologia, né, mas acho que qualquer contexto que uma pessoa que trabalhe ou estude ciências humanas tem aí uma sensibilidade pra questões de gênero e de idade.”; - [P4]: “Então, eu acho que é muito complicado cê achar um cara que tenha uma consciência de que isso é uma responsabilidade dele. E, não acho que seja 100%, quer dizer, aos 22 anos é culpa do cara se ele não tem esse pensamento, né. Mas tem que partir dele aprender sobre, porque eu não acho que a sociedade vai ensinar ele, como ele deve agir, né. Que que eu tava falando? Enfim, que eu acho que hoje a responsabilidade é desigual e que os cara tem que se mexer pra não ser uns cara muito otário.”.

No que diz respeito à *Categoria 5*, foi realizada a seguinte definição: “Participação masculina passiva sendo representada pela divisão dos gastos financeiros e pelo apoio à escolha da parceira.”, a qual pode ser caracterizada a partir dos relatos de alguns dos participantes com relação à forma de atuação masculina na contracepção, principalmente com relação à postura de apoio à parceira para que ela decidisse o método, exclusivo ou não, a ser utilizado pelo casal e pela sugestão de divisão dos gastos financeiros dos métodos como forma de tornar a participação masculina mais efetiva. Esta categoria pode ser exemplificada a partir das seguintes falas: - [P1]: “Quem ia comprar (risada), só.”; - [P2]: “Então ele me ajuda a refletir nesse sentido e quando eu comecei a pílula, é...ele se ofereceu pra inclusive, né, dividir os valores do método anticoncepcional comigo, né, porque é um método que você tem que ficar comprando todo mês, ele se ofereceu para dividir os valores comigo.”; - [P2]: [...] também me ajudava inicialmente no sentido de me lembrar do horário, porque eu tenho problema com medicamento, eu sou muito desregrada, assim, tanto é que quando eu preciso fazer algum tratamento, eu tenho dificuldade porque eu não lembro de tomar o remédio na hora certa. Então ele me ajudava nesse sentido também, até eu me adaptar de me lembrar de tomar no horário e tudo mais. Então a gente tinha esse tipo de compartilhamento.”; - [P3]: “Então, acabo não gastando, acabo não participando diretamente. Participo indiretamente concordando que seja isso, né, se é melhor pra ela, se não é melhor e não é melhor e pronto. Mas não de forma cotidiana, de forma ativa, de forma cotidiana eu não uso nenhum tipo de contraceptivo.”; - [P5]: “Então eu tentei realmente pesar, assim, ‘ah, o custo de, quanto custa sei lá’. Eu sou engenheiro, né, quanto é um ano de custo de anticoncepcional, quanto que custa colocar o DIU, quanto trabalho que dá. Fiz bastante conta, mas acho que isso.”, [E]: “Custo financeiro?”, [P5]: “Isso, isso. E de tempo também, né?”. Estas falas se contrapõem, em certa medida, aos resultados encontrados nos estudos realizados por Carvalho et al. (2000, 2001), Morais et al. (2014b), Padilha e Sanches (2020), nos quais foi identificada uma participação masculina preponderantemente vinculada à atitudes de apoio, seja ele emocional ou financeiro, com relação à parceira usuária de métodos contraceptivos femininos; uma vez que entre os 3 casais entrevistados apenas 1 dos parceiros não fazia uso de nenhum método contraceptivo masculino e tinha a sua responsabilidade neste âmbito do relacionamento baseada nesta postura de apoio somente; enquanto os outros dois participantes utilizavam constantemente, ou seja, em todas as relações sexuais, o preservativo masculino.

Já a *Categoria 6* define a “Formação de perspectivas e condutas de responsabilidade de contracepção apesar da ausência de ensino direto e formal sobre este elemento”, em razão de que todos os participantes demonstraram não terem acessado a uma educação formal e sistemática ou diálogos que de fato tratassem sobre a questão da responsabilidade de contracepção nas relações sexuais e, no entanto, foi constatado que os mesmos assumem de algum modo esta tarefa em seus relacionamentos, indicando uma aprendizagem informal, durante a sua socialização como indivíduos, acerca de seus papéis na contracepção. Um aspecto que esteve presente em todas as entrevistas realizadas foi o relato de que a abordagem escolar sobre a contracepção na infância e na adolescência estava muito associada às aulas de biologia, estando marcada pela ausência de uma educação sexual que trouxesse discussões acerca das desigualdades de gênero neste campo e promovesse uma conscientização dos jovens com relação aos papéis a serem exercidos na contracepção. Este dado identificado vai ao encontro de uma revisão bibliográfica sobre a educação sexual brasileira realizada por Furlanetto, Lauer mann, Costa & Marin (2018), na qual foi observada a presença predominante de professores de ciência e biologia como encarregados pelo desenvolvimento da educação sexual no cenário escolar.

O âmbito familiar também se demonstrou um espaço de silenciamentos e de diálogos sobre a temática, nos quais as perspectivas sobre a responsabilidade de contracepção estavam implícitas; além disso, pode ser indicado

que a presença de alguns padrões de gênero no âmbito familiar influenciou a forma com que alguns participantes compreendiam as suas atribuições na gestão da contracepção de seus relacionamentos. Por fim, outros ambientes como redes sociais, propagandas, outros tipos de mídias e diálogos no círculo social dos participantes foram relatados, mas com menor relevância. Os relatos subsequentes apresentados poderão ilustrar esta categoria: - [E]: “O que os membros da sua família dizem sobre a responsabilidade de contracepção nos relacionamentos?”, [P1]: “Ah, dizem nada, nunca falaram (risada), nada sobre.”; - [P2]: “Geralmente a gente acaba sendo socialmente dissuadida a optar pelo anticoncepcional, né? Porque as parentes tomam né, desde pequena você vê a sua mãe, a sua tia tomando, pergunta o que é e tudo mais. Então assim, geralmente é o que a gente tem mais contato e acaba pensando mais.” - [P2]: “Não, no ensino médio eu só me lembro mesmo de aulas sobre reprodução humana e aí muito vagamente sobre a possibilidade de IST ‘s. Mas sobre contracepção, antes do ensino médio eu não lembro, não em aulas formais da escola.”; - [P3]: “Eu tive na oitava série, pra vocês deve ter sido nono ano, uma aula sobre biologia. Era professor de biologia que dava aula sobre coisas relacionadas a sexo [...]”; - [P3]: “Essa campanha do preservativo feminino, eu não tinha me dado conta que existia preservativo feminino antes de conhecer essa campanha, antes de ver essa campanha. Então isso me fez ver e me fez ter vontade, inclusive, não era nem com ela, era com outra parceira, me fez ter vontade de conhecer.”; - [P4]: “Ai, eu acho, assim, bem psicanalisticamente que eu sou louca por causa da minha mãe. Eu tenho certeza que a culpa é dela, porque (risada) a minha mãe sempre tinha um discurso muito recriminador, assim, de mulheres que engravidavam muito cedo. Então, tipo eu não acho que ela fazia por mal, sabe? Mas se ela ia contar alguma história de alguém que tinha engravidado muito cedo, ela falava ‘você acha? fulana, 15 anos engravidou’. Mas ela só falava isso de meninas, então...talvez não fosse intencional? Talvez não, mas é uma ideologia, né, que ela passou pra frente. Então eu acho que a minha família tem um posicionamento que é muito arcaico (risada) sobre.”; - [P5]: “Ah, sobre responsabilidade de fato não. Eu lembro de aprender sobre os métodos contraceptivos, quais eram as eficácias, como funcionava, acho que mais um lado de biologia da coisa, assim, não um lado de responsabilidade.”.

Estes relatos são pertinentes para uma consideração de que a aprendizagem e a formação das perspectivas associadas ao campo da contracepção, as quais se encontram baseadas ou não em papéis de gênero, não são necessariamente promovidas através de um ensino direto ou formal, tendo em vista a ausência do mesmo relatada pelos entrevistados. Neste sentido, é possível indicar a partir destas narrativas que os indivíduos aprendem indiretamente sobre estas questões, algo que pode apresentar um caráter negativo se forem considerados os diversos estereótipos de gênero e as desigualdades materiais e simbólicas que perpassam o campo da contracepção e que, indubitavelmente, repercutem no próprio desenvolvimento das concepções que os indivíduos possuem. Sendo assim, poderia ser justificado o desenvolvimento e a importância do acesso dos jovens à uma educação sexual que, deveras, promova uma maior conscientização dos mesmos sobre as desigualdades de gênero no campo da contracepção e as possibilidades para a dissolução das mesmas. Outrossim, aponta-se a importância de uma modificação para além das concepções individuais dos sujeitos e, portanto, das perspectivas culturais hegemônicas que, embora se encontram veladas, fazem-se presentes nos diversos contextos de socialização dos indivíduos (Butler, 2018).

Por fim, a *Categoria 7* recebeu a definição de “Desconhecimento ou conhecimento baseado em estereótipos e informações deturpadas sobre contracepção e assuntos relacionados.”, a qual é caracterizada pela apresentação de algumas concepções estereotipadas ou baseadas em informações incorretas no que se refere à contracepção e outros aspectos relacionados a esta, como sobre o funcionamento do ciclo menstrual e sobre os próprios métodos contraceptivos. Ademais, foi observado um conhecimento limitado com relação às opções de contracepção, sendo este pautado, principalmente, pelos métodos de barreira, hormonais ou pelos dispositivos intrauterinos, um dado que pode ser corroborado pela observação de Minella (2005) que identificou uma maior incidência do reconhecimento de métodos contraceptivos das mesmas categorias acima citadas.

Podem ser considerados como exemplos os seguintes relatos classificados para esta categoria: - [P2]: “Ah, é. Tinha situações, né, em que a gente já conversava de tipo, é, ‘ah, e se a gente experimentasse fazer sem o anticoncepcional, sem a camisinha, por exemplo’, quando eu tava menstruada. Então, tinham situações, assim, que a gente já tinha entre aspas né assumido o risco de fazer sem o preservativo.”; - [P2]: “Eu acho que o único ponto positivo foi que regulou a minha menstruação, que é uma coisa que muitas mulheres falam também ‘ah,

regulou a minha menstruação depois que eu comecei a tomar o anticoncepcional', óbvio né? Vira assim uma coisa bem regradinha [...]."; - [P3]: "Algumas vezes quando ela menstrua, eu falava pra a gente não usar camisinha e pra ela, também, isso foi nenhum problema."; - [P4]: "Nossa, no começo [ENTREVISTADORA]? Aí, eu conhecia os mais básicos eu acho, o DIU eu fui conhecer mais velha, assim, quando eu comecei a usar eu já tomava anticoncepcional. Mas eu conhecia o que era mais básico, que era A.C., camisinha, o...como que chama aquele anel que o pessoal coloca que tem hormônio?", [E:]: "Anel vaginal.", [P4]: "Isso. Já tinha visto alguma coisa sobre aquele gelzinho espermicida, mas eu nunca usei, eu não sei muito bem como funciona, mas eu conhecia mais esses, assim."; - [P5]: "Eu acho, hm...tá, eu acho que cá pílula ficava mais regulado, né, do ciclo dela, tipo sempre certinho os dias, mas ela tinha menos libido."

A questão do desconhecimento sobre alguns aspectos do ciclo menstrual se apresenta como um elemento relevante para a discussão, visto que houveram relatos que se repetiram neste sentido; posto isso, é possível notar que tanto as mulheres quanto os homens consideram que, apesar de as participantes estarem fazendo uso do anticoncepcional, elas estavam menstruando com uma frequência mensal. No entanto, salienta-se que o sangramento ocasionado durante o uso deste tipo de medicamento não se trata de uma menstruação, mas sim de um sangramento por privação hormonal (Nucci, 2012), o que se diferencia em muitos aspectos da percepção recorrente dos indivíduos sobre este fenômeno. Neste viés, é concebível uma ponderação de que estes tipos de desconhecimentos ou, na realidade, conhecimentos baseados em informações incorretas, contribuem significativamente para um tipo específico de relação para com o uso da pílula anticoncepcional, por exemplo, no qual a supressão do ciclo menstrual e a incidência de efeitos adjacentes a este processo não são problematizados e reconhecidos, em virtude da atribuição do sangramento por privação hormonal a uma menstruação e, sobretudo, como significado de ausência de efeitos colaterais pelo uso do medicamento. Além disso, outro ponto a ser analisado é a limitação do conhecimento dos entrevistados no que tange às opções de contraceptivos, dado que nenhum dos participantes relatou conhecer as formas de contracepção comportamentais ou naturais, como o método de muco cervical, sintotérmico e de temperatura corporal basal, todos reconhecidos pelo Manual de Anticoncepção da Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (Febrasgo, 2015).

CONCLUSÃO

Pode-se considerar que o estudo piloto realizado trouxe contribuições para maiores esclarecimentos acerca dos aspectos relevantes para o processo de escolha e gestão da contracepção por casais heterossexuais e universitários, assim como proposto inicialmente. Além disso, uma aplicação piloto do instrumento de pesquisa selecionado para esta investigação auxiliou significativamente no reconhecimento de lacunas e aspectos que devem ser aprimorados para novas aplicações em uma pesquisa a ser realizada posteriormente. Sendo assim, aponta-se que os resultados e discussões gerados a partir deste trabalho possibilitaram que o caráter complexo das relações de gênero no campo contraceptivo fosse inicialmente indicado.

A configuração da divisão da responsabilidade de contracepção da maior parte dos casais entrevistados sugere possíveis modificações que estejam ocorrendo com relação às assimetrias de gênero no âmbito relacional; contudo, é necessário ponderar as limitações de amostra e de tempo de realização deste estudo, as quais justificam o desenvolvimento de pesquisas de maior porte que tenham como objetivo promover informações a respeito desta temática de forma mais aprofundada e fundamentada.

Acredita-se que os resultados deste estudo piloto indicam, sobretudo, a exigência premente de desenvolvimento de uma educação sexual que, de fato, instigue os jovens a pensarem de forma crítica quanto às questões de gênero e de suas vivências sexuais a fim de que, através dessa socialização, eles possam agir com a autonomia necessária para o exercício de uma sexualidade livre e ao máximo de suas potencialidades, sem com isso sustentar uma desigualdade entre as parcerias. Esta afirmação pode ser ratificada pela constatação de que, no contexto brasileiro, uma educação desta categoria vem sendo atribuída, principalmente, à atividade de educadores (as) das áreas de ciências e biologia, algo que, como já explicitado anteriormente, limita o conhecimento acerca da sexualidade humana e dos assuntos relacionados, visto que esta não pode ser totalmente compreendida a partir dos

seus elementos fisiológicos ou naturais de forma isolada. Ademais, pode-se considerar que o ensino e a difusão do conhecimento acerca dos métodos contraceptivos naturais e comportamentais têm um caráter significativo, uma vez que estes são, quando bem utilizados, responsáveis por uma proteção eficaz contra concepções não desejadas e, acima de tudo, são isentos de efeitos colaterais danosos (Febrasgo, 2015).

Contudo e, ponderando as diversas conquistas que ainda se fazem necessárias para que as assimetrias de gênero no tocante à contracepção sejam modificadas, deve ser destacada a importância de que, mais do que isso, sejam investigadas as variáveis culturais, sociais e institucionais relacionadas à temática, as quais devem visar à fundamentação teórica para a ampliação de políticas públicas e de estratégias educativas em outros formatos que não a educação formal; neste sentido, encaminha-se para um objetivo maior de uma transformação estrutural que vislumbre para além dos atos individuais dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (RETO, L.A.; PINHEIRO, A. Trads). Lisboa: Edições 70.

Brandão, E. R. (2020). Tênuos direitos: sexualidade, contracepção e gênero no Brasil, *Anuário Antropológico [Online]*, v.45, n.2.

Butler, J. (2018). Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Trad. Jamille Pinheiro Dias. *Caderno de leituras n. 78, Chão da Feira*, p. 1-16.

Cabral, C. S. (2012). Socialização contraceptiva e o aprendizado da sexualidade: uma abordagem socioantropológica do processo de construção da prática contraceptiva. 2012. Trabalho apresentado. *Anais do XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Águas de Lindóia*, 19-23.

Cabral, C. S. (2017). Articulações entre contracepção, sexualidade e relações de gênero. *Saúde e Sociedade, São Paulo*, v. 26, n. 4, p. 1113-1124.

Canhota, C. (2008). Qual a importância do estudo piloto? In: Silva, E. E. (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 69-72.

Carvalho, M. L. O., Pirotta, K. C. M., & Schor, N. (2000). A forma predominante de participação masculina na regulação da fecundidade do casal. *Saúde e Sociedade*, v. 9, p. 61-76.

Carvalho, M. L. O., Pirotta, K. C. M., & Schor, N. (2001). Participação masculina na contracepção pela ótica feminina. *Rev. Saúde Pública, São Paulo*, v. 35, n. 1, p. 23-31, fev.

Danna, C. L. (2012). O Teste Piloto: Uma Possibilidade Metodológica e Dialógica na Pesquisa Qualitativa em Educação. Artigo apresentado no I Colóquio Nacional: Diálogos entre linguagem e educação & VII Encontro do NEL. Blumenau-SC.

Duarte, G. A. (1998). Perspectiva masculina quanto a métodos contraceptivos. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, v. 14, supl. 1, p. S125-S130.

Duarte, G.A., Alvarenga, A.T., Osis, M.J.D., Faúndes, A., & Sousa, M.H. (2003). Participação masculina no uso de métodos contraceptivos. *Cad Saúde Pública*, vol.19, p. 207-16.

Finotti, M.A. (2015). *Manual de anticoncepção*. São Paulo: Federação Brasileira das Associações de Ginecologia e Obstetrícia (FEBRASGO).

Furlanetto, M. F. et al. (2018). Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática de literatura. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, v. 48, n. 168, p. 550-57.

Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.

- Marcolino, C., & Galastro, E.P. (2001). As visões feminina e masculina acerca da participação de mulheres e homens no planejamento familiar. *Rev Latino-am Enfermagem*, vol. 9, n.3, p.77-82, maio.
- Medeiros, T. F. R. de et al. (2016). Vivência de mulheres sobre contracepção na perspectiva de gênero. *Rev. Gaúcha Enferm.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, e57350.
- Minella, L.S. (2005). *Gênero e contracepção: uma perspectiva sociológica*. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Morais, A.C.B., Cruz, R.S.B.L.C., Pinto, S.L.P., Amorim, L.T.C.G., & Sampaio, K.J.A.J. (2014a). Participação masculina no planejamento familiar: o que pensam as mulheres? *Cogitare Enferm [Internet]*. 19(4): 659-66.
- Morais, A.C.B., Ferreira, A.G., Almeida, K.L., & Quirino, G.S. (2014b). Participação masculina no planejamento familiar e seus fatores intervenientes. *Rev Enferm UFSM*, v. 4, n.3, p.498-508.
- Nucci, Marina. (2012). Seria a pílula anticoncepcional uma droga de “estilo de vida”? Ensaio sobre o atual processo de medicalização da sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, núm. 10, pp. 124-139. Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos, Rio de Janeiro, Brasil.
- Padilha, T., & Sanches, M.A. (2020). Participação masculina no planejamento familiar: revisão integrativa da literatura. *Interface, Botucatu*, vol.24, p.e 200047.
- Pereira, G. M. C., & Azize, R. L. (2019a). O problema é a enorme produção de espermatozoides: concepções de corpo no campo da contracepção masculina. *Saúde e Sociedade [online]*. v. 28, n. 2, p. 147-159.
- Pereira, G. M. C., & Azize, R. L. (2019b). Quem tomará a “pílula masculina”? Reflexões sobre a construção do usuário de contraceptivos para homens. *Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)*, [s. l.], n. 32, p. 20–39.
- Reis, M., & Matos, M. G. (2007). CONTRACEPÇÃO - CONHECIMENTOS E ATITUDES EM JOVENS UNIVERSITÁRIOS. *Psicologia, Saúde e Doenças*, vol. 8, núm. 2, pp. 209-220. Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde Lisboa, Portugal.
- Santos, S. J. G., & Mendes, M.A. (2018). Gênero e planejamento familiar: a quem compete o controle de fecundidade? *Anais do XX Encontro da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero*.
- Silva, J. (2004). Contracepção e masculinidade. *Rev. Esboços*. v.11, n.11, p. 157-166.
- Soares, M.C.S., Souza, V.C.D., Costa, P.F.A., Paiva, R.M.O.A.S., Guerra, J.C.A., & Freire, T.V.V. (2014). Conhecimento masculino sobre métodos contraceptivos. *Rev. Brasileira Promoção à Saúde, Fortaleza*, vol. 27, n. 2, p.:232-8.

RELATOS DO SILÊNCIO: A INVISIBILIZAÇÃO DE MULHERES LÉSBICAS NOS SERVIÇOS DE SAÚDE EM UMA PERSPECTIVA FOUCAULTIANA³⁶

REPORTS OF SILENCE: THE INVISIBILIZATION OF LESBIAN WOMEN IN HEALTH SERVICES FROM A FOUCAULDIAN PERSPECTIVE

Carolina de Souza, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, carolina2.souza@usp.br

André Villela de Souza Lima-Santos, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, andvillela@gmail.com

Manoel Antônio dos Santos, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

Visto que a medicina possui uma dupla dimensão – científica e terapêutica – não se pode pensá-la, isoladamente, da perspectiva exclusiva da produção de conhecimento, mas também como prática social que se apoia no arcabouço da ciência. Nesse sentido, não se pode perder de vista a delicada dimensão da terapêutica, afinal, o vínculo estabelecido com o(a) paciente se ampara em preceitos da ordem dos sentimentos e da compreensão empática, e por isso pouco se beneficia de binarismos, como “saúde” e “doença”, vistos como pares antitéticos (Martins, 2004). A relação profissional-paciente é permeada por processo de construção sócio-histórica que se inscreve ao longo do eixo temporal, no qual a única constante é a permanente transformação – das pessoas, das instituições e da clínica, em especial.

[...] o olhar do médico não se dirige inicialmente ao corpo concreto, ao conjunto visível, à plenitude positiva que está diante dele – o doente –, mas a intervalos de natureza, a lacunas e a distâncias em que aparecem como em negativo “os signos que diferenciam uma doença de uma outra, a verdadeira da falsa, a legítima da bastarda, a maligna da benigna” (Foucault, 2008/1963, p.7).

Ao perscrutar os signos para articulá-los segundo padrões específicos tornados inteligíveis pela semiologia médica, há produção de um saber específico, que é próprio do discurso médico: o diagnóstico. Nesse contexto, podemos refletir que se privilegiam determinadas concepções e olhares em detrimento de outros que permanecem à margem ou são inferiorizados como saberes subalternos ou periféricos – o que nos leva a pensar na marginalização de certas formas de subjetividades que se materializam pela interdição de práticas existenciais distantes de padrões morais, políticos, econômicos, culturais ou, em outras palavras, “características não aceitas como forma-sujeito ideal dentro dos aspectos da sexualidade e da política” (Silva, 2015, p. 123).

A partir dessas reflexões preliminares, este estudo se propõe a examinar, à luz do pensamento foucaultiano, formações discursivas encontradas em um *corpus* constituído por entrevistas realizadas com mulheres lésbicas, que compartilharam suas experiências ao buscarem atendimento médico em algum momento da vida. Interessamos revisitar esse *corpus*, construído em uma pesquisa de mestrado, para produzir sentidos sobre modos singulares como foram vivenciadas as experiências de cuidado em saúde, especialmente a relação médico-paciente, por essas mulheres cisgênero e com orientação sexual dissidente da heteronormatividade. Esse interesse decorre do compartilhamento de uma série de vivências nas quais as entrevistadas relataram que se sentiram desconfortáveis, constrangidas, discriminadas e silenciadas pelo peso opressivo do saber médico.

³⁶Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo no. 2016/26212-2, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq).

Amparada na visão foucaultiana, Rago (2017, p.234) aponta que a “violenta disputa pelo controle biopolítico da vida e dos corpos femininos” se sustenta na integração da medicina à política; o poder soberano, tal como descrito por Foucault, como o poder do rei de fazer morrer ou deixar viver, assemelha-se ao poder do médico de valorar a vida (Ribeiro & Ferla, 2016). De acordo com Agamben (2007), apoiado no conceito foucaultiano de biopoder, cada sociedade determina quais vidas são indignas de serem vividas – isto é, as “vidas nuas”, que cada vez mais se expandem, tornando toda vida uma ‘vida nua’ em potencial.

Tendo em vista as singularidades dos novos contornos assumidos pela relação médico-paciente durante a pandemia da COVID-19, estudos têm evidenciado o impacto causado pelo desamparo produzido pela precariedade do sistema de saúde pública em pessoas enfermas e seus familiares, especialmente de camadas populares, em decorrência do atraso de procedimentos diagnósticos ocasionados pela sobrecarga, baixa disponibilidade e reorientação de prioridades dos serviços, ou pelo risco aumentado em grupos mais vulneráveis, como pacientes com câncer, de desenvolverem as formas mais graves da doença, caso sejam infectados pelo novo coronavírus (Maringe et al., 2020; Thuler & Melo, 2020)³⁷.

O impacto desproporcional da pandemia nos segmentos da população que apresentam necessidades específicas de saúde, como as mulheres que enfrentam o câncer de mama, leva-nos a refletir sobre as formas como os sujeitos são capturados nos jogos de poder envolvidos em relações não igualitárias. A figura do médico, detentor do poder/saber, na relação estabelecida com o paciente, destituído desses signos de poder/saber, cria formas singulares de existir segundo os controles normativos que esquadrinham e governam os corpos.

Foucault (2007/1969) argumenta que as relações sociais são baseadas nas formas de pensar próprias de cada época, articuladas através dos discursos dominantes de cada período histórico, que determinam o que pode ou não ser dito. De acordo com Silva (2015, p.116), é a partir dos saberes “incorporados” pelos próprios sujeitos “que se pode tomar posição para enunciar seus significados, isto é, para articular conceitos, sentidos e representações acerca dos objetos, tomando-os num momento que é histórico, em sua forma estática de significação”. Ou seja, é a partir de determinado contexto social e dos discursos produzidos que entendimentos são negociados e certos consensos são formados sobre determinados assuntos. Um dos atravessamentos, que acaba por cristalizar uma forma estática de significação, é a condição de disparidade em saúde vivida pelas populações LGBTQIA+ no que tange à garantia de seus direitos de acesso a serviços e cuidados de qualidade, que lhes são negados ou tendem a ser precarizado (Paulino, Rasesa, & Teixeira, 2019).

No espaço de poder constituído pelo consultório médico podem prolifera práticas que violam direitos e silenciam pacientes que supostamente vivem “de forma indigna”. Desde o estigma que associa as existências LGBTQIA+ à patologização, até as práticas marcadas pela indiferença, distanciamento ou falta de interesse dos profissionais da saúde em relação às especificidades das formas de viver dessas pessoas que se situam no espectro das dissidências sexuais ou de gênero, por se afastarem da cisheteronormatividade (Paulino et al., 2019; Souza & Santos, 2021; Souza, Santos, Rodrigues, & Santos, 2021).

A ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Para Foucault (1999/1971), analisar a construção de conceitos significa reformular a lei que explica a emergência histórica de conceitos díspares. Um discurso gera uma unificação entre práticas sociais e de transmissão simbólica heteróclitas, diferentes entre si, resumizando, por exemplo, aspectos da apreensão popular ou especializada de um objeto, questões da alta e da baixa cultura, considerando as posições de classe, de disciplinas e de valia de autoridades diversas (Dunker, Paulon, & Milán-Ramos, 2017).

É difícil definir o discurso na perspectiva foucaultiana, mesmo porque há o perigo de recairmos em regras e métodos pré-definidos, que vão na contramão do espírito crítico que sustenta essa proposta analítica. Para

³⁷Lembremos da cifra assombrosa do número de vidas perdidas no Brasil durante a pandemia e do espantoso cenário desvendado pela Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado Federal, quando se apurou que médicos vinculados a operadoras de planos de saúde foram orientados a negligenciar pacientes, encaminhando-os para “cuidados paliativos”, para que “desocupassem” rapidamente os leitos e permitissem o maior giro de doentes em tratamento intensivo.

evitar o risco de sacralizar definições esterilizantes, Arribas-Ayllon e Walkerdine (2017) propõem a discussão de três dimensões das práticas discursivas: a investigação histórica entendida como genealogia; em segundo lugar, os mecanismos de poder e, em terceiro, as práticas materiais/significantes nas quais os sujeitos se formam. Os autores acrescentam que a análise do discurso foucaultiana não oferece uma teoria do sujeito, mas uma proposta de explicação sobre os posicionamentos dos sujeitos em relações de poder. Se a presente proposta descentraliza o sujeito para posicioná-lo em uma miríade de relações – lembrando que o poder aqui não é compreendido como “coisa” que uns têm e outros não, e sim aquilo que permeia todas as relações, além de ter caráter criador e não apenas de censura ou subtração – é importante situar, em consonância com o objetivo do presente estudo, que posição a mulher lésbica ocupa quando está inserida em um contexto médico.

Seguindo o fio compreensivo da leitura proposta por Arribas-Ayllon e Walkerdine (2017) do pensamento do autor, Foucault (1999/1971) identifica que deve haver uma problematização inicial para que a análise discursiva possa ocorrer: sob que circunstâncias (e por quem) aspectos humanos estão sendo problematizados, e de acordo com quais domínios morais ou de julgamento essas preocupações são passíveis de circular? Que discursos oficiais – e que contradiscursos, formas vivas de resistências – permitem que esses problemas se materializem e se tornem visíveis e inteligíveis?

Voltando a atenção para esses discursos que silenciam (inclusive, literalmente) os sujeitos “ignorados” pelo sistema cisheternormativo, este estudo tem como objetivo analisar as formações discursivas encontradas nos relatos de mulheres lésbicas em relação às experiências vividas no campo da assistência em saúde, buscando escrutinar possíveis silenciamentos e práticas excludentes a que elas são submetidas nos serviços de saúde.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo qualitativo, descritivo-exploratório, de corte transversal. A perspectiva da pesquisa qualitativa busca subsidiar a compreensão de significados, sentidos, vivências, experiências, crenças e representações (Flick, 2009), valorizando diferentes perspectivas da mulher lésbica, tendo em vista seus aspectos biopsicossociais e as formas discursivas por meio das quais ela se inscreve no mundo como uma existência *generizada* (Souza et al., 2021).

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa três mulheres que se autoidentificavam como lésbicas. As participantes foram localizadas a partir da rede de contatos pessoais do grupo de pesquisa e selecionadas a partir dos seguintes critérios de elegibilidade: ter idade igual ou superior a 18 anos, ter experimentado uma condição de saúde (diretamente em seus corpos, ou indiretamente, acompanhando suas parceiras íntimas) que exigiu tratamento em centro especializado em oncologia. Foram excluídas as mulheres que apresentassem dificuldades acentuadas de compreensão e comunicação que pudessem inviabilizar seu engajamento na entrevista. Todos os nomes utilizados neste estudo são fictícios e foram escolhidos pelas próprias participantes.

A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos das participantes.

Tabela 1. Características sociodemográficas das participantes da pesquisa.

Participantes (nomes fictícios)	Idade (anos)	Cor da pele	Situação ocupacional	Escolaridade*	Renda familiar	CCEB**
Débora	37	Branca	Operadora de produção e <i>bartender</i>	ES completo	R\$ 3000	B2
Helena	22	Branca	Estudante de Direito	ES incompleto (em curso)	R\$ 3000	B2
Marília	59	Branca	Professora universitária	ES completo	R\$ 13000	A

*ES: Ensino Superior

**Critério de Classificação Econômica Brasil

Helena, a mais jovem, era namorada de uma mulher (Débora) que se tratava de uma recidiva do câncer de mama. Débora estava próxima da meia idade e se encontrava novamente em tratamento, agora para tentar controlar a recorrência da doença. Marília estava próxima do marco inicial da velhice e havia completado o tratamento de um tumor de mama.

PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

a) Formulário de Dados Sociodemográficos: Trata-se de um formulário contendo dados sociodemográficos e clínicos.

b) Critério de Classificação Econômica – Critério Brasil (CCEB): Trata-se de um instrumento que tem por propósito caracterizar as participantes em termos de sua posição na pirâmide social (ABEP, 2016).

c) Roteiro de Entrevista Semiestruturado: Foram realizadas entrevistas narrativas episódicas que, segundo Flick (2009), concentram-se na compreensão dos relatos das participantes da pesquisa acerca de fatos, episódios e acontecimentos significados por elas como relevantes para esclarecerem as circunstâncias, consequências e desdobramentos decorrentes das experiências de assistência em saúde que viveram. Na exploração das situações compartilhadas pelas participantes foram destacadas aquelas que se mostram relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, a saber, as formações discursivas presentes em narrativas sobre as experiências vividas no campo dos serviços de saúde e que tenham sido marcadas por silenciamentos e apagamentos. O roteiro de entrevista foi elaborado a partir de uma revisão sistemática da literatura sobre a temática (Souza & Santos, 2021), conduzida para fundamentar esta pesquisa.

PROCEDIMENTO

a) Constituição do *corpus* de pesquisa: A pesquisadora teve acesso à primeira participante a partir de sua rede de contatos pessoais e indicação de outras pesquisadoras vinculadas ao laboratório de pesquisa; depois, o recrutamento se deu a partir de indicações de nomes e contatos de outras mulheres potencialmente elegíveis. Essas indicações foram obtidas junto às participantes, ao final da entrevista, segundo a técnica de recrutamento conhecida como “bola de neve”. Também foram utilizadas outras estratégias de busca e acesso a potenciais participantes (contato com grupos LGBTQIA+ e outros serviços e programas de apoio a essa população), a fim de que a amostra pudesse abarcar uma diversidade de pessoas e não ficasse restrita ao grupo social de referência da pesquisadora.

Foram realizadas entrevistas individuais com as mulheres, sendo que Débora e Helena preferiram estar juntas nos dois momentos de entrevista dedicados a cada uma delas, e Marília compareceu sozinha. Todas as entrevistas foram conduzidas de novembro de 2017 a maio de 2018, em situação face a face e audiogravadas mediante anuência das participantes. A coleta de dados foi realizada em ambiente reservado. Preliminarmente, a pesquisadora entrou em contato pessoal com as mulheres elegíveis, explicando os objetivos da pesquisa e solicitando sua colaboração.

Com a anuência da participante, a pesquisadora agendou um encontro no local de preferência da colaboradora.

b) Procedimentos utilizados para análise do *corpus*: As entrevistas duraram de 88 a 188 minutos, sendo posteriormente transcritas na íntegra. O *corpus* foi examinado com base na análise do discurso na perspectiva foucaultiana (Foucault, 1999/1971), considerando-se que a noção de discurso para o pensador francês oferece uma perspectiva para compreensão de como o poder/saber médico (biopoder) atua e se mantém como autoridade indelével, silenciosa e silenciadora.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), CAAE nº 65391517.4.0000.5407, seguindo-se os procedimentos éticos de respeito às participantes e a instituição, de acordo com a Resolução nº 466/12 sobre pesquisa envolvendo seres humanos (Brasil: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde, 2012) e do Conselho Federal de Psicologia (nº 016/2000, de 20/12/2000). A participação na pesquisa foi voluntária e as participantes formalizaram sua concordância por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Giostrì, 2003). Para garantir o anonimato das entrevistadas, os nomes próprios foram substituídos por nomes fictícios.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao escrutinar o *corpus* constituído pelas entrevistas realizadas com mulheres lésbicas, constatamos itinerários terapêuticos e trajetórias nos serviços de saúde marcadas por certas semelhanças. Elas descreveram momentos em que se sentiram agredidas, insultadas verbalmente por profissionais da saúde em decorrência de seu gênero e/ou sua sexualidade. Esses momentos foram identificados como possíveis constituidores de um objeto discursivo e, em seguida, puderam ser problematizados por meio da exposição do saber/poder em jogo. O objeto discursivo aqui é entendido como uma série de regras, divisões e sistemas específicos que regem certas condutas. É possível depreender essas relações quando a participante Débora compartilhou uma situação embaraçosa que havia vivenciado durante uma consulta com o médico em decorrência de uma complicação de saúde, que envolvia risco iminente de morte dada a condição de fragilidade – estava enfrentando uma recidiva do câncer de mama e se submetendo novamente ao tratamento antineoplásico (quimioterapia), que comprometeu seu sistema imunológico. Em decorrência disso, estava suscetível a infecções oportunistas. Na consulta em questão ela é comunicada do diagnóstico de pneumonia.

Por exemplo, de um profissional que, ao invés de falar: “Olha, Débora, você está com uma pneumonia, vou te receitar um antibiótico” – seria a medida que ele tinha que tomar, né. Não! Ao invés disso, ele ficou falando, comentando: “Nossa, mas você é uma mulher bonita”, que não sei o quê, sendo que a minha esposa estava do meu lado. Então... foi muito constrangedor, foi horrível, uma situação terrível também. [...] Meio que me assustou totalmente, porque ele queria me internar; eu falei, “que que esse médico é capaz de fazer me internando?”, sabe? Eu só conseguia pensar que tipo de medicação ele vai administrar, que que ele vai fazer; então eu fiquei: “nossa”, tentei fugir ao máximo (Débora, 37 anos).

O constrangimento vivenciado por Débora ilustra um tipo de situação infelizmente muito comum nas vivências compartilhadas pelas participantes deste estudo. Frente ao impacto emocional desencadeado pelo assédio do médico, a participante expressa a paralisia que sentiu naquele momento e o quanto se sentiu impossibilitada de reagir, protestar, manifestar seu incômodo e sua indignação com aquela atitude opressiva a que ela e sua esposa estavam sendo submetidas.

Se eu estivesse sozinha, não sei; talvez eu teria passado por um outro tipo de constrangimento, mas se eu estivesse com meu marido ele [o médico] não faria isso. Isso eu tenho certeza, porque... eu já fui em lugares com meu irmão, por exemplo, e já fui respeitada, entendeu? Como se achassem que ele fosse, sei lá, um namorado, alguma coisa. E aí ele, no momento, ele não respeitou ela de forma alguma, né. Então acredito que se fosse um marido meu, eu teria tido outro tratamento, com certeza. Isso eu não tenho dúvida (Débora, 37 anos).

De acordo com Parker (2015), qualquer abordagem que pretenda ser foucaultiana, é também necessariamente histórica. Assim, considerando que é a partir da análise da conjuntura sócio-histórica que se pode determinar o que *pode* e o que *deve* ser dito (Orlandi, 2007), o posicionamento dos sujeitos no excerto de fala mencionado indica uma suposta “permissão” do médico, inserido na “técnica política de intervenção e que produz efeitos de poder próprios”, abordar, em sua fala abusiva e normatizadora, a vida da paciente, em particular em relação à sua aparência física (Ribeiro & Ferla, 2016). Assim, em sua fala abusiva, o médico, do alto do poder conferido por sua autoridade – ampliada no contexto pelo estado de fragilidade da paciente, afirma de forma implícita que seria mais apropriado e esperado se Débora se relacionasse com homens.

A participante Débora compartilhou um outro relato de discriminação sofrida durante uma consulta médica conduzida por outro profissional.

De você poder falar abertamente de – que nem eu falei, tinha um profissional que, quando ele perguntou sobre relação sexual, falei que tinha uma parceira, ele riu e falou: “Eu não consigo entender isso”. Só que eu acho que isso não cabe ao profissional. Ele querer entender ou não. Cabe a mim, né, e eu só quero que ele me escute, né, e que ele – se ele não for pra falar nada que possa me agregar, que ele não fale nada, simplesmente me examine, faça o que tem que ser feito, nada além, né (Débora, 37 anos).

Separação e rejeição são procedimentos que fundamentam o procedimento da exclusão (Ferreira & Traversini, 2013). No caso em questão, esses dispositivos pelos quais o poder opera sobre os corpos dissidentes estão relacionados à ideia que se tem, na moral vigente, sobre sexualidade. Esse discurso se apoia no uso do binarismo e da heteronormatividade para controle dos corpos. Como afirmam Dinis e Cavalcanti (2008, p.101), do mesmo modo que “concepções binárias e excludentes, a exemplo dos conceitos de heterossexual ou homossexual, homem ou mulher, também se dividiu o que é considerado próprio do gênero masculino e o que é próprio do gênero feminino”. Dessa forma, podemos pensar que o médico, ao relatar “não entender” a orientação sexual de Débora, se posiciona fixando-se rigidamente na noção de que a heterossexualidade é a única sexualidade possível, deslegitimando outras formas de se relacionar afetiva e sexualmente, excluindo a possibilidade de compreensão de uma existência lésbica ao se encontrar com Débora: “Eu não consigo entender isso”. O binarismo heteronormativo produz certas inteligibilidades, nas quais determinadas práticas sexuais cabem, enquanto exclui outras. É como se a participante não tivesse respeitado a ordem do discurso, não tivesse se atentado para as regras de formação dos enunciados, para aquilo que ela poderia ou não dizer naquele contexto (Tfouni, 2019). Ou seja, ao dizer que tem uma parceira, Débora foge do padrão de inteligibilidade, da regra da heteronormatividade imposta pela sociedade e isso se torna incompreensível ao olhar perscrutinador e conservador do médico.

Foucault (2009/1976), principalmente nos quatro volumes da História da Sexualidade, desnuda, por meio de extensa pesquisa histórica, os modos como a sexualidade funciona como um dispositivo na modernidade, através de práticas discursivas ou não, e que geram uma concepção normativa de sujeito. Sujeito “sexuado” e que, ao ser continuamente subjugado pelos saberes e poderes, é atravessado por uma lógica de captura, controle e orientação em relação ao corpo e aos prazeres, tornando-se sujeito a “verdades” (Dinis & Cavalcanti, 2008). Helena, namorada da participante Débora, demonstra o olhar normatizador que, na moral vigente, denota o que é “um casal” de verdade e, conseqüentemente, o que não é legitimado como tal.

É como se não existisse casal [durante as consultas]. É... tanto que, assim, ela [médica] mal me cumprimenta quando eu entro na sala. Ela fala só com a Débora, se direciona só com ela. Se eu falo alguma coisa, ela olha meio com olho assim, e se volta para a Débora, como se ela estivesse sozinha ali. [...] Mas eu sou cara de pau. Então, o que eu tenho que falar, eu falo mesmo e não tô nem aí. Mas,

às vezes, dá vontade de falar: “Minha filha, eu tô aqui, você tem que falar comigo também, porque eu quero saber o que está acontecendo” (Helena, 22 anos).

A fala de Helena denota de forma clara o discurso normatizador da sexualidade em curso, mesmo que pelo olhar (ou sua ausência) que, com tão poucos signos, é capaz de articular e explicitar um emaranhado de verdades (com v minúsculo) sobre orientações de quem pode dizer o quê, quando e onde. No caso, o poder/saber médico, que atua de forma normatizadora através da autoridade médica sobre os corpos e os prazeres (Ribeiro & Ferla, 2016). É importante percebermos as ferramentas que a análise do discurso foucaultiana nos permite utilizar para compreender as contingências históricas, de modo a desconstruir e desnaturalizar o que se sedimenta e passa a ser entendido como óbvio (quem tem o direito de falar o quê, o que é o sexo, o que são os prazeres, como utilizar o corpo para obtenção de satisfação sexual, etc.). Helena rememora, ainda, outra vivência de discriminação vivenciada durante a consulta com a ginecologista:

[...] As outras médicas elas acham que a gente é obrigada a sentir dor porque eu sou mulher, é normal sentir. [...] Elas questionam, né? Quando elas perguntam do anticonceptivo: “Ah, eu não uso, eu sou homossexual”. “Ah, você é homossexual?”. Então, a partir disso, elas começam a te tratar diferente, sabe? É... é até constrangedor. [...] Tipo, alguns exames que ela teria [que colher material para] fazer, ela não faz. [...] No caso, normalmente é o ginecologista, ele que recolhe o material e manda para o laboratório, mas, por eu ser homossexual, eles mandam fazer direto no laboratório (Helena, 22 anos).

Foucault (1999/1971) explica que o procedimento de exclusão mais comum em nossa sociedade é a interdição. Sabe-se que não se pode falar de tudo, que não são todas as pessoas que estão autorizadas a falar sobre qualquer coisa e que não se tem o direito de falar tudo em qualquer circunstância. O autor argumenta que há três tipos de interdições que se entrecruzam e se reafirmam, formando uma grade complexa que está em constante mudança: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Dentro dessa grade as regiões mais fechadas são a da sexualidade e a da política, sendo que o discurso, enquanto um elemento não transparente e não neutro, é um dos locais onde essas regiões exercem, de forma privilegiada, os seus poderes. As interdições que atingem o discurso mostram rapidamente sua ligação com o desejo e com o poder. E, se pensarmos na medicina, é possível compreender como o exercício do saber-poder dessa profissão afeta, dentro dos serviços de saúde, a vida das pessoas (Ribeiro & Ferla, 2016).

Ao examinarmos o excerto da fala de Helena, é possível compreender como seu tratamento médico tem um *turning point*, e o ponto de virada acontece quando a profissional fica sabendo sobre a sexualidade não heteronormativa da paciente. A surpresa inicial: “Ah, você é homossexual?”, além de indicar novamente o apagamento da existência lésbica, logo se transforma em desassistência. O preconceito se materializa em um ato de discriminação, sutil, velado, mas que não passa despercebido aos olhos da paciente, pois Helena se sente desconfortável durante a consulta e tem seus exames adiados, pois a ginecologista a encaminhou para realizar a coleta do material biológico por outro profissional. A médica, investida de seu poder de autoridade que decide quem pode ou não falar/viver/morrer, negligencia os cuidados de sua paciente por conta da orientação sexual desta sem considerar, por exemplo, os efeitos prejudiciais que um exame mais demorado do que o normal poderia ter, pois há outro pressuposto pernicioso envolvido nessa prática de “descuidado em saúde”: o de que a mulher lésbica, por “ser parecida com um homem”, tem maior tolerância à dor física. É um saber-poder que influencia diretamente na vida e no bem-estar de Helena, enquanto usuária do sistema de saúde e enquanto mulher lésbica, privando-a de seu direito a receber um atendimento igualitário e de qualidade.

Constatamos que pode haver uma rotação de perspectiva quando acontece a revelação da homossexualidade na intimidade da relação médico-paciente, inclusive quando a autoridade médica é exercida por uma mulher, cisgênero e heteronormativa. As consequências desse tipo de discriminação são deletérias e duradouras. Depois de relatar a experiência de preconceito descrita, Helena explicou que ela e sua namorada chegaram a um ponto de evitar procurar o serviço de saúde.

Sem contar o ponto que a gente [ela e Débora] procrastina para ir no médico [ginecologista]. [...]. É. Tecnicamente, eu tive uma infecção de urina, ne, e eu precisava de um médico, passar pelo

ginecologista para ver o que era, se era só isso, se era alguma outra coisa, e eu enrolei até não aguentar mais (Helena, 22 anos).

De acordo com Paulino et al. (2019), um dos discursos correntes entre profissionais de saúde sobre a população LGBTQIA+ é o de que as pessoas da comunidade não têm interesse de se cuidar ou ter atendidas suas necessidades em saúde. Essa ideia preconceituosa fortalece a invisibilização das demandas de saúde de pessoas LGBTQIA+ e indica o não reconhecimento das especificidades e vulnerabilidades de saúde dessa população, contribuindo para que o sistema de saúde não se responsabilize pelo cuidado integral desses indivíduos, já que eles seriam os únicos responsáveis por não procurarem os serviços, a não ser quando a situação está agravada e, muitas vezes, irreversível. Helena pontua que, de fato, ela e sua namorada demoram para procurar um(a) médico(a) quando percebem que algo não está bem em seus corpos, porém esse comportamento procrastinador está claramente inserido em um contexto que contribui para esse desfecho. A resistência se deve às diversas experiências de preconceito e discriminação pelas quais elas passaram quando precisaram recorrer aos serviços de saúde. A tomada de decisão de não procurar o(a) profissional de saúde advém de uma série de situações marcadas por um tratamento desrespeitoso a que o casal foi submetido na relação com outros atores sociais, com destaque para médicos(as), que fizeram com que Helena e Débora se afastassem dos serviços não por um desejo individual de não usufruir dos serviços de saúde.

Outra participante, Marília, que já havia trabalhado no setor de psiquiatria de um hospital, também relatou episódios de discriminação por parte de seus próprios colegas de profissão no período em que estava na ativa:

[...] Você percebia os funcionários tratando os pacientes diferente, ironizando, com chacotas, em relação a... por ser, pela sua escolha sexual, ‘cê entendeu? “Ela, vamos chamar de quê?”, de nome, é... “de Joana ou de Zé?”, sabe, assim, é... chacotas das pessoas em relação ao paciente homossexual que tava internado. Isso daí eu já vivenciei. [...]. Os enfermeiros mesmo. Ironizando, com chacota, ‘cê entendeu? Então, assim, é... “Cuidado, hein, que ele tá te olhando de uma forma diferente”, então, você vê assim, que quando é do outro, ele pode falar perto de mim, você entendeu? (Marília, 59 anos).

Existe no discurso científico médico um hábito arraigado de falar sobre os sujeitos, de descrevê-los, estudá-los meticulosamente, medicá-los em uma lógica que contrapõe o saudável/normal e o doente/anormal. Na reprodução reiterada de dicotomias como essas, diversos corpos são classificados como “anormais”, entre os quais as pessoas LGBTQIA+ e aqueles sujeitos que não se enquadram no binarismo homem/mulher. Tais corpos são vigiados e punidos quando não seguem as práticas e discursos estabelecidos pelos diversos sistemas de poder vigentes: Estado, instituições, médicos (Bezerra & Ribeiro, 2020). A participante Marília relata que pacientes LGBTQIA+ recebiam um tratamento discriminatório por parte dos enfermeiros que trabalhavam com ela, sendo alvos contumazes de ironias, insultos e chacotas. Nota-se nos equipamentos de saúde a produção ativa de um lugar de abjeção para acomodar os corpos dissidentes. Esse lugar é circunscrito e fortificado por aparatos opressivos, que repetidamente desenham os contornos desses corpos por meio de uma linguagem que estratifica, separa, rotula, marca, etiqueta, classifica, e por meio desse sistema regulatório hierarquiza e prioriza os corpos que merecem ser cuidados e tratados com dignidade e aqueles que devem ser relegados à irrelevância e ao ostracismo. Essas atitudes podem ser consideradas punitivas, pois deslegitimam a orientação sexual do outro que está ali para ser cuidado e não desrespeitado e deslegitimado por suas escolhas.

Além disso, depreende-se no relato contundente de Marília que os profissionais de saúde se sentiam autorizados para “escolher” de que maneira deveriam chamar a(o) paciente, nomeando o indivíduo de acordo com suas crenças sobre gênero e sexualidade e não considerando o modo como aquela pessoa gostaria de ser chamada. Percebe-se também que os profissionais categorizam as(os) pacientes da comunidade LGBTQIA+ como pessoas perigosas, em decorrência de serem identificados como “desviantes”, o que ficam patente quando advertem: “cuidado [...] que ele tá te olhando de uma forma diferente”. Opera-se segundo uma lógica paranoide, discriminatória e excludente, sob a qual se instaura a prática vigilante e segregacionista. Assim, em nome da preservação dos privilégios dos brancos, saudáveis, cisheteronormativos, aceita-se como inevitável a crença de que é preciso vigiar e punir os corpos que diferem. É provável que os enfermeiros se afastem dessas pessoas, deixando-as ainda mais desamparadas em sua condição de vulnerabilidade, não oferecendo o cuidado de que elas necessitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das entrevistas permitiu visibilizar como as mulheres lésbicas são recebidas nos serviços de saúde. Os relatos mostraram duas configurações típicas: elas descrevem situações nas quais foram expostas a todo tipo de agressão verbal ou presenciaram tais violências praticadas por profissionais em decorrência do gênero e/ou da sexualidade dissidente das(os) pacientes. Foram identificados elementos de força que são possíveis circunscritores de um objeto discursivo que em nosso estudo denominamos: “lesbofobia como mediadora da relação profissional-paciente”. Propomos que esse objeto deve ser problematizado por meio da explicitação das relações de saber/poder em jogo, que permita dissecar os dispositivos de poder que oprimem os corpos dissidentes e contribua para retirar as lesbianidades do limbo da invisibilidade a que estão subjugadas nos meandros das instituições de saúde.

Acompanhando as falas das participantes sobre suas itinerâncias pelo campo institucionalizado da saúde foi possível compreender que o modo como elas são tratadas pelos(as) profissionais de saúde tende a se alterar quando se desvela a orientação sexual não-heteronormativa das pacientes. A surpresa e estranhamento iniciais, além de indicarem o desconforto experimentado na relação com corpos contra-normativos, logo se transformam em desassistência e tentativa de apagamento dos relacionamentos lésbicos, quando médicos e médicas, prevalecendo-se da posição de autoridade e poder de que são investidos(as), passam a negligenciar os cuidados, além de cometer abusos, como submeter as mulheres a tempo mais dilatado de exposição a exames dolorosos, além de cobri-las de gracejos e comentários insultuosos e desqualificadores da existência lésbica, sem considerar os efeitos deletérios e desumanizadores que essas condutas implicam. Os resultados fornecem insumos que podem contribuir para a proposição de referências para a construção de uma ética de cuidado que incorpore o vetor da sexualidade e gênero, sem desconsiderar as diferenças de classe, raça, geração e outros marcadores sociais da diferença.

REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2007). *Homo sacer: O poder soberano e a vida nua* (H. Burigo, Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Bezerra, G., & Ribeiro, J. (2020). O discurso médico em “Homossexualismo e Endocrinologia” (1938): Representações de “sujeito anormal” na obra de Leonídio Ribeiro. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 7(2), 128-147.
- Brasil. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP. (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil 2015*. Recuperado em 30 outubro 2016, de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*. Recuperado em 30 de outubro de 2016, de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução nº 016 de 20 de dezembro de 2000. *Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos*. Recuperado em 22 de novembro de 2019, de <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CFP-n%C2%BA-010-12.pdf>
- Dinis, N. F., & Cavalcanti, R. F. (2008). Discursos sobre homossexualidade e gênero na formação em pedagogia. *Pro-Posições*, 19(2), 99-109. <https://doi.org/10.1590/s0103-73072008000200008>
- Ferreira, M. D. S., & Traversini, C. S. (2013). A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, 38(1), 207-226.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3. ed.). (Costa, J. E., Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970* (Sampaio, L. F. A., Trad.). São Paulo: Edições Loyola. (Publicado originalmente em 1971).

- Foucault, M. (2007) *A arqueologia do saber* (Neves, L. F. B., Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Publicado originalmente em 1969).
- Foucault, M. (2008). *O nascimento da clínica* (6. ed.). (Machado, R., Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Publicado originalmente em 1963)
- Foucault, M. (2009). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. (Publicado originalmente em 1976).
- Giostrì, H. T. (2003). Sobre o consentimento informado: Sua história, seu valor. *Jornal Vascular Brasileiro*, 2(3), 267-270.
- Maringe, C., Spicer, J., Morris, M., Purushotham, A., Nolte, E., Sullivan, R., Rachet, B., & Aggarwal, A. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on cancer deaths due to delays in diagnosis in England, UK: A national, population-based, modelling study. *The Lancet. Oncology*, 21(8), 1023-1034. [https://doi.org/10.1016/S1470-2045\(20\)30388-0](https://doi.org/10.1016/S1470-2045(20)30388-0)
- Martins, A. (2004). Biopolitics: medical power and patient autonomy in a new conception of health. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 8(14), 21-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832004000100003>
- Orlandi, E. P. (2007). *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Parker, I. (2015). *Psychology after discourse analysis: concepts, methods, critique*. New York: Routledge.
- Paulino, D. B., Rasera, E. F., & Teixeira, F. B. (2019). Discursos sobre o cuidado em saúde de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais (LGBT) entre médicas(os) da Estratégia Saúde da Família. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 23, e180279. <https://doi.org/10.1590/Interface.180279>
- Rago, M. (2017). Foucault, os feminismos e o paradoxo dos direitos. *Doispontos*, 14(1), 229-241. <http://dx.doi.org/10.5380/dp.v14i1.56548>
- Ribeiro, A. C. L., & Ferla, A. A. (2016). Como médicos se tornaram deuses: Reflexões acerca do poder médico na atualidade. *Psicologia em Revista*, 22(2), 294-314. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9523.2016v22n2p294>
- Silva, W. A. (2015). Foucault e indigenização: As formas de silenciamento e invisibilização dos sujeitos. *Problemata: Revista Internacional de Filosofia*, 6(3), 111-128. <https://doi.org/10.7443/problemata.v6i3.24016>
- Souza, C., & Santos, M. A. (2021). Câncer de mama e homossexualidade feminina: Uma revisão integrativa da literatura. *Psico, Porto Alegre*, 52(2), e-36109. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.36109>
- Souza, C., Santos, A. V. S. L., Rodrigues, E. C. G., & Santos, M. A. (2021) Experience of sexuality in women with gynecological cancer: Meta-synthesis of qualitative studies. *Cancer Investigation*, 39(8), 607-620. <https://doi.org/10.1080/07357907.2021.1912079>
- Tfouni, F. E. V. (2019). O bastamento ideológico e o processo de identificação-assujeitamento. *Interfaces*, 10(3), 193-204. <https://doi.org/10.5935/2179-0027.20190052>
- Thuler, L. C. S., & Melo, A. C. (2020). Sars-CoV-2/Covid-19 em pacientes com câncer. *Revista Brasileira de Cancerologia*, 66(2), e-00970. <https://doi.org/10.32635/2176-9745.RBC.2020v66n2.970>

REELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA CORPORAL E DA SEXUALIDADE DE MULHERES DE MEIA-IDADE COM CÂNCER DE MAMA AO LONGO DO TRATAMENTO QUIMIOTERÁPICO³⁸

RE-ELABORATION OF THE BODY EXPERIENCE AND SEXUALITY OF MIDDLE-AGED WOMEN WITH BREAST CANCER DURING CHEMOTHERAPY TREATMENT

Elaine Campos Guijarro Rodrigues, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, elaineguijarrorodrigues@gmail.com

Manoel Antônio dos Santos, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), Brasil, masantos@ffclrp.usp.br

INTRODUÇÃO

A meia-idade feminina compreende uma etapa do ciclo vital na qual ocorrem reestruturações psíquicas decorrentes de uma confluência de fatores, como transformações físicas, transições nos papéis sociais e alternância das relações de poder entre as gerações. Engloba, portanto, circunscritores biológicos específicos que ocorrem na vida da mulher em torno dos 50 anos, tais como climatério, menopausa e alterações na libido, que se refletem na vivência da sexualidade (Peres, Centurion, & Cremasco, 2018; Souza, 2005). Abarca também fatores relacionais intergeracionais, como crescimento e emancipação dos filhos, declínio da geração anterior e nascimento dos netos (Assis, Visintin, Borges, & Aiello-Vaisberg, 2000; Fagulha, 2005; Picheti, Castro, & Falke, 2014).

Mulheres na meia-idade constituem um grupo populacional particularmente suscetível ao câncer de mama. No Brasil, o câncer de mama é o tipo de neoplasia de maior incidência em mulheres adultas e estimativas mostraram que, no ano de 2020, 33,6% do total de novos casos de doença oncológica em mulheres corresponderam ao câncer de mama e 17,1% do total de óbitos por neoplasias naquele ano ocorreram em decorrência de tumores mamários. Ainda em relação aos elevados índices de morbimortalidade, mais de 20 mil mulheres foram a óbito no Brasil em 2020 em decorrência do câncer de mama, conforme a última atualização de 2021 (Ferlay et al., 2019; Ministério da Saúde, 2020; WHO, 2020b, 2021). Assim, considerando a estimativa do total de óbitos na população brasileira, o câncer de mama ocupa o segundo lugar entre os tipos de câncer de maior incidência, perdendo apenas para o câncer de pele não melanoma.

Por que a meia-idade? A delimitação desta fase de vida da mulher se justifica tanto pela prevalência do câncer de mama nessa faixa etária, quanto pelo fato de a doença desencadear mudanças radicais no desempenho dos diversos papéis sociais que a mulher protagoniza nesse período de seu desenvolvimento, acarretando graves prejuízos na imagem corporal e qualidade de vida, além de vivências de fragilidade e sofrimento emocional ao se dar conta da ameaça à sua integridade física (Silva & Santos, 2008; Souza, Santos, Rodrigues, & Santos, 2021). Portanto, é importante estudar o impacto psicológico do diagnóstico do câncer de mama e de seus tratamentos em mulheres dessa faixa etária porque é uma doença muito temida e estigmatizada, relacionada a uma perspectiva de morte penosa, e que afeta a autoestima e todos os seus papéis na vida social. Diante do diagnóstico e ao longo do tratamento, a mulher pode enfrentar traumas psicológicos, perda da autoestima, sentimentos de fracasso pessoal, angústia, desamparo, fadiga, incerteza se vai conseguir sobreviver e insegurança em relação aos futuros acontecimentos (Aureliano, 2009; Souza & Santos, 2021).

Considerando tal cenário e a incidência e letalidade do câncer de mama, somado ao fato de que o momento da meia-idade feminina representa um fator de risco para o desenvolvimento do câncer de mama (Silva & Silva, 2005; WHO, 2020a), considera-se oportuno investir em estudos científicos com foco nas repercussões emocionais

³⁸Estudo derivado da Dissertação de Mestrado defendida pela primeira autora em 2021, sob orientação do segundo autor, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - FFCLRP-USP.

nas mulheres acometidas. A neoplasia mamária é uma doença muito temida e que pode afetar todos os seus papéis na vida social. Assim, é importante investigar como as mulheres que vivenciam esse período de transição lidam com os desafios do tratamento oncológico.

No contexto dos cuidados à saúde da mulher com câncer de mama, é importante considerar que as experiências corporais e emocionais no período da meia-idade feminina são específicas e diversas das experiências das mulheres jovens (Souza, 2005). Por exemplo, no cuidado dispensado à mulher jovem com câncer de mama devem ser levadas em conta questões como o planejamento familiar e a preservação da fertilidade, uma vez que um dos riscos associados ao tratamento quimioterápico é a esterilidade (Harbeck & Gnant, 2017).

O tratamento para o câncer de mama envolve cirurgia (mastectomia total ou parcial, com linfadenectomia axilar), que geralmente é seguida de tratamento complementar ou adjuvante, com quimioterapia e/ou radioterapia ou hormonioterapia, dependendo do resultado histológico e da disseminação da doença (estadiamento), dosagem de receptores hormonais, idade, *status* menstrual e estado geral da mulher. Desse modo, o protocolo de tratamento para o câncer de mama frequentemente inclui uma abordagem terapêutica sistêmica, constituída pela quimioterapia, que objetiva a destruição das células cancerígenas e o controle da disseminação do tumor e, conseqüentemente, o avanço da doença para outros tecidos e órgãos saudáveis (Lacerda, 2001; Pereira & Braga, 2016). A quimioterapia consiste em altas doses de grupos de fármacos administrados sucessivas vezes após curtos intervalos temporais, também chamados de “ciclos” (Fususi & Akala, 2019; Ministério da Saúde, 2013b, 2020).

O tratamento oncológico é estressante para a maioria das pacientes, na medida em que impõe uma sequência de perdas, restrições da independência e dos signos de feminilidade, a começar da queda do cabelo, sobrancelhas e pelos do corpo, o que contribui para rebaixar a autoestima (D.B. Santos, Ford, et al., 2014; D.B. Santos, Santos et al., 2014). O tratamento quimioterápico é comumente relacionado à dor física, sofrimento, desamparo e privação. Essa construção de significados é reforçada pelos efeitos adversos dos quimioterápicos. A exposição às experiências desagradáveis da quimioterapia inclui náusea, fadiga, alopecia, estomatite e alterações do sono. Esse cortejo de sintomas debilitantes pode alterar drasticamente a qualidade de vida e minar a autoestima da mulher acometida, intensificando sentimentos de desamparo e desesperança.

A literatura relata efeitos adversos em células não-cancerígenas em decorrência da elevada toxicidade das drogas quimioterápicas, sendo os mais comuns: alopecia, distúrbios endocrinológicos como menopausa precoce, prejuízos cognitivos, diminuição da função sexual, dificuldades de cicatrização, esterilidade e lesões gastrointestinais (Lavdaniti, 2015; Soares, Burille, Antoniaci, Santana, & Schwartz, 2009; Yang et al., 2019).

Além da fragilização física, o tratamento quimioterápico é frequentemente associado a um período da vida especialmente crítico, com repercussões psicológicas de sofrimento (Bergerot, Araujo, & Tróccoli, 2014), experiências de estigmatização e isolamento social, cujo significado simbólico se relaciona com sentimentos de abandono, rejeição, medo da proximidade com a morte (Cebeci et al., 2012; Cohen, Kahn, & Steeves, 1998; Nizamli Anosheh, & Mohammadi, 2011; Power & Condom, 2008).

No percurso de tratamento do câncer de mama as mulheres necessitam receber amparo e suporte social e familiar (Santos & Souza, 2019). Em relação ao parceiro íntimo, a literatura contempla estudos que retrataram impactos negativos no relacionamento conjugal em decorrência do adoecimento e do tratamento, o que inclui alterações na imagem do corpo e na vivência da sexualidade (Kirchhoff, Yi, Wright, Warner, & Smith, 2012; D.B. Santos, Ford, et al., 2014; D.B. Santos, Santos et al., 2014; Yoshimochi, Santos, Loyola, Magalhães, & Panobianco, 2018).

O marco teórico que sustenta este estudo inspira-se na psicanálise, mais particularmente, na experiência emocional e no imaginário coletivo que emergem a partir de campos psicológicos não-conscientes, os campos de sentido afetivo-emocionais (Aiello-Vaisberg, 2017; Aiello-Vaisberg & Follador-Ambrosio, 2006). Segundo este referencial teórico, tanto a experiência emocional como o imaginário coletivo apresentam uma dimensão afetiva relacionada com a dramática da vida coletivamente considerada e que decorrem da relação inter-subjetiva (Aiello-Vaisberg, 1999; Politzer, 1928/1998). Os campos de sentido retratam mundos de sentidos habitáveis que decorrem da experiência vivida, de surgimento não-consciente e que se constroem emocionalmente a partir do encontro

inter-humano. A partir dos campos emerge o imaginário coletivo como manifestação de conduta humana e é produzida a experiência emocional (Aiello-Vaisberg, 2003, 2017; Granatto & Aiello-Vaisberg, 2016).

A abordagem psicanalítica constitui o referencial teórico adotado no presente estudo. A abordagem psicanalítica de Donald Woods Winnicott privilegia o humano em seu percurso de crescimento emocional, que se desenvolve na relação com o outro e em uma existência psicossomática, a partir da experiência corporal (1945/2000a, 1948/2000b, 1949/2000c), com um ponto de vista integrador entre psique e soma.

Considerando o exposto, são necessários estudos que permitam conhecer as vivências e impactos subjetivos do tratamento em mulheres de meia-idade acometidas pelo câncer de mama, especialmente na vertente da dimensão corporal dessas experiências. A partir dessas premissas, este estudo teve como objetivo compreender a experiência corporal e o imaginário coletivo sobre a sexualidade de mulheres de meia-idade com câncer de mama ao longo do tratamento quimioterápico, à luz do referencial teórico-conceitual da psicanálise winnicottiana.

MÉTODO

TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo exploratório, prospectivo e de abordagem qualitativa.

PARTICIPANTES

Participaram do estudo cinco mulheres com idades entre 48 e 60 anos, com diagnóstico de câncer de mama (tumor primário) e com prescrição de quimioterapia. Foram definidos como critérios de inclusão: idade entre 45 e 60 anos e estar em tratamento quimioterápico em instituição conveniada à rede do Sistema Único de Saúde (SUS). Constituíram critérios de exclusão: situação de recidiva, presença de metástase, evidência de outros tipos de cânceres, limitações impeditivas da manifestação do livre consentimento ou alterações do pensamento.

O número de participantes foi estabelecido pela quantidade de mulheres que atenderam aos critérios de inclusão e que estavam prestes a iniciar o tratamento quimioterápico em um centro oncológico de uma unidade hospitalar situada no interior do estado de São Paulo, em um período de 10 meses consecutivos (de janeiro a outubro de 2019).

INSTRUMENTOS

Foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Entrevista aberta a partir de uma questão disparadora; (2) Formulário de Dados Sociodemográficos, complementado pelo Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), (3) Diário de campo, (4) Procedimento do Desenho-Estória com Tema.

A entrevista individual foi realizada mediante a questão disparadora: “Como você tem vivenciado seu corpo atualmente?” A entrevista aberta foi escolhida por possibilitar a livre expressão das participantes, de acordo com seus recursos pessoais (Bleger, 1979/1981). Ao longo da entrevista foram formuladas algumas questões para explorar aberturas e possibilitar o aprofundamento sobre as experiências da entrevistada com a quimioterapia.

O Formulário de Dados Sociodemográficos permitiu caracterizar as participantes em termos sociais, econômicos e clínicos. O Critério de Classificação Econômica Brasil foi incluído nesse formulário para complementar os dados, oferecendo uma estimativa do estrato social ao qual pertence a entrevistada. Trata-se de um instrumento de acesso livre, padronizado e desenvolvido pela Associação Brasileira de Empresas e Pesquisas (ABEP, 2016, 2019) para caracterização da posição ocupada na hierarquia social, de acordo com o poder aquisitivo, avaliado pela posse de itens de conforto doméstico.

O Diário de Campo constituiu um registro elaborado imediatamente após os encontros com cada participante. Trata-se de um relato descritivo dos encontros, com apontamentos pessoais da pesquisadora sobre suas observações acerca da situação de entrevista e suas impressões sobre o encontro realizado (Araújo et al., 2013). As notas de campo foram utilizadas como registro da historicidade dos encontros, de modo a contextualizá-los, e também como fonte complementar de interpretações do material, uma vez que também foram registrados elementos não-verbais dos encontros, por exemplo, manifestações de choro, pausas e silêncios.

O Procedimento do Desenho-Estória com Tema - PDET (Aiello, 1991) consiste na produção de um material de cunho mediador-dialógico, uma materialidade lúdica facilitadora da expressão espontânea da participante. A técnica, adaptada para o contexto desta pesquisa, consistiu em oferecer à participante material gráfico (folha de papel sulfite em branco, lápis preto número 2, caixa de lápis de cor e borracha) e solicitar a produção de um desenho mediante o disparador temático: “Desenhe uma mulher com câncer de mama”. Em seguida, foi solicitado que a participante contasse uma estória a partir do que desenhou e lhe atribuísse um título. Por fim, a pesquisadora formulou questões para esclarecimento de alguns pontos da narrativa produzida ou do desenho, e também para a manutenção do diálogo.

PROCEDIMENTO

Mediante autorização do diretor-clínico da instituição hospitalar, a pesquisadora teve acesso à lista de pacientes agendadas para sessões de quimioterapia a cada semana. De posse do nome e contato telefônico das potenciais participantes, era estabelecido um contato inicial por meio de ligação telefônica, momento no qual a pesquisadora se apresentava e discorria sobre o estudo que estava realizando, seus objetivos, cuidados éticos e instrumentos utilizados. Quando a participante mostrava disponibilidade, era agendado o primeiro encontro. Os encontros foram presenciais, individuais e ocorreram em local reservado do centro oncológico.

Foram realizados encontros em três momentos distintos com cada participante, acompanhando três etapas do tratamento quimioterápico, entre os meses de janeiro a outubro de 2019: um primeiro momento, imediatamente anterior ao início das sessões de quimioterapia; um segundo momento, aproximadamente na metade do tratamento quimioterápico, e um terceiro momento, ao final do tratamento quimioterápico. Os encontros tiveram a duração média de uma hora e foram audiogravados e, posteriormente, transcritos na íntegra. No primeiro encontro com cada participante foi realizado o seguinte procedimento: apresentação detalhada do estudo, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), preenchimento do Formulário de Dados Sociodemográficos, entrevista aberta e PDET. Durante o segundo e terceiro encontros foi realizada a entrevista aberta e aplicado novamente o PDET, utilizando o mesmo disparador temático.

O *corpus* de análise foi constituído pelo material produzido em 16 encontros: a transcrição do material na íntegra (totalizando 10 horas e 33 minutos de gravação), o diário de campo (36 laudas manuscritas), as informações do Formulário de Dados Sociodemográficos e o material pictórico produzido pelas participantes. Levando em conta a noção de pessoalidade coletiva, o grupo foi tomado como uma unidade, com vistas a identificar os campos de sentido (Ferreira & Aiello-Vaisberg, 2003). O material foi organizado temporalmente, agrupando as produções relativas ao momento anterior ao início, ao momento durante e ao momento ao final do tratamento quimioterápico.

A análise do *corpus* foi mediada pelo arcabouço teórico do método psicanalítico interpretativo (Herrmann, 1979, 1991), que consiste em três movimentos de aproximações sucessivas. O primeiro deles consistiu na leitura e observação exaustiva do material, com a pesquisadora buscando manter o estado de atenção flutuante, procurando deixar que sentidos preliminares pudessem emergir do material. O segundo movimento consistiu na retomada da totalidade do material e dos sentidos iniciais que emergiram das primeiras leituras para que a pesquisadora pudesse identificar pontos de destaque nesse conjunto. O terceiro movimento consistiu em um exercício interpretativo de aproximação e nomeação dos campos de sentido afetivo-emocional, encontrados no contato imersivo com o *corpus*, mas criado/nomeado a partir da vivência concreta do encontro com as participantes e para além do discurso manifesto.

DISPOSIÇÕES ÉTICAS

Este estudo atendeu as normas vigentes que regulamentam as diretrizes éticas para as pesquisas que envolvem seres humanos do Conselho Nacional de Saúde Nº. 466, de 12/12/2012 (Ministério da Saúde, 2012) e Nº. 510, de 07/04/2016 (Ministério da Saúde, 2016). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) e obteve o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 02679818.0.0000.5407. Foi firmado um Termo de Aceitação da Pesquisa pela direção da unidade e as participantes assinaram o TCLE. Os nomes das participantes foram substituídos por nomes fictícios para preservação da identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

A utilização do Formulário de Dados Sociodemográficos permitiu caracterizar as participantes do estudo. São mulheres que vivenciaram relacionamentos com parceiros íntimos do sexo masculino, a maioria de longa duração, com tempo de união entre seis e 38 anos. Duas se declararam casadas, duas viúvas e uma solteira. Todas relataram ter vivenciado a experiência da maternidade e acompanharam o crescimento dos filhos, sendo que três delas relataram a saída dos filhos da casa parental. Três participantes relataram o nascimento de netos. Todas referiram o envelhecimento ou perda dos pais e outras pessoas de referência da geração anterior, sendo que duas delas relataram a experiência de luto pelo falecimento do parceiro íntimo. Residiam em área urbana, com os respectivos parceiros íntimos, e/ou filhos adultos, e/ou netos. A escolaridade variou entre o ensino fundamental incompleto e o ensino superior completo. Três participantes exerciam atividade laboral remunerada e interromperam o trabalho em razão do diagnóstico e tratamento para o câncer de mama. Duas participantes haviam deixado o mercado de trabalho antes do adoecimento em razão de aposentadoria. A renda familiar variou entre R\$ 4.000,00 e R\$ 998,00 e, de acordo com o CCEB, as participantes pertenciam aos estratos econômicos C1, C2 e D-E (classe média baixa a baixa).

Em relação ao quadro clínico, todas haviam sido diagnosticadas com câncer de mama e relataram demora do sistema público de saúde para a realização dos exames diagnósticos. Duas participantes foram submetidas primeiramente a procedimento cirúrgico para retirada do tumor e receberam a prescrição da quimioterapia; as demais tiveram a quimioterapia como primeira etapa do tratamento. Todas realizaram o tratamento pelo SUS.

O CAMPO DE SENTIDO AFETIVO-EMOCIONAL ENCONTRADO-CRIADO

A análise do material, segundo o método interpretativo psicanalítico (Herrmann, 1979, 1991), permitiu encontrar-criar um campo de sentido afetivo-emocional que abrange a experiência corporal e o imaginário coletivo que envolve a sexualidade. Este campo foi denominado: “(Re)conhecendo este corpo que EU habito”. Trata-se de um campo de sentido afetivo que se relaciona com o drama (Bleger, 1983/1989; Politzer, 1928/1998) da experiência de viver graves alterações corporais em razão da quimioterapia, de manifestar algum estranhamento em relação ao próprio corpo e de manifestar, aos poucos e mediante o contato com um ambiente acolhedor (Winnicott, 1949/2000c), o (re)conhecimento do corpo e de alguma (re)descoberta do contato com a própria sexualidade.

De alguma maneira, a experiência corporal deflagrada pelos efeitos tóxicos da quimioterapia foi a do desconhecimento inicial em relação ao corpo, causando uma tensão na relação entre psique e soma e fazendo emergir sentimentos de tristeza, emoções angustiantes e desestabilizadoras. A alopecia e as alterações na mama acometida foram destacadas pelas participantes como as principais e mais devastadoras experiências corporais vividas no percurso do tratamento quimioterápico, suscitando o despertar de um processo de reestruturação

psíquica para além do que já ocorre tipicamente no momento da meia-idade feminina, conforme destacado pela literatura (Fagulha, 2005).

Nesse sentido, emergiram imaginários de rejeição e de ausência de atributos de beleza. Esses imaginários implicaram em condutas de isolamento social e no desenvolvimento de manifestações de conduta falso *self* como, por exemplo, a necessidade de utilizar acessórios (peruca, lenços) para sair de casa, sem os quais a saída não ocorreria. A necessidade de se proteger por meio do isolamento social é evidenciada por alguns excertos de falas das participantes: “Não quero, não tenho vontade de sair” (Maria, 60 anos, momento durante a quimioterapia) e “Dentro de casa já não sinto mais falta do cabelo [...] só lembro mesmo quando vou sair, sabe, daí eu lembro que estou sem cabelo” (Helena, 55 anos, momento durante a quimioterapia). Esses resultados estão em conformidade com a literatura, notadamente quanto à repercussão do sofrimento psicológico desencadeado pela quimioterapia (Bergerot, Araujo, & Tróccoli, 2014) e da busca do isolamento social como defesa contra a estigmatização produzida pela doença (Cebeci et al., 2012; Cohen, Kahn, & Steeves, 1998; Nizamli Anoosheh, & Mohammadi, 2011; Power & Condom, 2008).

As participantes manifestaram preocupação com o reforço da alimentação para a realização do tratamento quimioterápico, o que sugere que experiências instintivas de alimentação (Winnicott, 1949/2000c) tenham sido revividas e que a quimioterapia tenha sido incorporada como algo que, paradoxalmente, desperta a sensação de vazio e ao mesmo tempo de preenchimento, de privação e saciedade, de algo que causa dor, mas também pode permitir a continuidade da vida. A necessidade de readaptação da alimentação, para reforçar o sistema imunológico debilitado pela quimioterapia, foi manifestada na fala de uma das participantes:

Eu estou me preparando, né, estou comendo, estou tomando coisa forte ... assim, me alimentando, né, é, tomando [nome comercial de um suplemento alimentar], essas coisas que eu não tomava, não comia direito (Ana, 48 anos, antes do início da quimioterapia).

Uma participante manifestou temor em razão da fragilidade corporal, mas reconheceu a necessidade de se submeter ao tratamento para alívio da dor: “Eu sinto que tenho que fazer para melhorar a dor” (Ana, 48 anos, antes de iniciar o tratamento quimioterápico). Pouco depois, referindo-se à pessoa que ela havia desenhado no PDET, comentou: “Acho que ela vai passar mal, passar um pouco, ficar meia ruim, fraquinha, meia fraca, né, porque não come direito” (Ana, 48 anos, momento anterior ao início do tratamento).

Algumas experiências ambientais foram destacadas pelas participantes, como o acolhimento recebido dos parceiros íntimos e o apoio dos familiares, o que sugere que o entorno humano tenha facilitado o processo de reelaboração similar ao *holding* e à maternagem, capaz de despertar a confiança no ambiente (Winnicott, 1945/2000a, 1948/2000b). Algumas participantes relataram que as alterações corporais puderam ser vistas e tocadas pelos familiares e parceiros íntimos, o que sugere que a aceitação do ambiente facilitou o caminho da autoaceitação. Esse resultado que aponta para a importância do apoio familiar e do parceiro íntimo encontra respaldo na literatura oncológica (Santos & Souza, 2019).

Essa relação positiva com o ambiente pode ser lida em consonância com o conceito de mãe-ambiente que, quando é suficientemente boa, devolve para o bebê o seu olhar terno a partir do qual ele se sente real, favorecendo processos de personalização, integração e facilitando a redescoberta da familiaridade com o corpo (Winnicott, 1971/1975). A relação com o ambiente acolhedor parece ter favorecido o encontro de uma via saudável para a manutenção do vínculo psicossomático. Um exemplo da aceitação dos familiares foi destacado por uma das participantes:

Penso até que meus netinhos não sentiram assim diferente, então acho que não afetou nada, já até acostumaram com a... do jeito que eu estou agora [...] ele passa a mão na minha cabeça [...] mas pra mim é um carinho, não incomoda não (Maria, 60 anos, ao final do tratamento quimioterápico).

Em relação à sexualidade e erogeneidade, emergiram inicialmente imaginários de rejeição e experiências emocionais de medo e dúvida em relação à manutenção do relacionamento amoroso. Este excerto exemplifica a intensidade dessas experiências: “Será que ele vai ficar comigo?” (Ma, 55 anos, momento anterior ao início do

tratamento). Esse imaginário inicial e a experiência de medo da rejeição por parte do companheiro são congruentes com outros estudos (Cebeci et al., 2012; Cohen, Kahn, & Steeves, 1998; Nizamli Anoosheh, & Mohammadi, 2011; Power & Condom, 2008).

Porém, com o avançar do tratamento e diante da experiência consolidada de aceitação pelo parceiro íntimo, algumas participantes relataram a retomada de práticas sexuais. Emergiu um imaginário sobre a possibilidade de exercício da sexualidade e do prazer em práticas sexuais. Isso sugere que houve alguma reelaboração da sexualidade a partir da experiência de aceitação dos seus corpos alterados. A literatura enfatiza reiteradamente os impactos negativos do adoecimento pelo câncer de mama sobre o relacionamento afetivo, com prejuízos na vivência da sexualidade (Kirchhoff, Yi, Wright, Warner, & Smith, 2012; Santos, Ford, et al., 2014; D.B. Santos, Santos, et al., 2014; Yoshimochi, Santos, Loyola, Magalhães, & Panobianco, 2018). No entanto, a presente pesquisa inova ao propor uma leitura de que, apesar das alterações corporais, é possível que ocorra uma redescoberta da sexualidade, com provável redimensionamento das relações afetivas.

A partir das experiências corporais (corpo-com-câncer) e das experiências afetivas no contato com parceiros íntimos acolhedores, e de familiares que manifestaram apoio e não rejeição frente às alterações corporais, pouco a pouco a experiência do corpo alterado pôde ser integrada no *self* do grupo de mulheres, possibilitando melhor adaptação ao adoecimento. A reorganização psíquica nessa fase do tratamento é crucial para manter a continuidade do ser, integrando ao *self* a situação do adoecimento pelo câncer de mama. Tendo em vista o potencial integrador da personalidade, é possível que as mulheres tenham reorganizado sua relação entre psique e soma, tensionada pelos efeitos indesejáveis do tratamento quimioterápico (Winnicott, 1945/2000a, 1948/2000b, 1949/2000c).

À medida em que se familiarizaram com esse “outro”, que é o corpo-com-câncer, as mulheres desenvolveram novas formas de simbolizar e de se relacionar com o corpo. Esses fatores sugerem que as mulheres experienciaram um processo transformador de assimilação do câncer e dos efeitos da quimioterapia à sua existência corporificada, permitindo alguma reelaboração imaginativa do corpo, de modo a reconstruir o sentido de ser e continuar a ser uma mulher com câncer de mama. Esse processo de reapropriação e reconhecimento do corpo adoecido proporcionou a manutenção do sentimento de ser a si mesma e de continuidade do ser a partir da reelaboração da experiência corporal decorrente do tratamento quimioterápico para o câncer de mama.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os fatores relacionados à etapa da meia-idade, os aspectos epidemiológicos apresentados, o referencial teórico e metodológico adotado, argumenta-se que foi possível alcançar o objetivo proposto para o presente estudo. Reputa-se que este estudo permitiu conhecer a experiência corporal, acessar o imaginário sobre a sexualidade de mulheres de meia-idade com câncer de mama ao longo do tratamento quimioterápico, bem como oferecer uma leitura fundamentada na psicanálise winnicottiana acerca desse fenômeno.

O campo de sentido afetivo-emocional criado-encontrado não se mostrou estático, mas se constituiu como um mundo de sentido dinâmico e em constante movimento ao longo do tratamento quimioterápico. O desenho prospectivo do estudo contribuiu para que tais nuances tenham sido percebidas “em tempo real” nesta pesquisa.

Algumas limitações podem ser apontadas, como o fato de que todas as participantes são mulheres heterossexuais, com experiências de longos relacionamentos e de maternidade, o que implica em resultados que não podem ser generalizados, por serem específicos para essas participantes.

O presente estudo contribuiu de maneira pontual para oferecer um olhar reflexivo sobre o fenômeno, sem a pretensão de esgotar as inúmeras possibilidades interpretativas oferecidas pelo material. Espera-se que os resultados possam mobilizar reflexões sobre a experiência da mulher de meia-idade com câncer de mama em tratamento quimioterápico, sensibilizando profissionais de saúde para a necessidade de cuidado para com a mulher acometida e também para a ampliação da oferta do cuidado para aqueles que a circundam, sejam familiares ou parceiros íntimos, para que sejam acolhidas com respeito à sua dignidade e com atenção às suas necessidades nesse momento tão singular e potencialmente transformador.

REFERÊNCIAS

- Aiello, T. M. J. (1991). Vício e loucura: Estudo de representações sociais de escolares sobre doença mental através do uso do Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema. *Boletim de Psicologia*, 41(94-95), 47-56.
- Aiello-Vaisberg, T. M. J. (1999). *Encontro com a loucura: Transicionalidade e ensino de psicopatologia* (Tese de livre-docência). Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/47/tde-24022006-090139/pt-br.php>
- Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2003). Da questão do método à busca do rigor: A abordagem clínica e a produção de conhecimento na pesquisa psicanalítica. In *Cadernos Ser e Fazer: Apresentação e materialidade* (pp. 36-43). São Paulo, SP: Instituto de Psicologia/USP.
- Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2017). Estilo clínico ser e fazer: Resposta crítico-propositiva à despersonalização e sofrimento social. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 37(92), 41-62. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2017000100005&lng=pt&tlng=pt
- Aiello-Vaisberg, T. M. J., & Follador e Ambrosio, F. (2006). Imaginários coletivos como mundos transicionais. In *Cadernos Ser e Fazer: Imaginários coletivos como mundos transicionais* (pp. 5-8). São Paulo, SP: Instituto de Psicologia/USP.
- Araújo, I. M. A., & Fernandes, A. F. C. (2008). O significado do diagnóstico do câncer de mama para mulher. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12(4), 664-671. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452008000400009>
- Araújo, L. F. S., Dolina, J. V., Petean, E., Musquim, C. A., Bellato, R., & Lucietto, G. C. (2013). Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, 15(3), 53-61. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/rbps/article/view/6326>
- Aureliano, W. A. (2009). “...e Deus criou a mulher”: Reconstruindo o corpo feminino na experiência do câncer de mama. *Revista Estudos Feministas*, 17(1), 49-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100004>
- Assis, N. P., Visintin, C. N., Borges, A. A. B., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2020). Mulher, mãe e filha cuidadora: Imaginários coletivos sobre relações intergeracionais. *Psicologia Clínica*, 32(2), 213-230. doi:10.33208/PC1980-5438v0032n02A01
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2016). *Critério de Classificação Econômica Brasil: Critério Brasil 2015*. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2019). *Critério de Classificação Econômica Brasil: Critério Brasil 2018*. Recuperado de <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Bergerot, C. D., Araujo, T. C. C. F., & Tróccoli, B. T. (2014). Assessment of distress among chemotherapy patients: A comparative study of gender. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(57), 56-65. doi:10.1590/1982-43272457201408
- Bleger, J. (1981). *Temas da psicologia: Entrevista e grupos*. São Paulo, SP: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1979).
- Bleger, J. (1989). *Psicologia da conduta* (E. O. Diehl & M. Fleig, Trads., 2a ed.) Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1983).
- Cebeci, F., Yangın, H. B., & Tekeli, A. (2012). Life experiences of women with breast cancer in south western Turkey: A qualitative study. *European Journal of Oncology Nursing*, 16(4), 406-412. doi:10.1016/j.ejon.2011.09.003
- Cohen, M. Z., Kahn, D. L., & Steeves, R. H. (1998). Beyond body image: The experience of breast cancer. *Oncology Nursing Forum*, 25(5), 835-841.

- Fagulha, T. (2005). A meia-idade da mulher. *Psicologia*, 19(1-2), 13-17. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492005000100001&lng=pt&tlng=pt
- Ferlay, J., Colombet, M., Soerjomataram, I., Mathers, C., Parkin, D. M., Piñeros, M., ... Bray, F. (2019). Estimating the global cancer incidence and mortality in 2020: GLOBOCAN sources and methods. *International Journal of Cancer*, 144(8), 1941-1953. doi:10.1002/ijc.31937
- Ferreira, J. C., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2003). Abordagem psicanalítica do singular plural: A mulher e a experiência amorosa. In T. Aiello-Vaisberg & F. Follador e Ambrosio (Orgs.), *Cadernos ser e fazer: Apresentação e materialidade* (pp. 120-140). São Paulo, SP: Instituto de Psicologia/USP.
- Fisusi, F. A., & Akala, E. O. (2019). Drug combinations in breast cancer therapy. *Pharmaceutical Nanotechnology*, 7(1), 3-23. doi:10.2174/2211738507666190122111224
- Granato, T. M. M., & Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2016). Narrativas interativas na investigação do imaginário coletivo sobre a maternidade. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 25-35. doi:10.1590/1982-02752016000100004
- Harbeck, N., & Gnant, M. (2017). Breast cancer. *Lancet*, 389(10074), 1134-1150. doi:10.1016/S0140-6736(16)31891-8
- Herrmann, F. (1979). *Andaimes do real: O método da psicanálise*. São Paulo, SP: EPU.
- Kirchhoff, A. C., Yi, J., Wright, J., Warner, E. L., & Smith, K. R. (2012). Marriage and divorce among young adult cancer survivors. *Journal of Cancer Survivorship*, 6(4), 441-450. doi:10.1007/s11764-012-0238-6
- Lacerda, M. A. (2001). Quimioterapia e anestesia. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 51(3), 250-270. doi:10.1590/S0034-70942001000300009
- Lavdaniti, M. (2015). Assessment of symptoms in cancer patients undergoing chemotherapy in Northern Greece. *Materia Socio-Medica*, 27(4), 255-258. doi:10.5455/msm.2015.27.255-258
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2012, 13 de junho). Resolução No. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União, seção 1*. Recuperado de <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2016, 07 de abril). Resolução No. 510, de 07 de abril 2016. *Diário Oficial da União, seção 1*. Recuperado de https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html
- Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2020). *ABC do câncer: Abordagens básicas para o controle do câncer* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: INCA. Recuperado de <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/livro-abc-6-edicao-2020.pdf>
- Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2013b). *Quimioterapia: Orientações aos pacientes* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: INCA. Recuperado de <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/quimioterapia-2010.pdf>
- Ministério da Saúde. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva. (2020). *ABC do câncer: Abordagens básicas para o controle do câncer* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: INCA. Recuperado de <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/livro-abc-6-edicao-2020.pdf>
- Nizamli, F., Anoosheh, M., & Mohammadi, E. (2011). Experiences of Syrian women with breast cancer regarding chemotherapy: A qualitative study. *Nursing & Health Sciences*, 13(4), 481-487. doi:10.1111/j.1442-2018.2011.00644.x
- Pereira, D., & Braga, A. A. M. (2016). A mastectomia e a resignificação do corpo no feminino. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 5(1), 47-64. doi:10.17267/2317-3394rpsds.v5i1.601

- Peres, R. S., Centurion, N. B., & Cremasco, M. V. F. (2018). Formar-se e ser mulher: Um breve ensaio sobre a sexualidade feminina. *Tempo Psicanalítico*, 50(2), 401-420. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382018000200020&lng=pt&tlng=pt
- Picheti, J. S., Castro, E. K., & Falcke, D. (2014). Silêncios e rearranjos na conjugalidade em situação de câncer em um dos cônjuges. *Psicologia em Pesquisa*, 8(2), 189-199. doi:10.5327/Z1982-1247201400020008
- Politzer, G. (1998). *Crítica dos fundamentos da psicologia* (M. Marcionilo & Y. M. C. T. Silva, Trads.; 3ª ed.). Piracicaba, SP: UNIMEP. (Trabalho original publicado em 1928)
- Power, S., & Condon, C. (2008). Chemotherapy-induced alopecia: A phenomenological study. *Cancer Nursing Practice*, 7(7), 44-47. doi:10.7748/cnp2008.09.7.7.44.c6682
- Santos, D. B., Ford, N. J., Santos, M. A., & Vieira, E. M. (2014). Breast cancer and sexuality: The impacts of breast cancer treatment on the sex lives of women in Brazil. *Culture, Health & Sexuality: An International Journal for Research, Intervention and Care*, 16(3), 246-257. doi:10.1080/13691058.2013.867075
- Santos, D. B., Santos, M. A., Cesnik-Geest, V. M., & Vieira, E. M. (2017). Interrupção e retomada da vida sexual após o câncer de mama. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(4), e324219. doi:10.1590/0102.3772e324219
- Santos, M. A., & Souza, C. (2019). Intervenções grupais para mulheres com câncer de mama: Desafios e possibilidades. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35410. doi:10.1590/0102.3772e35410
- Silva, G., & Santos, M. A. (2008). “Será que não vai acabar nunca?": Perscrutando o universo do pós-tratamento do câncer de mama. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 17(3), 561-568. doi:10.1590/S0104-07072008000300018
- Silva, M. M., & Silva, V. H. (2005). Envelhecimento: importante fator de risco para o câncer. *Arquivos Médicos do ABC Santo André*, 30(1), 11-18. Recuperado de <https://www.portalnepas.org.br/amabc/article/view/273>.
- Soares, S. C., Burille, A., Antonacci, M. H., Santana, M. G., & Schwartz, E. (2009). A quimioterapia e seus efeitos adversos: Relato de clientes oncológicos. *Cogitare Enfermagem*, 22(4), 714-719. doi:10.5380/ce.v14i4.16388
- Souza, C. L. (2005). Transição da menopausa: A crise da meia-idade feminina e seus desafios físicos e emocionais. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 1(2), 87-94. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872005000200009&lng=pt&tlng=pt
- Souza, C. & Santos, M. A. (2021). Câncer de mama e homossexualidade feminina: Uma revisão integrativa da literatura. *Psico (Porto Alegre)*, 52(2), e-36109. doi:10.15448/1980-8623.2021.2.36109
- Souza, C., Santos, A. V. S. L., Rodrigues, E. C. G., & Santos, M. A. (2021). Experience of sexuality in women with gynecological cancer: Meta-synthesis of qualitative studies. *Cancer Investigation*, 39(8), 607-620. doi:10.1080/07357907.2021.1912079
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade* (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trads.). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1971).
- Winnicott, D. W. (2000a). Desenvolvimento emocional primitivo. In *Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas* (D. Bogomoletz, Trad., pp. 218-232). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1945).
- Winnicott, D. W. (2000b). Pediatria e psiquiatria. In *Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas* (D. Bogomoletz, Trad., pp. 233-253). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1948).
- Winnicott, D. W. (2000c). A mente e sua relação com psicossoma. In *Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas* (D. Bogomoletz, Trad., pp. 332-346). Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho original publicado em 1949).

World Health Organization. (2020a). *Health topics. Breast cancer: prevention and control*. Retrieved from: <https://www.who.int/cancer/detection/breastcancer/en/>. Acesso em: 13 maio 2020.

World Health Organization. International Agency for Research on Cancer. (2020b). *Fact Sheets: Breast*. Lyon, France: IARC. Retrieved from <https://gco.iarc.fr/today/data/factsheets/cancers/20-Breast-fact-sheet.pdf>

World Health Organization. (2021). *Breast cancer now most common form of cancer: WHO taking action*. Retrieved from <https://www.who.int/news/item/03-02-2021-breast-cancer-now-most-common-form-of-cancer-who-taking-action>

Yang, H., Pawitan, Y., Wei, H., Eriksson, L., Holowko, N., Hall, P., & Czene, K. (2019). Disease trajectories and mortality among women diagnosed with breast cancer. *Breast Cancer Research*, 21(1), 95. doi:10.1186/s13058-019-1181-5

Yoshimochi, L. T. B., Santos, M. A., Loyola, E. A. C., Magalhães, P. A. P., & Panobianco, M. S. (2018). The experience of the partners of women with breast cancer. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, e03366. doi:10.1590/s1980-220x2017025203366

