

**KÁTIA DA SILVA TELLES**

**REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DE SEXUALIDADE,  
GÊNERO E AS IMPLICAÇÕES NA PROMOÇÃO DE SAÚDE**

**RIO GRANDE**

**2007**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM  
MESTRADO EM ENFERMAGEM  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENFERMAGEM E SAÚDE**

**REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DE SEXUALIDADE,  
GÊNERO E AS IMPLICAÇÕES NA PROMOÇÃO DE SAÚDE**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Enfermagem – Área de concentração: Enfermagem e Saúde. Linha de Pesquisa Tecnologias de Enfermagem/Saúde a Indivíduos e Grupos Sociais.**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia O. Gomes**

**Rio Grande, novembro de 2007**

KÁTIA DA SILVA TELLES

**REPRESENTAÇÕES DE ADOLESCENTES ACERCA DE SEXUALIDADE,  
GÊNERO E AS IMPLICAÇÕES NA PROMOÇÃO DE SAÚDE**


Esta dissertação foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de

**Mestre em Enfermagem**


e aprovada na sua versão final 27 de novembro de 2007, atendendo as normas da legislação vigente da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Área de Concentração Enfermagem e Saúde.

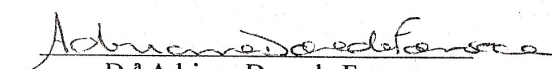
Dr. Wilson Danilo Lunardi Filho  
Coordenador do Programa

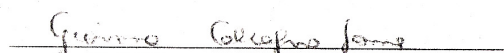
BANCA EXAMINADORA:

  
Drª Vera Lúcia de Oliveira Gomes  
Presidente(FURG)

  
Drª Vânia Marli Schubert Backes  
Membro(UFSC)

  
Drª Ceres Arejano  
Membro (FURG-DECC)

  
Drª Adriana Dora da Fonseca  
Membro (FURG)

  
Drª Giovana Calcagno Gomes  
Suplente (FURG)

## AGRADECIMENTOS

A minha família, por serem pessoas importantes e indispensáveis, pois o apoio que recebo foi fundamental na realização do Curso de Mestrado, principalmente a minha irmã Denise que auxiliou em todas as etapas do trabalho;

Ao José Luiz, pelo carinho e afeto dispensados;

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia de Oliveira Gomes, pela dedicação e competente orientação;

A minha amiga Cleusa Alaniz, que participou ativamente deste trabalho contribuindo com sugestões valiosas e a sua maravilhosa família: Jairo, Madalena e Augusto;

A Direção, vice-direção e supervisão do Colégio Lemos Júnior, pela disposição em contribuir com esta pesquisa;

Aos/As Professores/as e colegas do Curso de Mestrado, pelos momentos de troca de saberes, e principalmente à colega Acélia por compartilhar as dificuldades e apreensões;

Aos/As adolescentes por sua disponibilidade, entusiasmo e comprometimento na participação da pesquisa, propiciando durante a coleta de dados momentos prazerosos e afetuosos.

## UM CAMINHO A CONSTRUIR

Viver... Andar

De repente... descobrir que a vida exige de mim  
um passo, mais um... mais um... e outros mais.

Percebi que ao meu lado alguém me  
convida para caminhar junto...

Lá longe, alguém me acena para  
apressar o passo.

Chega a turma de um caminho distante  
que me repete  
não pare...  
continue...

Com a vida, recebi uma ordem de nunca me  
INSTALAR...

Por isso, não paro

Quero ser fiel a vida

Caminhar apesar da chuva e do vento,  
do calor e do sol.

Se a noite chegar... não importa... Trago a luz comigo.

Com serenidade, otimismo  
e alegria vou andando  
sem me cansar

Porque outros caminham comigo, não estou só

Não posso parar

Vou continuar dizendo a todos:

**“QUEM VIVE PRECISA ANDAR”**

Saint Exupéry

## RESUMO

TELLES, Kátia da Silva. Representações de adolescentes acerca de sexualidade, gênero e as implicações na promoção de saúde. 2007. 188f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Fundação Universidade Federal do Rio Grande. 2007.

No dia-a-dia, observa-se que são estabelecidas entre os/as jovens relações díspares, havendo desrespeito aos seus pares, vínculos afetivos frágeis, uma conduta de dominação dos homens para com as mulheres e, ao mesmo tempo, a aceitação e submissão delas para com eles. Por meio da presente investigação, busca-se desvelar as representações de sexualidade e gênero dos/as adolescentes e como essas implicam na sua promoção de saúde. A pesquisa, aprovada pelo Comitê de Ética da FURG, foi desenvolvida com adolescentes do 1º ano do ensino médio, do Colégio Estadual Lemos Júnior. Adotou-se a Teoria das Representações Sociais como referencial teórico. Utilizou-se a técnica de Grupo Focal para a coleta de dados formando-se dois grupos, um de moças e um de rapazes, pois, acreditou-se que, separadamente, adolescentes teriam mais liberdade para expressar seus sentimentos, emoções, crenças e preconceitos. Escolheu-se o Discurso do Sujeito Coletivo para análise dos dados que foram agrupados nas seções: representações de gênero, representações de sexualidade e implicações de gênero e sexualidade na promoção de saúde de adolescentes. Manteve-se, em separado, a produção de cada grupo para a apresentação dos resultados, no entanto, aspectos semelhantes foram agrupados em um núcleo comum. Apreendeu-se que as representações dos/as adolescentes ainda permanecem, em alguns aspectos, ancoradas em modelos tradicionais de comportamentos para homens e mulheres, isto é revelado com idéias centrais que expressam a Mulher como geradora e o Homem como provedor da prole, o sentimento de menos-valia feminino, a mulher como cuidadora, a dificuldade de estabelecerem diálogo acerca da sexualidade. Por outro lado, há o reconhecimento dos/as adolescentes que as diferenças existentes entre o comportamento de homens e de mulheres são socialmente construídas. Nas implicações na promoção de saúde, suscitam-se idéias centrais que trazem sentimentos emergidos do relacionamento afetivo, vulnerabilidade à gravidez e DSTs, violência contra a mulher advinda de sua própria instabilidade emocional, virilidade e masculinidade como atributos que precisam ser comprovados na adolescência, e, por último, a fragilidade e feminilidade desencadeando a sensação de incompletude. O entendimento de que as representações de gênero e sexualidade, construídas pelos/as adolescentes, estão dificultando o alcance de resultados favoráveis na prevenção e na promoção de saúde, reforça a necessidade de legitimarem-se espaços para compartilhar vivências, reflexões acerca de sua postura e, principalmente, que se possam vislumbrar relacionamentos, embasado na equidade e no respeito mútuo.

**Palavras-chave:** Adolescente. Sexualidade. Gênero. Promoção de Saúde.

## ABSTRACT

TELLES, Kátia da Silva. Teenagers' representations around sexuality, gender and their implications on the health promotion. 2007. 188f. Dissertation (Masters in Nursery) – Nursery Pos-Graduation Program, *Fundação Universidade Federal do Rio Grande*. 2007.

Everyday, it is observed that disparate relationships between young people are established with disrespect to their partners, fragile affective connections, the man domination conduct to woman, and, at the same time, the women acceptance and submission to men. By this present investigation, we search to reveal the teenagers' gender and sexuality representations and how they work on its health promotion. The research which was approved by the FURG Ethics Committee was developed with high school 1<sup>o</sup> year students from Lemos Junior Estate School in Rio Grande. It was adopted the Social Representations Theory as a theoretical referential. The Focal Group technique was used to pick data forming two groups, girls and boys, because it was believed that, apart, teenagers would have more freedom to express their feelings, emotions, beliefs and prejudices. It was chosen the Collective Individual Speech to a data analysis which was put together in the sections: gender representations, sexuality representations and sexuality and gender implications on teenagers' health promotion. It was kept apart, each group production to results presentation, however, similar aspects was put together in an ordinary nucleus. It was learnt that teenagers' representations still are, in some way, anchored in behavior's traditional models to man and woman, it is revealed with central ideas which express the Woman as generator of the man, as an offspring provider, the less valuable female feeling, the caring woman, the difficult in establishing a dialog around sexuality. On the other hand, there is the teenager's recognition that the existing differences between man and woman behavior are socially built. In health promotion are pointed central ideas which bring emergent feelings from the affective relationship, TSD's and pregnancy vulnerability, violence against woman which comes from herself emotional instability, virility and masculinity as attributions which need to be proven, and, at last, the fragility and femininity that release the incompleteness sensation. Understanding that sexuality and gender representations built by teenagers, are making the favorable results reaching on health promotion difficult, supports the necessity of spaces to share experiences be legitimated, reflections around their posture, and primordially, that relationships can be admired, based on equality and on the mutual respect.

**Key words:** Teenager. Sexuality. Gender. Health Promotion.



## RESUMEN

TELLES, Kátia da Silva. Representaciones de adolescentes acerca de la sexualidad, género y las implicaciones en la promoción de la salud. 2007. 188f. Disertación (Maestría en Enfermería) – Programa de Postgrado en Enfermería, *Fundação Universidade Federal do Rio Grande*. 2007

En el día a día, se observa que son establecidas entre los/las jóvenes relaciones dispares, habiendo desprecio a sus pares, los vínculos afectivos frágiles, una conducta de dominación de los hombres para con las mujeres y, al mismo tiempo, la aceptación y la sumisión de ellas para con ellos. Por medio de la presente investigación, se busca desvelar las representaciones de la sexualidad y género de los / las adolescentes y como estas participar en la promoción de la salud. La investigación, aprobada por el Comité de Ética de la FURG, se desarrolló con los adolescentes de 1 ° año de la escuela secundaria, en el *Colégio Estadual Lemos Júnior*. Fue utilizada la Teoría de las Representaciones Sociales como referencial teórico. Se utilizó la técnica del Grupo Focal de colecta de datos, fue formado dos grupos, uno para las niñas y otro para niños, por lo tanto, considerase que, por separado, los adolescentes tienen más libertad para expresar sus sentimientos, emociones, creencias y prejuicios. Fue elegido el Discurso del Sujeto Colectivo para el análisis de los datos que fueran agrupados en secciones: las representaciones de género, las representaciones de sexualidad y las implicaciones de género y sexualidad en la promoción de la salud de los adolescentes. Fue mantenido en separado, la producción de cada grupo para la presentación de los resultados, sin embargo, aspectos similares fueran agrupados en un núcleo común. Fue aprehendido que las representaciones de los / as adolescentes son todavía, en algunos aspectos, ancorados en los modelos tradicionales de comportamientos para hombres y mujeres, esto es revelado con ideas centrales que expresan la Mujer como generadora y el hombre como proveedor de la prole, el sentimiento de menos valor femenino, la mujer como cuidadora, la dificultad de establecer un diálogo acerca de la sexualidad. Por otro lado, existe el reconocimiento de los / as adolescentes que las diferencias entre el comportamiento de los hombres y las mujeres son construidas socialmente. En las implicaciones en la promoción de la salud, se plantean ideas centrales que traen sentimientos emergidos de la relación afectiva, la vulnerabilidad con el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual, la violencia contra la mujer, surgido de su propia inestabilidad emocional, la virilidad y la masculinidad como los atributos que deben ser probados en la adolescencia, y, el último, la fragilidad y la feminidad desencadenando una sensación de incompletad. El entendimiento de que las representaciones de género y sexualidad, construido por los / las adolescentes, están dificultando el logro de resultados favorables en la prevención y en la promoción de la salud, refuerza la necesidad de se legitimaren espacios para compartir vivencias, reflexiones acerca de su postura y, principalmente, que se puedan vislumbrar reracionamientos, embasado en la equidad y en el respeto mutuo.

**Palabras clave:** Adolescentes. Sexualidad. Género. Promoción de la Salud

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	7
<b>1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO</b> .....	9
<b>2 OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	14
<b>3 GÊNERO, SEXUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA: CONCEITOS E REFLEXÕES</b> .....	15
3.1 ADOLESCÊNCIA .....	15
3.2 GÊNERO E SEXUALIDADE.....	22
3.3 PROMOÇÃO DE SAÚDE .....	30
3.4 SEXUALIDADE, GÊNERO E A PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA .....	39
<b>4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	49
<b>5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA</b> .....	62
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	62
5.2 LOCAL DO ESTUDO .....	63
5.3 OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	65
5.3.1 Grupo Focal: Diretrizes .....	66
5.3.2 Participantes do Estudo.....	69
5.3.3 Construção dos Grupos.....	69
5.3.4 Sistematização dos Encontros.....	71
5.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	73
5.5 ANÁLISE DOS DADOS .....	73
<b>6 REVELANDO OS DSCs</b> .....	77
6.1 DIALOGANDO COM AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO .....	77
6.1.1 Representações de Gênero - Grupo Focal Feminino .....	77
6.1.2 Representações de Gênero - Grupo Focal Masculino.....	91
6.1.3 Representações de Gênero – Núcleo Comum .....	101
6.2 DESLINDANDO AS REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE.....	104
6.2.1 Representações de Sexualidade – Grupo Focal Feminino.....	105
6.2.2 Representações de Sexualidade - Grupo Focal Masculino.....	114

6.3	IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PROMOÇÃO DE SAÚDE DOS/AS ADOLESCENTES .....	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS .....	144
	ANEXO: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde - CEPAS.....	155
	APÊNDICE A: Foto do Colégio Estadual Lemos Júnior .....	156
	APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção do Colégio Estadual Lemos Júnior .....	157
	APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Sujeitos do Estudo ....	159
	APÊNDICE D: Dinâmica Interacional dos Grupos Focais .....	160
	APÊNDICE E: Grupos focais em atividade.....	185

## APRESENTAÇÃO

Minhas reflexões acerca das verbalizações de adolescentes sobre temas relacionados a gênero e sexualidade, somadas às observações de suas atitudes em relação a si e ao/a outro/a no cotidiano escolar, impulsionaram-me a realizar esta investigação, na qual busquei compreender como as representações de sexualidade e gênero implicam na promoção de saúde. Para tanto, estruturei este trabalho em sete capítulos.

No primeiro, expressei de que forma deu-se a escolha pelo Curso de Psicologia e a decorrência de minha trajetória profissional, na qual enfatizo a experiência de docente com adolescentes do ensino médio em escola pública, pois as reflexões que emergem dessa vivência foram as que deram origem à investigação que me propus a realizar no Curso de Mestrado em Enfermagem/Saúde da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, neste capítulo, ainda explicito a questão de pesquisa.

No segundo, estabeleço os objetivos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

No terceiro capítulo, faço uma revisão de literatura divididos em quatro temas. Início descrevendo as concepções de adolescência utilizadas na psicologia e apresento a visão sócio-histórica, que concebe o/a adolescente como um ser histórico com características criadas de acordo com as relações sociais, contextualizadas no tempo e no meio que vive. A seguir, abordo os conceitos de gênero e sexualidade, relacionando-os entre si; na seqüência, apresento os conceitos de saúde e promoção de saúde. Na última parte desse capítulo, enfoco, com base em algumas pesquisas realizadas no Brasil com adolescentes, as implicações de gênero e sexualidade na promoção de saúde.

No quarto capítulo, apresento o referencial teórico que subsidiou a interpretação dos dados coletados, para isso escolhi, juntamente com minha orientadora, a Teoria das Representações Sociais.

No quinto capítulo, descrevo a trajetória metodológica, explicando a caracterização da pesquisa e o local do estudo. Descrevo, ainda, a operacionalização do estudo, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados. Também ressalto os aspectos éticos que permearam a realização da pesquisa.

No sexto capítulo, denominado “Revelando os Discursos do Sujeito Coletivo”, procurei apresentar e discutir os resultados desta investigação, dialogando com as representações de gênero e sexualidade, expressas pelos/as adolescentes de ambos os sexos. A

seguir, exponho as implicações de gênero e sexualidade na promoção de saúde de adolescentes.

Finalmente, nas considerações finais, procuro apontar alguns caminhos que poderão facilitar a promoção de saúde de adolescentes, destacando, entre eles, o papel primordial da escola para a desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade que, com certeza, interferem, dificultando o alcance desta tão almejada promoção.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Temos que aprender rápido, aprender o máximo possível, antes que o bonde passe. E a melhor forma de aprender é através da narrativa dos outros, através do conhecimento de suas vidas e de suas emoções (COLASANTI, 1986, p.77-78).

Durante o período escolar, nunca me considerei boa aluna na área das ciências exatas, não conseguia ver o significado e a importância para a vida, nos conteúdos de matemática, física e química; terminava sempre ficando em exame nessas matérias. Porém, leituras que se relacionassem com o ser humano ou histórias que retratassem conflitos intra e interpessoais despertavam-me muito interesse e faziam-me “filosofar”.

Quando estudei no Colégio Liceu Salesianos, da quinta a oitava séries, conheci o Padre Geraldo, que era psicólogo e trabalhava junto à Direção, minha identificação foi grande. Adorava passar o recreio conversando com ele sobre personalidade, parapsicologia, testes, enfim, questionando assuntos relacionados à profissão de psicólogo. Associado a isso, o fato de me perceber como uma pessoa introspectiva e observadora fez com que eu desejasse trabalhar em uma profissão que, de alguma maneira, entendesse e ajudasse as pessoas; sendo assim, terminei o primeiro grau convicta de que queria ser psicóloga.

Durante o ensino médio tive a oportunidade de participar do Projeto Rondon, Operação Bem-Querer, que era coordenado por alunos/as dos diversos cursos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Nessa ocasião atuei em escolas de periferia, com o objetivo de auxiliar estudantes nas tarefas escolares e orientar famílias sobre questões de higiene, saúde e educação. Além disso, participei das campanhas de vacinação numa parceria com a Secretaria de Saúde. O Projeto tinha uma conotação social de integração e, para nós alunos/as de ensino médio, proporcionava a experiência singular de conhecer e interagir com realidades carentes do município do Rio Grande - RS, despertando o interesse por questões sociais e um compromisso pessoal que se estabelecia pelo anseio de querer auxiliar o outro.

A atividade voluntária no Projeto Rondon, veio a fortalecer minha opção pelo Curso de Psicologia. Desta forma, prestei vestibular na Universidade Católica de Pelotas – UCPEL e, sendo aprovada, cursei Psicologia na modalidade de Licenciatura e Psicólogo concomitantemente, concluídas nos anos de 1990-1991.

O curso de Psicologia da UCPEL, naquele período, mesmo possuindo estágios em três áreas: clínica, organizacional e escolar, dava ênfase às questões clínicas, sendo chamado

pelos/as alunos/as de Psicologia-Clínica. Isso era reforçado por docentes, que trabalhavam, a maioria, nessa área. Spink (1992) justifica essa característica da psicologia referindo que ela esteve por muito tempo associada ao modelo médico-clínico, podendo ser esse modelo até considerado hegemônico.

Durante a formação acadêmica, realizei estágios voluntários, entre eles: no Hospital Espírita de Pelotas; na área organizacional; monitoria das disciplinas de Psicomotricidade I e II; atividade de psicomotricidade (estimulação precoce) na Creche São Francisco em Pelotas; colaborei também na pesquisa de Aferição do Teste de Inteligência G – 36; essas experiências levavam-me a perceber que o campo de atuação da psicologia era mais amplo, propiciando a atuação dos/as profissionais em várias áreas.

Concluindo a graduação e não tendo onde trabalhar, cedi à influência da formação acadêmica, assim, comecei minha trajetória profissional atuando em consultório particular. Em seguida, foi oferecido pela UCPEL o curso de Especialização em Psicologia Clínica, onde segui meus estudos nesta área. Como minhas primeiras experiências no consultório foram com pacientes depressivas, optei por aprofundar o estudo da *Depressão Neurótica em Mulheres* na monografia de conclusão.

Em maio de 1992 fui trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, atendendo grupos de orientação a pais, mães e professores/as juntamente com a equipe multidisciplinar, que agregava pediatras, assistente social, psiquiatra, neurologista, pedagogas e psicólogas. Trabalhava diretamente com adolescentes e adultos, objetivando, principalmente, a inserção do/a portador/a de necessidades especiais na sociedade por meio de escolas regulares e/ou no mercado de trabalho. Permaneci nessa instituição até abril de 1996.

Em março de 1996, fui contratada como docente substituta no Departamento de Educação e Ciências do Comportamento - DECC - FURG, esta experiência criou vínculos intensos com as questões educacionais por atuar nos cursos de Licenciatura. No ano seguinte, dividi as atividades de docência do DECC com o trabalho de Psicologia no Centro de Apoio à Criança e Adolescente – CAIC – que mantém a Escola de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande. Nesse local, realizavam-se, juntamente com a assistente social e profissionais da área da saúde, entre eles enfermeiras e graduandos/as de Enfermagem, projetos de orientação a adolescentes através de oficinas de sensibilização com objetivo de promover a saúde. Uma das principais tarefas e a mais difícil, dentro do CAIC, foi desmistificar o papel da psicologia, criando uma identidade de psicóloga escolar, pois o serviço havia sido caracterizado por atividades de atendimento a crianças com “problemas” de aprendizagem e “ajustamento” escolar, ficando a atuação restrita ao atendimento clínico, não incluindo o pedagógico e,

muito menos, o contexto social dos/as alunos/as. O/A professor/a depositava na profissional da psicologia a esperança de “tratamento” do/a aluno/a “problema”. Resolvi trabalhar juntamente com o/a professor/a em sala de aula, no pátio da escola ou em alguma atividade extra-classe, com o intuito de conhecer o/a aluno/a para melhor orientá-lo/a. Também desenvolvi oficinas, que faziam parte do Projeto de Formação Continuada, com o grupo de docentes, com o propósito de criar um espaço onde pudessem trocar experiências, falar de suas dificuldades e de suas percepções enquanto ser humano e educador/a.

O contrato com a FURG encerrou em dezembro de 1997. Durante o período de 1998/1999, além da atividade no consultório, desenvolvi oficinas de sensibilização, palestras e reuniões com docentes de escolas das Redes Municipal e Estadual.

Na busca de aproximação maior com teóricos/as da educação e identificada com essa área, por nela ver a possibilidade de trabalhar com o ser humano como um todo, olhando os aspectos psicológicos, biológicos, sociais e relacionais e, ao mesmo tempo em que o sentimento de incompletude na área de psicologia clínica se fazia presente, busquei o curso de Especialização em Educação Brasileira na FURG realizado de julho de 1999 a dezembro de 2000.

Em março de 2000 retornei ao DECC-FURG como Professora Substituta, para atuar na área de psicologia no CAIC, segui a mesma linha de trabalho proposta anteriormente. Desenvolvi a pesquisa para a monografia do curso de especialização com as professoras da escola, tendo como objeto de estudo a agressividade no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental, por ser um dos assuntos presentes nas conversas e reuniões pedagógicas e ser considerada uma das maiores dificuldades para o grupo. Esse estudo contribuiu para fundamentar e auxiliar minha atuação de apoio e orientação às docentes, pois possibilitou uma melhor compreensão do que pensavam e sentiam com as manifestações de agressividade dos/as alunos/as.

Ingressei em abril de 2001 no Magistério Público Estadual como docente do Ensino Médio na disciplina de Psicologia, no Colégio Lemos Júnior. Hoje me considero uma profissional da educação e isso traz satisfação pessoal e profissional, porque os desafios do cotidiano escolar exigem uma postura de constante busca através da reflexão-pesquisa-ação, dialogicidade e atitudes comprometidas com o fazer pedagógico. Essa vivência direta com adolescentes faz-me perceber que, em sala de aula, a atuação terapêutica torna-se mais abrangente do que no atendimento clínico, pois com meus conhecimentos e experiências posso atingir um maior número de pessoas, tornando minha ação, enquanto professora de psicologia, mais eficaz e voltada ao social. Porém, ao mesmo tempo, isso me instiga a muitos



questionamentos frente à realidade, apresentada num ambiente multifacetado em que as relações são permeadas por questões pessoais e sociais que determinam e são determinadas por posturas e atitudes, muitas vezes, ocultas, ou não são abordadas em sua essência.

Essa experiência em sala de aula com adolescentes, e as discussões que surgiram, remeteram-me a questionamentos de adolescência, no qual o universo feminino e o papel de homem e mulher na sociedade me intrigavam, e a referência literária que me auxiliava no entendimento destas questões tinham como autoras Marta Suplicy e Marina Colasanti.

Hoje, na convivência com jovens, sou levada a observar, nas suas atitudes, aspectos socialmente construídos os quais são introjetados e manifestados como sendo ligados ao sexo biológico. Ao mesmo tempo em que algumas de suas práticas parecem quebrar com comportamentos comuns de gerações anteriores, como o “ficar” descomprometido, suas concepções ainda são baseadas em preceitos conservadores e tradicionais. Percebo isso por meio de suas falas, na exposição das vantagens de ser homem ou mulher, baseadas em uma conduta de dominação e menos valia ao outro. Segundo eles/as: o homem deve ter mais liberdade que a mulher; o homem pode ficar com quantas quiser que não pega mal; a mulher é quem deve se dar ao respeito. Ou ainda, ao se referirem à divisão e hierarquia de tarefas e papéis sociais para cada sexo, responsabilizam unicamente a mulher no dever de cuidar da casa e dos/as filhos/as, porém quem deve “comandar” a casa é o homem. Em temas relacionados à sexualidade e às relações sexuais, ao que é permitido ao homem e não à mulher, ainda é possível identificar a existência de tabus ou concepções tipificadas, eles/as expressam que mulher tem menos desejo sexual que o homem.

Também observo no dia-a-dia escolar que há disputa de poder entre os sexos, agressividade e desrespeito para com os seus pares e o próprio corpo, vínculos afetivos frágeis e instáveis; e um número significativo de adolescentes que engravidam, e rapazes verbalizando que as namoradas estão grávidas, mesmo tendo informações sobre preservativos e métodos contraceptivos.

Recente pesquisa realizada por Fonseca (2004), com adolescentes de ensino médio de uma escola da cidade do Rio Grande, sobre a concepção de sexualidade na vivência de jovens, demonstra que estão informados/as acerca da necessidade do uso do preservativo em todas as relações sexuais, porém, a sensação de imunidade ou, em alguns casos, a dificuldade de acesso a esses métodos, os impede de colocar em prática o conhecimento.

A constatação feita por Fonseca (2004) vem ao encontro do que tenho observado no convívio diário com adolescentes, pois não lhes faltam informações, nem conhecimento sobre métodos de prevenção a DSTs ou contraceptivos, são até capazes de ensinar sobre o assunto.

No entanto, atrevo-me a pressupor que possa ser mais do que o sentimento de que nada vai acontecer consigo. Os comportamentos de desvalorização de si e do outro, a reprodução de valores que mantêm diferenças sociais hierárquicas entre homens e mulheres, a vivência da sexualidade ainda baseada em modelos antigos, que estão presentes nas representações sociais construídas pelos/as adolescentes, são alguns dos fatores que podem estar dificultando o alcance de resultados positivos em programas de prevenção e promoção à saúde.

Dessa maneira, reconheço que as relações díspares, estabelecidas entre os/as jovens, podem estar prejudicando sua saúde, urge desencadear um processo de reflexão sobre sua postura nas relações interpessoais e consigo. Em consonância com Minayo (2002), que enfatiza a necessidade de compreender as questões globais e de atuar localmente, senti a necessidade de promover tal processo junto aos/as adolescentes da escola onde atuo. A autora comenta, ainda, que qualquer intervenção deve ser assumida, principalmente, pela população sobre a qual incidem os problemas. Assim, pretendo com este estudo, desvelar as representações sociais de adolescentes sobre relações de gênero e sexualidade e como elas implicam na promoção de sua saúde. Tais informações poderão subsidiar projetos de saúde que possam ser realizados juntamente com adolescentes, atendendo suas reais necessidades.

Sendo assim, procurarei olhar os/as adolescentes, do Colégio Estadual Lemos Júnior da Cidade do Rio Grande, por uma perspectiva sócio-histórica, concebendo-o/a como um ser histórico, constituindo-se no seu movimento ao longo do tempo, alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com os/as outros/as. Um ser humano com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que ele vive. (OZELLA, 2003).

O meu compromisso social como psicóloga e educadora aproxima-me das concepções de Paulo Freire, quando refere à significância do papel de formador/a que todo/a professor/a deve assumir. No que se refere aos/às adolescentes, tão carentes de experiências democráticas e humanizadoras, o papel assumido pelo/a professor/a deve ser desempenhado em favor da vida, dos sonhos e da viabilização do amor, pois se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. (FREIRE, 1997). Desta forma, não posso ficar passiva à situação presente no ambiente escolar em que atuo. Portanto tomo como desafio a proposta de realizar esta pesquisa que busca contribuir para a diminuição da distância entre o que se diz e o que se faz na relação teórico-prática que aproxima a ciência da vida, superando a linearidade dos conceitos presentes em muitas formas de ser e de estar na sociedade. Assim, proponho-me a investigar: ***Como as representações acerca de sexualidade e gênero, entre adolescentes, implicam na promoção de sua saúde?***

## **2 OBJETIVOS DA PESQUISA**

- Identificar as representações sociais de sexualidade e gênero entre adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior.

- Reconhecer como as representações de sexualidade e gênero implicam na promoção de saúde de adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior.

- Desencadear um processo de reflexão com os/as adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior, acerca de sua postura em relação à promoção de saúde individual e coletiva.

### 3 GÊNERO, SEXUALIDADE E SUA RELAÇÃO COM A PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA: CONCEITOS E REFLEXÕES

Adolescer é um contínuo nascer.  
Adolescer habita no crescer.  
Adolescer transpira o viver  
(autor desconhecido)

Considero relevante, para o melhor entender as implicações das representações de gênero e sexualidade de adolescentes na promoção de sua saúde, a abordagem e a reflexão de alguns conceitos. Assim, inicio este capítulo apresentando uma reflexão sobre as concepções de adolescência presentes na psicologia, enfatizando a visão de adolescência como uma construção social.

Dando continuidade, abordo os conceitos de gênero e sexualidade, e as imbricações entre eles. Posteriormente, incluo questões de saúde, destacando a importância da promoção de saúde enquanto processo de capacitação das comunidades e indivíduos.

Finalizando, apresento pesquisas recentes realizadas no Brasil com adolescentes, as quais são norteadas pelas questões de gênero e sexualidade que convergem para promoção de saúde.

#### 3.1 ADOLESCÊNCIA

O conceito de adolescência apresenta-se sob uma grande diversidade de abordagens e com múltiplos e variados enfoques, sendo assim, a contextualização da adolescência torna-se fundamental para se compreender a complexidade e profundidade do tema, pois, de acordo com Vittiello (1998, p.91), “embora todos saibam o que é ‘adolescência’, sua definição precisa é muito difícil e complexa, visto estarem envolvidos múltiplos fatores orgânicos, emocionais e sociais”.

A palavra “adolescência” tem uma dupla origem etimológica, ela vem do latim *ad* (a, para) e *olescer* (crescer), significando a condição ou processo de crescimento; em resumo, o indivíduo apto a crescer; adolescência também deriva de *adolescere*, origem da palavra

adoecer, dessa maneira, na adolescência, o indivíduo se vê obrigado a assistir e sofrer passivamente toda uma série de transformações que se operam em seu corpo, e, por conseguinte, em seu ego. (OUTEIRAL, 1994).

A adolescência tornou-se preocupação da ciência enquanto dimensão específica da existência humana no século XX. Um dos primeiros estudiosos a focalizar e propor a psicologia da adolescência como campo distinto de conhecimento foi Stanley Hall, considerado o pai da “Psicologia da Adolescência”. Seu primeiro livro sobre o assunto foi publicado em 1904, (MUUSS, 1976); porém, foi na segunda metade do século XX que a produção científica, em termos quantitativos e de uma identidade objetual teve relevância, permitindo a socialização ampliada dessa temática no meio científico. (AYRES, 1993).

O conceito da adolescência está relacionado ao processo de urbanização e industrialização das sociedades contemporâneas, logo, o interesse universal por seu estudo ocorreu devido à explosão demográfica do pós-guerra, que resultou num significativo crescimento da população jovem no mundo e na ampliação dessa faixa etária. (OSÓRIO, 1992).

Nas últimas décadas, a adolescência vem se tornando, cada vez mais, objeto de estudos de pesquisadores das áreas da saúde e da educação, na busca de maiores conhecimentos sobre essa fase da vida, com o intuito de melhor orientar a formação de adolescentes na sociedade.

Diversos são os parâmetros para identificar os limites de idade que definem adolescência. A Organização Mundial de Saúde define a adolescência como a fase do desenvolvimento compreendida entre os 10 e os 19 anos. Já na questão legal, é reconhecida do período dos 12 aos 18 anos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei N° 8069, de 13 de julho de 1990). Essas delimitações da adolescência se fixam apenas na idade cronológica, tornando-as insuficientes para caracterizar o período, pois se sabe que o fato do/a jovem, completar 18 ou 19 anos não significa ter saído da adolescência, mas o que determina são os aspectos emocionais, de gênero, familiares, econômicos, sociais e culturais. Contudo, a adoção do critério cronológico, objetiva a identificação de requisitos que orientam a investigação epidemiológica, as estratégias de elaboração de políticas de desenvolvimento coletivo e as programações de serviços sociais e de saúde pública. (BRASIL, 2005).

A Psicologia procurou compreender melhor as mudanças que marcam a passagem da infância para a fase adulta através de estudos, de discussões e de teorizações. Algumas linhas teóricas, principalmente as de referencial psicanalítico, afirmam que certos padrões importantes no desenvolvimento e comportamento dos seres humanos são universais e partem

da natureza humana, desprezando o contexto social e cultural. No entanto, a universalidade traz implícita a idéia de uma evolução natural do ser humano, linear, independente das condições concretas de sua existência, “o homem é pensado de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido”. (BOCK, 1999, p.24).

O estudo psicanalítico da adolescência teve início com Freud, em seu trabalho “Três ensaios sobre a sexualidade”, em 1905, no qual realçou as importantes fases da sexualidade infantil e do/a jovem. A teoria psicanalítica considera que o eixo desencadeante da crise adolescente seja o redespertar da sexualidade no nível da maturidade genital, ou seja, após o período de calmaria da fase de latência, eclodiria uma sexualidade de morfologia adulta, no sentido de estar o indivíduo, nesta etapa, capaz biologicamente de exercer a sua genitalidade para a procriação. (ENDERLE, 1988).

A adolescência caracteriza-se por comportamentos bizarros, lutas e rebeliões, que não seriam mais do que remanescentes do conflito de dependência infantil que ainda persiste. Este conflito, por sua vez, refere-se ao fato de ter que abandonar o papel infantil e substituí-lo pelo de adulto, conquistando, portanto, uma nova identidade. A conquista da identidade própria dar-se-á após a elaboração das diversas situações de perdas, chamadas de “luto”, que a fase adolescente suscita. A situação de luto está relacionada diretamente com as vivências das perdas: luto pelo corpo infantil perdido; luto pela bissexualidade perdida; luto pela exogamia; luto pelos pais de infância; luto pela identidade infantil; luto pelo renascimento no mundo adulto. (ENDERLE, 1988). Assim, o processo de término de uma adolescência saudável constitui-se na elaboração desses lutos.

Erikson (1976), embasado nas propostas da psicanálise, concebe a adolescência como um estágio do desenvolvimento, ou seja, um período, semelhante à infância e à idade adulta, com características específicas, constituindo-se em um período necessário e naturalmente conturbado, caracterizando-se como uma crise vital, na qual o dilema central da adolescência é o da identidade versus confusão de papéis. A identidade antiga não é mais suficiente, uma nova identidade precisa ser forjada, uma que sirva para colocar o/a jovem entre os inúmeros papéis da vida adulta.

O/A adolescente deve restabelecer a identidade do ego à luz das experiências anteriores e aceitar suas novas mudanças físicas e sentimentos libidinais como sendo parte de si mesmo. (ERIKSON, 1976).

Para Osório (1992) a identidade é a consciência que o indivíduo tem de si mesmo como um “ser no mundo”; esclarecendo melhor diz:

a identidade é o conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal ou entidade separada e distinta dos outros, permitindo-lhe reconhecer-se o mesmo a cada instante de sua evolução ontológica e correspondendo, no plano social, à resultante de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado. (OSÓRIO, 1992, p. 15).

O autor expressa que há algumas indicações que marcam o término da adolescência: - estabelecimento de uma identidade sexual e possibilidade de estabelecer relações afetivas estáveis; - capacidade de assumir compromissos profissionais e ter independência econômica; - aquisição de um sistema de valores pessoais; - relação de reciprocidade com a geração precedente, principalmente com os pais. (OSÓRIO, 1992).

Içami Tiba (1985) define adolescência como uma fase do desenvolvimento não estabilizada por tempo de duração, mas que sempre tem início na puberdade, ou seja, a maturação filogeneticamente programada do aparelho reprodutor. A adolescência é uma fase de reestruturação do “núcleo do eu”, quando as estruturas psíquicas, corporais, familiares e comunitárias sofrem mudanças conflitantes. Lutos e fragilidades psíquicas afloram neste período.

Aberastury (1986, p.15), autora de referência na abordagem psicanalítica, refere-se à adolescência como “um momento crucial na vida do homem e constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento”. Ressalta também que, sendo o momento mais difícil da vida do ser humano, necessita de uma liberdade adequada, com segurança de normas que ajudem os/as jovens a adaptarem-se sem entrar em conflitos graves com o ambiente e com a sociedade.

Complementa, dizendo que é um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por atritos com o meio familiar e o ambiente circundante; esse quadro é com frequência confundido com estados patológicos, o que alarma o adulto e o leva a buscar soluções equivocadas. (ABERASTURY, 1986).

Nessa perspectiva, Knobel (1986) definiu as características da adolescência, como período de desequilíbrio e instabilidade, por meio de uma série de expressões condutuais que, agrupadas de forma esquemática, podem constituir o que denominou *síndrome da adolescência normal* que, por vezes, pode assumir a característica de anormalidade ou de patologia. Segundo o autor, os principais aspectos que assinalam a adolescência são: -busca de si mesmo e da identidade; -tendência grupal; -necessidade de intelectualizar e fantasiar; - crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo fervoroso; -deslocalização temporal, em que o pensamento adquire características do pensamento

infantil; -evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a sexualidade adulta; - atitude social reivindicatória com tendências anti ou associais; -contradições sucessivas na conduta; -separação progressiva dos pais; -constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

O autor acrescenta que todos estes sintomas interatuam de uma maneira constantemente flutuante, permitindo logicamente o alcance da idade adulta através deste período da vida, convertendo-se em uma verdadeira aprendizagem para a vida adulta. Ainda diz que, do ponto de vista fenomênico, todo o processo da adolescência implica, quando se observa a conduta de adolescentes, em uma certa característica de tipo psicopático no comportamento que é inerente a uma normal evolução deste período vital. (KNOBEL, 1986).

Percebo nas características da adolescência, assinaladas pelos/as autores/as citados/as anteriormente, aspectos com conotação patológica, projetando comportamentos estigmatizados e estereotipados, nos quais os fatores culturais e sociais não são relevantes. Para Bock e Liebesny (2003), a adolescência está claramente naturalizada e tem caráter universal e abstrato, inerente ao desenvolvimento humano, apresentando-se carregada de conflitos naturais. A cultura serve como molde da expressão de uma adolescência natural.

Ozella (2002, p.18) refere que, apesar dos estudos antropológicos realizados por Margareth Mead, em 1945, que questionam a universalidade dos conflitos e da crise adolescente, “a psicologia convencional insiste em negligenciar a inserção histórica do jovem e suas condições objetivas de vida”.

A identificação dessa etapa, como sendo marcada por tormentos e conturbações, é reforçada pelas leituras psicanalíticas, “esta concepção ficou indelevelmente impregnada na definição dos adolescentes por livros, teorias, a mídia, profissionais das áreas das Ciências Humanas, e incorporadas pela população e pelos próprios adolescentes”. (OZELLA, 2003, p.19).

A perspectiva naturalizante, que não valoriza os aspectos de caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos, vê o lugar do/a jovem na sociedade como natural e universal, independente de classe social, de época, de realidade social concreta e específica, como se os significados sociais desse campo ratificassem esse lugar e as atividades dele decorrentes, atribuindo naturalidade aos processos observados. (OZELLA, 2003).

Em contraposição à visão naturalizante, universalizante e patologizante da adolescência, há tendências mais recentemente divulgadas na Psicologia com concepções teóricas baseadas em perspectiva sócio-histórica, trazendo avanços em relação à abordagem dessa fase do desenvolvimento do sujeito, pois ao se falar deste na adolescência, fala-se



também da própria sociedade, deixando-se de analisar essa fase como algo abstrato e natural; compreendendo-se a adolescência inserida num determinado contexto histórico-cultural, possibilitando a despatologização. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001). Esses autores reforçam que “é preciso superar as visões naturalizantes e entender a adolescência como constituída socialmente a partir de necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais que vão se constituindo no processo”. (AGUIAR; BOCK; OZELLA, 2001, p.171).

Ao nascer, o ser humano é candidato à humanidade e, no contato com os/as outros/as e em sua atividade sobre o mundo material, humaniza-se, isto é, apropria-se da humanidade contida em seu mundo cultural e social, sendo esta, resultado da atividade de gerações anteriores, assim “em um movimento ininterrupto, os homens vão criando a humanidade e ao se objetivarem no mundo material o humanizam, permitindo que novas gerações se apropriem dela”. (BOCK; LIEBESNY, 2003, p.207-208).

Para a Psicologia Sócio-Histórica, a adolescência não existiu sempre, pois se constitui na história a partir de necessidades sociais, e todas as suas características foram desenvolvidas a partir das relações sociais com o mundo adulto e com as condições históricas em que se deu seu desenvolvimento. Assim, “a adolescência é uma fase de desenvolvimento na sociedade moderna ocidental. Não é universal e não é natural dos seres humanos. É histórica” (BOCK; LIEBESNY, 2003, p.210).

Contribuindo com essa visão Calil (2003, p.146) expressa:

esta concepção de adolescência, como produto do contexto histórico e social, rompe com as teorias psicológicas que naturalizam, universalizam e patologizam a adolescência, e que, ao negarem seu caráter histórico, ocultam as condições sociais geradoras da adolescência.

A visão sócio-histórica olha o/a adolescente como um sujeito num determinado contexto histórico-cultural, o que possibilita ir além de uma perspectiva preconceituosa caracterizada por uma suposta normalidade, concebendo o ser humano como um ser histórico, que se constitui no seu movimento ao longo do tempo, alguém que constrói formas para satisfazer suas necessidades junto com os outros. Um ser com características forjadas de acordo com as relações sociais contextualizadas no tempo e no espaço histórico em que ele vive. (OZELLA, 2003).

Reforçando essa idéia, Bock e Liebesny (2003, p.207) expressam que “o homem não é dotado de uma natureza humana, pois o desenvolvimento da humanidade já permitiu que o homem se libertasse e ultrapassasse as condições e limitações biológicas que possui”, dessa maneira, a pessoa é constituída no seu movimento, ao longo do tempo, pelas relações sociais e pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade.

É importante salientar que a abordagem sócio-histórica não nega a existência da adolescência, apenas não a considera como um período natural do desenvolvimento, mas sim um período significado e interpretado pelo ser humano, fruto de uma criação histórica da humanidade. “Há marcas que a sociedade destaca e significa. Mudanças no corpo e desenvolvimento cognitivo são marcas que a sociedade destacou”. (OZELLA, 2002, p.21). O autor reconhece, no entanto, que há um corpo desenvolvendo-se e com características próprias, mas nenhum elemento biológico ou fisiológico tem expressão direta na subjetividade:

As características fisiológicas aparecem e recebem significados dos adultos e da sociedade. A menina que tem os seios se desenvolvendo não os vê, sente e lhes atribui o significado de possibilidade de amamentar seus filhos futuros. Com certeza, em algum tempo ou cultura isso já foi assim. Hoje, entre nós, os seios tornam as meninas sedutoras e sensuais. Esse significado é o atribuído em nosso tempo. A força muscular dos meninos já teve o significado de possibilidade de trabalhar, guerrear e caçar. Hoje é beleza, sensualidade e masculinidade. (OZELLA, 2002, p.21).

Sendo assim, ao definir adolescência constituem-se significações a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos. Nos pressupostos da teoria sócio-histórica, o sujeito se constitui através das relações sociais que estabelece com o meio, formando sua subjetividade. Ozella (2002) frisa que o subjetivo não é igual ao social:

Há um mundo psíquico de origem social, mas que possui uma dinâmica e uma estrutura própria. Esse mundo psíquico está constituído por configurações pessoais, nas quais significações e afetos se mesclam para dar um sentido às expectativas do indivíduo. Os elementos desse mundo psíquico vêm do mundo social (as atividades do homem e linguagem), mas não são idênticos a ele. (OZELLA, 2002, p. 22).

Dessa forma, a concepção sócio-histórica aborda a subjetividade como conjunto de experiências do indivíduo, constituída a partir de suas ações e de sua inserção social. As determinações humanas são sociais. Sua natureza ou condição biológica insere-se e desenvolve-se num meio que é social. (BOCK, 1999; GONÇALVES, 2003). “O que a natureza dá ao homem não é suficiente para garantir sua vida em sociedade. O homem precisará adquirir formas de satisfazer suas necessidades e, para isso, deverá se apropriar das formas socialmente construídas de satisfação das necessidades”, assim, o ser humano é sempre social, fruto das relações sociais. (BOCK, 1999, p. 13).

A construção da identidade do sujeito é compreendida como um processo contínuo, fruto de sua pertinência ao grupo social em que concretiza suas relações na produção de si mesmo e da realidade na qual se entranha. (BOCK; LIEBESNY, 2003).

Dentro da perspectiva sócio-histórica, para compreender qualquer fato, é necessário partir de sua inserção na totalidade, que o constitui e lhe dá sentido. Assim, para Ozella (2002), a adolescência deve ser compreendida nessa inserção, sendo importante perceber que a totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem condições sociais a adolescência não existiria ou não seria essa da qual se fala.

Na Psicologia Sócio-Histórica, o ser humano é visto como alguém que se constrói nas relações que estabelece com os/as outros/as, não é um ser abstrato e a-histórico, mas está inserido num contexto social dinâmico e com características determinadas pelas condições sociais e culturais em que vive.

### 3.2 GÊNERO E SEXUALIDADE

Gênero é um conceito das Ciências Sociais, que surgiu nos anos 60 como consequência das lutas libertárias dessa década, particularmente dos movimentos sociais de 1968, que tinham como objetivo lutar por uma vida melhor, mais justa e igualitária. É justamente no bojo destes movimentos “libertários” que se identifica um momento chave para o surgimento da problemática de gênero, quando as mulheres que neles participavam perceberam que, apesar de militarem em pé de igualdade com os homens, tinham nestes movimentos um papel secundário. (GROSSI, 1998).

Grossi (1998) refere que, paralelamente a estas lutas, os anos 60 foi um período de grandes questionamentos da sexualidade:

a pílula anticoncepcional passa a ser comercializada, a virgindade enquanto valor essencial das mulheres para o casamento começa a ser amplamente questionada e se começa a pensar mais coletivamente no Ocidente, que o sexo poderia ser fonte de prazer e não apenas destinado à reprodução da espécie humana. (GROSSI, 1998, p.02).

A utilização da categoria “gênero”, segundo Scott (1990), teve sua primeira aparição entre as feministas americanas que queriam revelar o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico que estava implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”, o gênero enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

Ao orientar o foco para o caráter fundamentalmente social, não há a pretensão de negar que o gênero constitui-se com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a

biologia, mas enfatiza deliberadamente a construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas. “O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico”. (LOURO, 2003, p.22). Dessa maneira, a autora coloca o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

Contudo, de acordo com Korin (2001), erroneamente, ainda usa-se sexo e gênero como sinônimos. Sexo refere-se à distinção biológica entre homem e mulher; gênero compreende a série de significados culturais atribuídos a essas diferenças biológicas, relacionado aos atributos, funções e relações que transcendem o biológico e reprodutivo e que, construídos social e culturalmente, são atribuídos aos sexos para justificar diferenças de poder e opressão entre os mesmos.

Scott (1990, p.05) apresenta a definição de gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e um primeiro modo de significar relações de poder”, possibilitando, assim, entender as complexas conexões dos diferentes níveis e espaços de interação humana, e questionar as relações de poder estabelecidas na sociedade. Nessa perspectiva, a autora refere-se a gênero como uma categoria usada para pensar as relações sociais que envolvem homens e mulheres, relações historicamente determinadas e expressas pelos diferentes discursos sociais sobre a diferença sexual.

Sob esse ponto de vista, Grossi refere-se que:

gênero serve portanto para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, pode-se ver que nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto desde que nasce, portanto sempre que estamos nos referindo ao sexo já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo. (GROSSI, 1998, p.6).

Homens e mulheres são condicionados por uma diversidade de experiências sociais e acabam assumindo padrões de comportamento de maneira tão sutil que, facilmente, integram o cotidiano, como algo “da natureza” do sexo masculino ou feminino. (LUZ; BERNI, 2000). As autoras expõem os significados que a cultura dá às diferenças biológicas da seguinte maneira:

Menino ou menina... homem, mulher... Estas são, talvez, as primeiras indagações quando nasce um novo ser. Cada um de nós existe porque tem dois pais, no momento de ser gerado: um homem e uma mulher. Nasce-se dentro de uma família, em uma comunidade. Herda-se dos pais as principais características físicas: forma, cor, feições [...] A comunidade em que se vive

é responsável pela tarefa de educar e transmite ao novo ser as noções de tradição, nacionalidade e as leis que regulam os direitos e deveres. Essa espécie de ‘código de bem viver’ controla a todas, mas o sexo que se nasce é marcante. O processo natural que determina o sexo é tão imprevisível quanto acertar cara ou coroa de uma moeda. Será menino ou menina? [...] A partir deste momento, o rumo da vida de uma criança é orientada, em grande parte, por esta escolha da natureza. (LUZ; BERNI, 2000, p.37).

A socialização da criança é submetida a uma série de estereótipos ligados à identidade masculina ou feminina, construção do sexo social. É, no decorrer dessa socialização, que se assimila à forma culturalmente correta de pensar, agir, falar e relacionar-se com os/as outros/as no mundo, direcionando para um determinado papel de gênero, a partir de gestos simples da família e do seu círculo de convívio. Desse modo, tem-se uma categoria biológica determinante e outra importante que é a do gênero, relativa a um conceito sociológico que se refere à construção social do sexo, o que é próprio para o gênero feminino e o que é próprio para o gênero masculino. (LUZ; BERNI, 2000).

Ao afirmar o caráter social do feminino e do masculino, devem-se levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando, estando a ótica dirigida a um processo, a uma construção, e não para algo que exista *a priori*. Exige-se, portanto, que o conceito seja pensado de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre homens e mulheres diferem não somente entre as sociedades ou em momentos históricos, mas também no interior de uma dada sociedade. (LOURO, 2003).

No ambiente social, o ser humano cresce e cria seus filhos e filhas, reproduzindo o modelo estabelecido, sem avaliar, com a clareza necessária, as repercussões desses determinantes na vida de homens e de mulheres. (LUZ; BERNI, 2000). Essas diferenças de comportamento já se destacam em período precoce da existência, quando, por exemplo nasce um menino, na porta do quarto da maternidade se penduram carrinhos; se for menina, geralmente, se colocam ursinhos, bonequinhas. Quando cresce, o menino tem que ser brigão, não levar desaforo para casa, lutar pelos seus direitos, ser viril. A menina tem que ser delicada, gentil, e a maioria dos presentes que ganha são bonecas e panelinhas, objetos que remetem à esfera privada. Grossi (1998, p. 04) reforça a idéia de que “não existe uma determinação natural dos comportamentos de homens e mulheres, apesar das inúmeras regras sociais calcadas numa suposta determinação biológica dos sexos”.

Braga (1991), em seu livro: *Rainha do Lar? Uma Ova*, fala da educação preconceituosa das crianças nos lares e nas escolas, como fator responsável pela manutenção da desigualdade e injustiça que perduram de geração em geração, “ao homem é ensinado o

orgulho de ter dinheiro, a comprar o que quer, ser digno, a ter controle da situação. À mulher, ensina-se a pedir, a depender do homem, a mendigar, a prostituir-se”. (BRAGA, 1991, p.78).

A autora ainda reflete que:

a sociedade machista está organizada em verdadeiras escolas de servidão humana, para transmitir, incentivar e cobrar da mulher o cumprimento de suas ‘obrigações’, do papel a elas imposto como se fosse a coisa mais natural do mundo. Os meios de comunicação, inclusive livros infantis, histórias em quadrinhos, canções populares, e mesmo as próprias mães na educação dos filhos reproduzem essa ideologia. (BRAGA, 1991, p. 44-45).

As desigualdades entre homens e mulheres atribuídas às distinções de sexo, provocam divisões no trabalho baseada em padrões masculinos e femininos, apresentando uma tendência praticamente universal de separação da vida social entre esfera pública associada ao homem, à política e ao mercado de trabalho; e esfera doméstica, privada, associada à mulher e vinculada à reprodução e ao cuidado das crianças. Essa diferença entre gênero masculino e feminino levou a desigualdades de poder, quase sempre favorecendo os homens. Na concepção de Louro (2003), homens e mulheres não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas e, usualmente, diversas; dessa forma os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder.

Para Bourdieu (1999), as distinções sociais entre homens e mulheres são construídas ao longo do tempo, inculcadas nas sociedades, sendo uma construção social naturalizada. A ordem masculina inscreve-se também nos corpos, através de injunções tácitas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados. As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres, assinalando-lhes lugares inferiores, ensinando-lhes a postura correta do corpo, atribuindo-lhes tarefas penosas, baixas e mesquinhas, enfim, em geral tirando partido no sentido dos pressupostos fundamentais, das diferenças biológicas que parecem estar na base das diferenças sociais.

Kergoat (1996) ressalta que o conceito de relações sociais de sexo prende-se à noção de prática social, admitindo que exista uma relação social específica entre os homens e as mulheres, implicando em práticas diferentes, segundo o sexo. Complementa: “as relações sociais de sexo dinamizam todos os campos do social. Toda relação social é sexuada, enquanto que as relações sociais de sexo são perpassadas por outras relações sociais”. (KERGOAT, 1996, p.23).

Nessa perspectiva:

as relações sociais organizam, denominam e hierarquizam as divisões da sociedade: privado/público, trabalho manual/trabalho intelectual, capital/trabalho [...]. As modalidades materiais dessas bicategorias são centrais nas relações sociais; a divisão social do trabalho entre os sexos é ponto (de disputas) fundamental nas relações sociais de sexo. (KERGOAT, 1996, p.24).

Bruschini (1992) refere o gênero como categoria analítica, relacionado com a organização social das relações entre os sexos, rejeitando o determinismo biológico, que busca as explicações para a sujeição da mulher em sua capacidade procriativa ou na força física masculina. O gênero enfatiza as qualidades fundamentalmente sociais das distinções baseadas no sexo, sendo uma categoria relacional, que define homens e mulheres uns em relação aos outros.

Para se entender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade é importante observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 2003). Ser do sexo masculino ou feminino leva a perceber o mundo diferentemente; há diferenças quanto à distribuição de poder, levando a significar que gênero está implicado na concepção e na construção do poder. A percepção que cada pessoa tem do mundo depende do papel e da identidade de gênero que são construídos mediante as relações sociais estabelecidas.

Louro (2003) elucida que os papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar.

Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa sociedade, e responder a essas expectativas.[...]. Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. (LOURO, 2003, p. 24).

A identidade de gênero, para Grossi (1998), é algo mais complexo que o papel de gênero, pois remete à constituição do sentimento individual de identidade, referindo-se ao conjunto de convicções pelas quais se considera o que é masculino ou feminino. Louro (2003) menciona que o gênero institui a identidade do sujeito, salientando que a identidade é algo que transcende o mero desempenho de papéis, assim percebe o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o.

A disseminação do conceito de gênero como categoria relacional, salientou a dimensão de atribuição cultural e a modelação dos corpos sexuados, pois tais corpos, que

poderiam ser olhados como aparatos cujo funcionamento deriva dos hormônios, de metabolismos específicos ou de pulsões, são igualmente postos em marcha por maneiras particulares de socialização, as quais seguem as prescrições do gênero. (HEILBORN, 2006).

Há um estreito e inescapável imbricamento entre sexualidade e gênero:

A sexualidade vem sendo compreendida como produto de diferentes cenários, e não apenas como derivada do funcionamento bio-psíquico dos sujeitos. A ênfase sobre cenários socioculturais alude à premissa de que, se há características distintas entre os homens e mulheres no tocante à vida sexual e na interface desta com a esfera reprodutiva, elas devem-se a uma combinação de fenômenos que reverberam nos corpos como efeito de processos complexos de socialização dos gêneros. (HEILBORN, 2006, p. 35).

Para Villela e Arilha (2003), o uso do termo sexualidade nos espaços da vida cotidiana é relativamente recente, sendo que a busca de um termo que exprima, de modo abstrato, as formulações mentais em torno dos atos corporais relacionados à reprodução e ao prazer, aponta exatamente para aquilo que extrapola a idéia de sexo. Em continuidade, as autoras expressam que sexo é uma palavra que admite, ao menos, três significados:

um primeiro assinalaria a posição do sujeito na reprodução: fecundante (o macho) ou gerador (a fêmea); um segundo estaria referido aos órgãos genitais externos; um terceiro que diz respeito ao uso do termo sexo precedido do verbo - fazer sexo – como sinônimo do ato sexual. (VILLELA; ARILHA, 2003, p.97).

Para indicar o ato necessário à reprodução, dispõe-se de mais dois termos: coito e cópula, sendo que esse último é mais usado quando se refere a animais. O que parece distinguir a cópula do sexo é a experiência do prazer, fenômeno especificamente humano que não se resume a uma sensação corporal. O prazer sexual é algo sobre o qual se pensa e se fala, constituindo-se como experiência subjetiva apoiada em sensações corporais. Desse modo, quando se fala de sexualidade não se faz referência ao ato sexual, mas ao conjunto de fantasias e idéias que cada um constrói sobre si e para si em função daquilo que se supõe levar ao gozo. (VILLELA; ARILHA, 2003).

As idéias e fantasias que relacionam atos e sensações são retiradas do repertório de idéias circulantes na cultura em que cada um se insere. Assim, “a sexualidade se ancora, simultaneamente, em sensações corporais, nos discursos em torno dessas sensações e, ainda, nas normas de permissão e interdição da experiência ou ato que provoca a sensação”. (VILLELA; ARILHA, 2003, p. 98).

Nessa perspectiva, ao se falar em sexualidade não se pode deixar de relacioná-la e inseri-la no contexto social e histórico que as pessoas vivem, porque ela se desenvolve e é influenciada por meio das relações sociais, pois, segundo Caridade (1997, 23) “a sexualidade,



que é exclusivamente humana, insere-se num grande conjunto, em meio à totalidade do ser que somos e daquilo que nos circunda”.

O desenvolvimento da sexualidade não deve ser entendido como uma série de acontecimentos considerados “universais”, ou seja, fases e formas de vivências iguais para todo o ser humano, independente de cultura e sociedade em que se expressam; assim, Silva (2002) percebe que a sexualidade humana é socialmente construída e não se nega a influência das bases genéticas e orgânicas sobre a sexualidade, porém, a sua expressão sempre dependerá das normas sociais e culturais existentes.

Ao encontro da idéia anterior, Villela e Arilha (2003) expressam o seguinte pensamento:

O que se toma como erótico ou sexual, não são fatos dados, e sim aprendidos. Cada cultura, em cada tempo histórico, constrói símbolos e signos do que é aceito e desejável em termos sexuais, construção essa que se articula com base nas necessidades e possibilidades sociais daquela cultura num momento determinado – necessidades e possibilidades que, por sua vez, guardam estreita relação com a questão da reprodução na sociedade em foco. (VILLELA; ARILHA, 2003, p.99).

Louro (2001) expressa que os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é feita no contexto de uma determinada cultura que deixa marcas. As possibilidades da sexualidade e a forma de expressar os desejos e prazeres também são socialmente estabelecidos e codificados. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade”. (LOURO, 2001, p.11).

A Organização Mundial de Saúde em 1975 apresentou um conceito de sexualidade abrangente:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e integrações e, portanto a saúde física e mental. Se a saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como um direito humano básico. (OMS, 1975 apud EGYPTO, 2003, p.15-16).

A definição de sexualidade apresentada pela OMS relaciona a sexualidade com a busca de prazer inerente a todo o ser humano e presente durante toda a sua vida, do nascimento à morte, sendo assim, ela é importante e essencial, fazendo parte da personalidade.

Caridade (1997) reforça que a sexualidade é uma energia que nos impulsiona à busca do prazer, porém para um prazer plural, que jamais se esgota na genitalidade. Segundo o autor ela é uma invenção do espírito humano e, como tal, não obedece a modelos rígidos. Não se poderia dizer, através de qualquer discurso, que uma boa vivência da sexualidade seria de uma determinada forma. Ela é boa quando dá sentido ao viver e na medida em que faz crescer as pessoas. “Torna-se uma forma de enriquecimento quando generosamente acontece o abandono de si e a acolhida do outro. É nessa partilha bonita, democrática e sensível, de gestos e emoções, que o espírito humano se agiganta...”. (CARIDADE, 1997, p.68).

Contudo, nem sempre a sexualidade é entendida dessa maneira, principalmente, no terreno sexual-afetivo, “porque nossa enfermidade relacional é patética, nutrimos mal-entendidos e repetições que maltratam muito o cotidiano. O exercício de poder entre os parceiros, as divergências entre o masculino e o feminino, por vezes, sobrepujam o gosto de amar”. (CARIDADE, 1997, p. 71).

Os estereótipos em relação à sexualidade e ao gênero são construídos em todos os espaços sociais que as pessoas estão inseridas:

palavras, atitudes, expressões, sensações, emoções, tudo vai sendo captado, armazenado, introjetado pelo bebê, que como uma esponja, absorve tudo o que lhe toca a superfície. A sexualidade humana se plasma em meio e estas inscrições que o corpo vai armazenando fielmente, como produto da diversidade de gestos postos ao existir humano. As inscrições grudam ao corpo, de modo inconsciente, mas em cada célula, em cada *modus vivendi*. Deixamos de ser mera possibilidade, e resultamos numa história mnêmica singular. (CARIDADE, 1997, p.61).

Conceição (1998) refere que a sociedade, através da educação, anula a força inata da sexualidade humana e reprime o desejo, transformando-a em simples fração dos fenômenos biológicos da reprodução.

Louro explicita que as diferenças, distinções e desigualdades também são produzidas na instituição escolar, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. (LOURO, 2003, p.58). Assim, naturaliza comportamentos diferentes entre os sexos e perpetua as desigualdades:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornando-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras...(LOURO, 2003, p. 61, grifo da autora).

Para Louro (2003) a sexualidade está presente na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”:

As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula, assumidamente ou não, nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 2003, p.131).

Embora a sexualidade esteja presente em todo o espaço escolar, Louro (2003) expõe que geralmente a preocupação com a sexualidade não é apresentada de forma aberta, existe uma vigilância e censura em relação à sexualidade, orientando-a, fundamentalmente, pelo alcance da “normalidade” (normalidade essa representada pelo par heterossexual, no qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero). Sendo assim, é indispensável que “reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz”. (LOURO, 2003, p. 81).

Admite-se que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem somente os produz, mas também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero e de classe, estando comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida. Desse modo, as desigualdades só serão desestabilizadas e subvertidas, na medida em que as pessoas estiverem atentas para suas formas de produção e reprodução. Louro (2003) enfatiza ser possível transformar a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em quaisquer instâncias, porém isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”.

### 3.3 PROMOÇÃO DE SAÚDE

A Declaração dos Direitos Humanos (ONU/1948) preconiza que “a saúde é um direito do homem”, essa preocupação com a saúde é tão antiga quanto o surgimento da vida humana em nosso planeta há milhares de anos, pois o ser humano sempre buscou meios para facilitar sua sobrevivência e proteger-se do perigo.

No dicionário, o termo saúde é definido como o “estado daquele cujas funções orgânicas, físicas e mentais se acham em situação normal”. (FERREIRA, 2004, p.1814).

A Organização Mundial da Saúde em 1948 definiu saúde como um completo estado de bem-estar físico, mental e social, e não meramente ausência de doença. Segre e Ferraz (1997) referem que essa definição, para a época, foi considerada avançada, mas hoje pode ser considerada irreal, ultrapassada e unilateral, porque não considera fatores que são essenciais no processo saúde-doença.

Os conceitos de saúde são complexos e amplos, segundo Pereira (2002, ), definir o que se entende por bem-estar e por normal não é tarefa simples, pois não existe unanimidade de opiniões e a quantificação é muito problemática.

Canguilhem (1982), procura discutir o que é normal referindo: é normal aquilo que é como deve ser, e o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada. Todavia, o normal biológico só é revelado por infrações à norma e não há consciência concreta ou científica da vida a não ser pela doença. O objetivo do autor é questionar a polaridade entre o binômio saúde e doença, um tomado como a ausência do outro e associado a uma idéia de valores de excesso e falta que, por sua vez, estariam relacionados aos valores normal e patológico (anormal).

Nessa perspectiva, Canguilhem (1982, p.113) considera que a vida é uma potência dinâmica de superação, defendendo a idéia da *polaridade dinâmica da vida*, mencionando que não existe fato que seja normal ou patológico em si, pois a medida de um ou outro dependerá do meio. “Um ser vivo é normal num determinado meio, na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências deste meio”.

Para Canguilhem (1982), a vida é a capacidade de errar, sendo definida pela incessante capacidade de questionar as normas e instituir outras normas, sempre locais, provisórias e parciais. Assim, não é possível considerar o normal como algo exterior à história de um indivíduo, isto é, o normal só é normal para aquele indivíduo. E só é patológico aquilo que impede a vida de diferir. A vida tolera contradição, diferença. Viver não é mais do que diferir.

Nessa abordagem de normalidade, não se pode deixar de considerar a avaliação do ser humano no seu processo de sentir-se saudável, estabelecendo uma estreita relação entre a saúde e a capacidade de trabalhar, de estudar, de conviver socialmente, de ter lazer e qualidade de vida. Assim, Canguilhem (1982, p.163) compreende que, para o ser humano, “a saúde é um sentimento de segurança na vida, sentimento este que, por si mesmo não se impõe nenhum limite”.

Em acordo com esta idéia, Rocha (2002) apregoa que a saúde não pode ser descrita como um estado ideal, uniforme, e sim como a busca permanente de mobilizar forças ativas e

energias necessárias para viver. Desse modo, “falar em saúde é falar de uma sucessão de compromissos que assumimos com a realidade, e que se alteram, que se reconquistam, se definem a cada momento. Saúde é um campo de negociação cotidiana para tornar a vida viável”. (ROCHA, 2002, p.29).

Boff (1999), em seu livro *Saber Cuidar* ao referir-se à saúde, expõe o seguinte conceito: saúde não é a ausência de danos. Saúde é a força de viver com esses danos. Saúde é acolher, amar a vida assim como ela se apresenta, alegre e trabalhosa, saudável e doentia, limitada e aberta ao ilimitado que virá além da morte; o que significa cuidar do corpo. O autor segue argumentando que falar em corpo não é pensar no sentido usual da palavra, que contrapõe corpo à alma, matéria a espírito. Corpo seria uma parte do ser humano e não sua totalidade, ou seja, corpo é um ecossistema vivo que se articula com outros sistemas mais abrangentes. Por isso há necessidade de mudanças no paradigma da relação do ser humano com a natureza, passando de dominador (visão antropocêntrica) a fazer parte dela, e isso reflete na concepção de saúde, que passa a ser vista de forma sistêmica e ecológica, não mais na dicotomia cartesiana que separa corpo e mente.

Minayo (2002, p.173) aponta o “enfoque ecossistêmico de saúde como uma das possibilidades de construção teórico-prática das relações entre saúde e ambiente nos níveis microsociais, dialeticamente articulados a uma visão ampliada de ambos os componentes”. Essa abordagem ecossistêmica apresenta a saúde relacionada com sustentabilidade de uma sociedade, na qual o ser humano possa satisfazer suas necessidades sem afetar e prejudicar as gerações futuras.

Essa mudança de conceito traz uma nova visão de ser humano, que é um ser integral em constante interação com a natureza. Dessa maneira, a saúde não é mais tida como algo que deve ser considerado individual, mas sim um conjunto de fatores ambientais, sociais, econômicos e espirituais, podendo-se, assim, compreender a saúde como resultado de um contínuo e bem-sucedido agir entre o indivíduo e as condições ambientais e sociais que o cercam, resultando em qualidade de vida. (MINAYO, 2002).

Com o surgimento de uma nova concepção de saúde, na qual a palavra-chave não é a doença e sim o bem-estar e qualidade de vida, as principais ações não devem estar unicamente voltadas para a intervenção e para o investimento tecnológico, mas sim assumir um caráter preventivo e promotor de saúde. (SHIARATORI et al, 2004). A prevenção e a promoção tornam-se o marco fundamental nas ações direcionadas à saúde.

A Declaração de Alma-Ata, Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde realizada em 1978, expressou a necessidade de ação conjunta e urgente por parte de

todos os governos, trabalhadores/as dos campos da saúde e do desenvolvimento, enfim, da comunidade mundial, visando promover a saúde de todos os povos do mundo. Para tanto, enfatizou a importância dos cuidados primários, definindo-os como os cuidados essenciais de saúde. Tais cuidados devem ser baseados em métodos e tecnologias práticas, ser cientificamente bem fundamentados e socialmente aceitáveis, colocados ao alcance universal de indivíduos e famílias da comunidade, mediante sua plena participação. Além disso, sua disponibilidade deve ocorrer a um custo que a comunidade e o país possam mantê-la em cada fase de seu desenvolvimento. Os cuidados primários representam o primeiro nível de contato dos indivíduos, da família e da comunidade com o sistema nacional de saúde, pelo qual os cuidados de saúde são levados, o mais próximo possível, aos lugares onde as pessoas vivem e trabalham. (BRASIL, 2001).

As conclusões e recomendações de Alma-Ata trouxeram um importante reforço para os defensores da estratégia da promoção da saúde que culminou com a realização da I Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, em Ottawa, Canadá, em 1986. Na Carta de Ottawa, a promoção da saúde é tida como maior recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma importante dimensão da qualidade de vida. (BRASIL, 2001).

Defesa da saúde, mediação e capacitação são, segundo a Carta de Ottawa, as três estratégias fundamentais da promoção da saúde; sendo que a defesa da saúde consiste em lutar para que os fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ambientais, comportamentais e biológicos sejam cada vez mais favoráveis à saúde. Profissionais e grupos sociais, assim como o pessoal de saúde, têm a responsabilidade de contribuir para a mediação entre os diferentes interesses, em relação à saúde, existentes na sociedade. (BRASIL, 2001).

A promoção visa assegurar a igualdade de oportunidades e proporcionar os meios e capacitação que permitam a todas as pessoas realizarem seu potencial de saúde. O processo de capacitação da comunidade, para atuar na melhoria de sua qualidade de vida e saúde, inclui uma maior participação no controle deste processo. Para atingir um estado de completo bem-estar físico, mental e social, os indivíduos e grupos devem saber identificar aspirações, satisfazer necessidades e modificar favoravelmente o meio ambiente. A saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver. (BRASIL, 2001).

Gentile (2001) salienta que a Carta de Ottawa trouxe a ampliação da concepção de promoção da saúde, incorporando a importância e o impacto das dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais sobre as condições de saúde.

Alcançar a equidade em saúde é um dos focos da promoção da saúde. As ações de promoção objetivam reduzir as diferenças no estado de saúde da população e assegurar oportunidades e recursos igualitários para capacitar todas as pessoas a realizar completamente seu potencial de saúde. Para que isso se concretize, deve incluir uma base sólida: “ambientes favoráveis, acesso à informação, a escolhas por uma vida mais sadia. As pessoas não podem realizar completamente seu potencial de saúde se não forem capazes de controlar os fatores determinantes de sua saúde, o que se aplica igualmente para homens e mulheres”. (BRASIL, 2001, p. 20).

Na Carta de Ottawa, a saúde é construída e vivida pelas pessoas dentro daquilo que fazem no seu dia-a-dia: onde elas aprendem, trabalham, divertem-se e amam. Ela é construída pelo cuidado de cada um consigo mesmo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida, bem como pela luta para que a sociedade ofereça condições que permitam a obtenção da saúde por todos os seus membros. (BRASIL, 2001).

Gentile (2001, p.63) ressalta que o cuidado do próximo, assim como um planejamento holístico e ecológico da vida, são essenciais no desenvolvimento de estratégias para a promoção da saúde. Assim, “os responsáveis de pôr em prática e avaliar as atividades de promoção da saúde, devem ter presente o princípio da igualdade dos sexos, em cada uma das fases de planificação”. De acordo com Czeresmia. (2003, p.26):

a promoção de saúde visa assegurar a igualdade de oportunidades e proporcionar os meios (capacitação) que permitam a todas as pessoas realizar completamente seu potencial de saúde. Os indivíduos e as comunidades devem ter oportunidade de conhecer e controlar os fatores determinantes da sua saúde.

Carvalho (2004) considera que a promoção à saúde vai ao encontro do conceito de “empoderamento” (*empowerment*), enquanto processo que possibilita aos indivíduos e à coletividade aumentar o controle sobre os determinantes da saúde para tê-la melhor.

O “empoderamento” para a saúde “é um processo mediante o qual as pessoas adquirem um maior controle sobre as decisões e ações que afetam a sua saúde”. (GENTILE, 2001, p.74). Essa marcha pode ser um processo social, cultural, psicológico ou político mediante a qual os indivíduos e os grupos sociais são capazes de expressar suas necessidades, delinear suas preocupações, desenhar estratégias de participação na tomada de decisões, e levar a cabo ações políticas, sociais e culturais para fazer frente às suas necessidades. (GENTILE, 2001).

Shiratori et al (2004) entendem que a promoção da saúde representa uma forma de objetivação dos direitos humanos fundamentais, manifestando-se na autodeterminação consciente e responsável da própria vida, enfatiza, assim, a importância de trabalhar com a educação em saúde:

Educar em saúde significa dirigir o trabalho no sentido de atuar sobre o conhecimento das pessoas, para que elas desenvolvam um juízo crítico e capacidade de intervenção sobre suas vidas e sobre o ambiente com o qual interagem, de forma que elas tenham condições de apropriar-se de sua existência. (SHIRATORI et al, 2004, p.618).

A abordagem Sócio-Histórica da Psicologia, dentro de sua perspectiva de ser humano, está em consonância com a importância das ações de promoção da saúde, defendendo-a como prioridade, pois a “saúde psicológica é vista como possibilidade de transformação da realidade. Saúde é capacidade de enfrentamento da realidade, suas possibilidades estão diretamente relacionadas ao meio social”. (OZELLA, 2003, p.23).

Silva (2002) refere que para pensar e planejar promoção de saúde há necessidade de conhecer os conjuntos de idéias, crenças, valores, símbolos e significados que motivam e dão coerência a participação individual e coletiva na busca de saúde e qualidade de vida. Dentro dessa perspectiva deve-se:

pensar que se sentir equilibrado e saudável está diretamente ligado não só a ter necessidades básicas vitais satisfeitas, como comer, dormir, descansar, distrair-se, entre outras, mas também a sentir-se aceito, produtivo e integrado socialmente, enfim **sentir que a vida tem sentido**. (SILVA, 2002, p. 37, grifo da autora).

Casal, Rios e Gimenez (apud Silva, 2002) relacionam que se sentir saudável é positivamente:

- ter objetivos, aspirações ou anseios, o que significa ter capacidade de estabelecer metas realistas e efetuar esforços ativos para conseguir tais objetivos e aspirações com senso de realidade;

- ter equilíbrio emocional, o que significa conseguir manter um funcionamento integrado, bem-estar afetivo, reagindo de forma adequada aos estímulos e, conseguindo, de forma geral, um estado de bem-estar tanto em um nível geral como específico;

- conseguir ter e manter ajustes com competências sociais de autonomia, o que significa atuar de uma forma autônoma e competente, adequada ao contexto sociocultural em que se vive;

- desenvolver auto-aceitação, que se traduz no modo como o indivíduo percebe a si mesmo como sendo física e mentalmente saudável, capaz, atraente, competente, respeitável,



inteligente, etc. A auto-aceitação implica a construção de uma versão positiva de si com o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais para buscar a felicidade e a satisfação;

- desenvolver e manter vínculos afetivos, quer dizer que além da capacidade de cuidar de si e de outros e preocupar-se com eles, as pessoas tenham possibilidades de senti-los como importantes emocionalmente para si e tendo importância para outros;

- sentir-se produtivo, significa ter possibilidades de realizar um trabalho produtivo e criativo, desenvolvendo competências para alcançar metas dentro de um meio desafiante e às vezes até mesmo ameaçador.

Minayo (1998) assinala que a saúde enquanto questão humana e existencial é uma problemática compartilhada indistintamente por todos os segmentos sociais; sendo que a saúde e a doença perpassam o corpo individual e social, confrontando-se com as turbulências do ser humano enquanto ser total. “Saúde e doença são fenômenos clínicos e sociológicos culturalmente, porque as formas como a sociedade os experimenta, cristalizam e simbolizam as maneiras pelas quais ela enfrenta seu medo da morte e exorciza seus fantasmas”. (MINAYO, 1998, p. 15). Neste sentido, saúde/doença importam tanto por seus efeitos no corpo como pelas suas repercussões no imaginário: ambos são reais em suas conseqüências. Assim, incluindo os dados operacionalizáveis junto com o conhecimento técnico, qualquer ação de prevenção ou de planejamento deveria estar atenta aos valores, atitudes e crenças dos grupos a quem a ação se dirige.

No Brasil, a Constituição de 1988, no artigo 196, expressa que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem a redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação”.

A reforma do setor saúde no Brasil, consubstanciada na Constituição, procurou estabelecer regras pelas quais a saúde seria organizada por meio de um Sistema Único de Saúde, SUS, totalmente comandado e financiado pelo Estado, composto por uma rede descentralizada de prestadores e provedores públicos e privados. (MEDICI, 1999). O SUS é regulamentado pelas Leis n.º 8080/90 e n.º 8.142/90, Leis Orgânicas da Saúde, com a finalidade de alterar a situação de desigualdade na assistência à Saúde da população, tornando obrigatório o atendimento público a qualquer cidadão/ã, sendo financiado com recursos arrecadados através de impostos e contribuições sociais pagos pela população e compõem os recursos do governo federal, estadual e municipal. (BRASIL, 2007).

O SUS tem como meta tornar-se um importante mecanismo de promoção de equidade no atendimento das necessidades de saúde da população, ofertando serviços com qualidade

adequados às necessidades, independente do poder aquisitivo do cidadão. O SUS se propõe a promover a saúde, priorizando as ações preventivas, democratizando as informações relevantes para que a população conheça seus direitos e os riscos à sua saúde. (BRASIL, 2007).

Para que os objetivos do SUS se concretizem, Carvalho e Campos (1999) expressam que há um amplo debate no Brasil sobre qual o Modelo de Atenção ideal para organizar a denominada Rede Básica (Atenção Primária) viabilizando, na prática, as diretrizes do SUS. Segundo os autores, entre as diversas propostas experimentadas no país, desenvolveu-se durante a década de noventa uma formulação, denominada de Modelo de Atenção em Defesa da Vida, MDV, originalmente elaborada pelo Laboratório de Planejamento do Departamento de Medicina Preventiva e Social da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

O Modelo de Atenção em Defesa da Vida está pautado na defesa das diretrizes básicas dos SUS procurando constituir dispositivos e arranjos institucionais com o objetivo de garantir a gestão democrática dos estabelecimentos de saúde, o acolhimento humanizado da clientela, o acesso a serviços resolutivos e o fortalecimento de vínculos entre profissionais e usuários com a clara definição de responsabilidades. (CARVALHO; CAMPOS, 1999).

Direcionando a adolescentes, Serra e Mota (2000) mencionam que as diretrizes políticas para a saúde preconizam a ênfase na promoção da saúde, através de ações educativas que visam a intersetorialidade e a participação efetiva do/a adolescente como protagonista de sua saúde. A legislação brasileira que reconhece e assegura os direitos à saúde de adolescentes é expressa no artigo 7º do ECA, que aborda o direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. O ECA é um instrumento normativo moderno e democrático, apresentando grande abrangência no reconhecimento dos direitos humanos das crianças e adolescentes. (PIROTTA; PIROTTA, 1999).

De acordo com Santana (2000), a partir das diretrizes preconizadas no ECA, pressupõe-se um redirecionamento da atenção à criança e aos/às adolescentes no país, considerando-se a humanização dos procedimentos, a capacitação de agentes, a modernização das estratégias, a maior alocação de recursos, a compreensão da infância e da adolescência como momentos singulares no desenvolvimento desses sujeitos e a proteção integral necessária à construção da cidadania.

Em consonância com essa perspectiva, considera-se que elementos da saúde e da educação estão presentes, de maneira muito expressiva, durante todo o desenvolvimento humano, sendo importantes tanto no desenvolvimento biopsicossocial como na formação de

sujeitos sociais e políticos. As ações setoriais nesses campos têm mútuas repercussões e, assim, a construção de políticas públicas integradas é condição indispensável para atualizar e renovar, de forma permanente, os significados fundamentais da educação e da saúde. Para que isso fosse contemplado, foi lançado oficialmente em agosto de 2003, o projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas”, o qual representa um marco na integração da saúde com a educação e privilegia a escola como elemento de articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens. (BRASIL, 2006a).

Esse Projeto em âmbito federal é conduzido pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde, UNESCO e UNICEF. Na cidade do Rio Grande teve seu início no ano de 2006, por meio da articulação entre a Secretaria de Saúde, Secretaria de Educação, Fundação Universidade Federal do Rio Grande e GAPA.

O Projeto “Saúde e Prevenção nas Escolas” leva em consideração a importância das ações em saúde sexual e reprodutiva realizadas nas diferentes regiões do País, avocando que essa riqueza de experiências deve ser valorizada e potencializada. Algumas de suas finalidades são:

- incentivar o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva, com redução da incidência das doenças sexualmente transmissíveis e da infecção pelo HIV na população jovem;
- fomentar a participação juvenil para que adolescentes e jovens possam atuar como sujeitos transformadores da realidade;
- contribuir para a redução da incidência de gravidez não-planejada na população adolescente e jovem;
- contribuir para a redução da evasão escolar relacionada à gravidez na adolescência;
- promover a ampliação da capacidade de acolhimento das demandas em saúde da população jovem nas Unidades Básicas de Saúde;
- constituir uma rede integrada saúde-educação para colaborar na redução dos agravos à saúde da população jovem;
- contribuir para a sustentabilidade das ações de promoção de “Saúde e Prevenção nas Escolas”, visando a consolidar políticas públicas de proteção à adolescência e a juventudes brasileiras. (BRASIL, 2006a).

### 3.4 SEXUALIDADE, GÊNERO E A PROMOÇÃO DE SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA

A adolescência vem ocupando, nas últimas duas décadas, um lugar de significativa relevância no contexto das grandes inquietações que assolam a comunidade mundial, tanto no campo da educação quanto no da saúde, contribuindo, em especial, na preocupação com problemas que vêm atingindo os/as jovens, como: a gravidez precoce, o aborto inseguro e as DSTs e Aids. (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

O período de transição da infância para o estado adulto é extremamente importante na construção do ser humano. Durante essa etapa da vida podem surgir dificuldades, angústias, inseguranças e questionamentos relativos ao ser homem e mulher na sociedade e também acerca da sexualidade e a maneira de vivenciá-la. Seixas (1999) avalia essa fase como bastante delicada para a saúde e para o desenvolvimento do indivíduo, pois ocorre um acúmulo de novas aquisições e mudanças na sua vida social, emocional, física, cognitiva e sexual.

Caridade (1997) discorre que mesmo a sexualidade estando presente no indivíduo desde o nascimento até a morte, percorre um caminho evolutivo e busca afirmação na adolescência, pois meninos e meninas passam a conviver com a intensidade das sensações corporais e dos impulsos eróticos, descobrindo o poder da sedução. Complementa expondo que:

a sexualidade humana é, acima de tudo, sede de outriedade e se expressa na adolescência por um voltar-se para o outro, seduzi-lo, descobrir-lhe a engrenagem biopsíquica. Do nascimento até a morte, fazemos tais descobertas. Desde o brincar de papai/mamãe, de escutar o coração, de dar injeção no bumbum, até o arrebatamento do orgasmo bem compartilhado, tudo é pedagógico e muito revelador. Descobrimos que é bom democratizar a emoção e trocá-la com alguém. É o ensaio de parcerias, a descoberta do relacional, desse outro diferente que suscita o prazer e perplexidade. Uma fonte inesgotável de possibilidades se anuncia. (CARIDADE, 1997, p. 52).

Por ser na adolescência que a sexualidade se torna mais premente, os/as adolescentes habitualmente buscam sanar suas dúvidas e curiosidades sobre o assunto com seus pares, pois muitas vezes não se sentem à vontade de conversar com a família por perceberem os tabus que ainda cercam o assunto. Heilborn (2006) considera que a sexualidade é um dos principais domínios que incitam o/a jovem a criar uma esfera de autonomia individual relativamente à família de origem e que, de todas as transições da fase, a passagem à sexualidade com o parceiro é de maior repercussão. A autora ainda ressalta:

O aprendizado da sexualidade, contudo, não se restringe àquela da genitalidade, tampouco ao acontecimento da primeira relação sexual. Trata-se de um processo de experimentação pessoal e de impregnação pela cultura sexual do grupo, que se acelera na adolescência. O aprendizado constitui-se na familiarização de representações, valores, papéis de gênero, rituais de interação e de práticas, presentes na noção de cultura sexual. (HEILBORN, 2006, p. 35).

Na sociedade brasileira, a cultura sexual é marcada fortemente por uma categorização de gênero que reserva contraste nas atitudes e qualidades para cada um dos sexos, associando masculinidade e atividade em oposição à feminilidade e passividade. Existindo, assim, uma forte codificação das relações sócio-sexuais entre jovens e uma estrita divisão dos papéis dos homens e das mulheres na sexualidade. (HEILBORN, 2006).

A feminilidade como construto social é vista como complemento da masculinidade e isto menospreza a capacidade da mulher de se autodeterminar sexual e socialmente. (GROSSI, 1996).

A maneira como o homem vivencia a sexualidade, muitas vezes, é marcada por um modelo de dominação ao sexo oposto, estabelecendo relações desiguais e inferiorizantes. Segundo Korin (2001), o modelo hegemônico, “normal”, de masculinidade é tão predominante que muitos crêem que as características e condutas associadas ao mesmo sejam “naturais”, estabelecendo um perfil estereotipado de homem, mostrando-o como ativo, forte, apto para o trabalho físico árduo, produtivo, competitivo e orientado ao mundo externo, sendo capaz de combater em guerras e penetrar o corpo de uma mulher.

Essa situação de naturalização de determinados comportamentos e concepções vai ao encontro do conceito de *habitus* descrito por Bourdieu como, “...aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável [mas não imutável] sob forma de disposição permanente; o *habitus* é ainda algo que se inscreve quase geneticamente, assumindo a aparência de algo inato ou mesmo natural”. (BOURDIEU, 1983, p.105).

Os/As adolescentes reproduzem esses *habitus*, expressando comportamentos e atitudes que foram construídos culturalmente como se fossem intrínsecos ao sexo biológico. A reprodução deste modelo hegemônico ocidental de domínio, expresso nas relações entre adolescentes, revela a influência que sofrem por aspectos ligados às relações de gênero opressivas, que valoriza egocentricamente vontades e necessidades pessoais, muitas vezes, desconsiderando o/a outro/a em suas interações. Por vezes, torna-se nítida a situação de desrespeito e/ou desprezo à individualidade dos demais, entendida não como individualismo parcial, mas sim como capacidade pessoal de sentir, perceber e concluir sobre si mesmo, sobre o meio e suas relações.

Encontro ressonância para as reflexões acima, em uma pesquisa realizada em três municípios brasileiros, Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador, por M<sup>a</sup> Luiza Heilborn, estudiosa pertencente ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro –IMS/UERJ. Com o objetivo de investigar os comportamentos sexuais e reprodutivos de jovens brasileiros, a pesquisa foi desenvolvida no período de 1999 e 2002, com informantes de ambos os sexos, com idades entre 18 e 24 anos. Seus resultados foram publicados em 2006 no livro "O aprendizado da sexualidade".

Uma das constatações, da referida pesquisa, diz respeito às diferenças na vivência do ato sexual: a primeira relação sexual não é um evento que seja sistematicamente planejado com antecedência. Indagados sobre suas expectativas no momento da primeira relação sexual, mulheres e homens divergem claramente na apresentação implícita que dão de seu papel nesse “enredo”. Bozon e Heilborn (2006) expressam que mais da metade dos homens (57%) adota uma posição baseada na ideologia da masculinidade, declarando que “queriam que esta primeira relação acontecesse logo”; apenas 20% das mulheres assumem uma posição tão afirmativa. As atitudes das mulheres são caracterizadas pela espera e passividade: elas “não pensavam muito neste assunto” ou “esperavam que a sua primeira relação fosse acontecer mais tarde”.

As autoras refletem sob essas diferenças da seguinte maneira:

essa bipartição estrita – característica da interiorização dos papéis de gênero, na qual os homens devem representar um papel ativo e as mulheres não devem pensar muito na sexualidade – pode convergir para uma representação ‘espontaneísta’ da relação sexual, que se produziria sem que nenhum dos dois tivesse verdadeiramente pensado nela. (BOZON; HEILBORN, 2006, p. 183).

Outro dado revelado diz respeito à principal razão que os/as levou a ter a primeira relação, homens e mulheres fazem declarações opostas. O *amor* é a motivação dominante para as mulheres; e o *tesão*, associado à curiosidade, para os homens. O *medo de perder o parceiro* também é mencionado pelas mulheres.

Enquanto a primeira relação significa, no caso masculino, a aquisição de um atributo viril impacientemente esperado, para as mulheres, ela significa uma das primeiras etapas da passagem à conjugalidade. A descrição da primeira relação sexual [...] mostra que esse acontecimento é raramente vivido em um contexto de desejo mútuo e igualdade entre os parceiros. (BOZON; HEILBORN, 2006, p.184).

As evidências da pesquisa reafirmam as reflexões feitas por Parker (1991), que expressa a construção de um sistema de classificação sexual, estabelecendo uma hierarquia de valores através da transformação da realidade biológica em significação social:

Jogando com noções muito arraigadas de atividade e passividade, dominação e submissão, violência e inferioridade, essas estruturas partem em dois o universo sexual – opondo sem compromisso o mundo dos homens, penetrando e metaforicamente consumindo suas parceiras durante as trocas sexuais, contra o mundo das mulheres, oferecendo-se passivamente para serem penetradas e possuídas. (PARKER, 1991, p. 73).

Na sociedade atual, as práticas de paquera e namoro estabelecidas entre jovens parecem quebrar com modelos antigos de relacionamento, exemplificando no caso com o *ficar*. Na era do “ficar”, o ritual do cortejo tem sido abreviado ao máximo e os/as adolescentes, muitas vezes, embarcam em atividades eróticas com desembaraço. (TIBA, 2005).

Castro; Abramovay e Silva (2004) concordam, ainda, que o *ficar* seja considerado como uma novidade dos tempos modernos, podendo estar desestabilizando tradicionais relações hierárquicas de gênero e possibilitando que as jovens experimentem outras formas de vivenciar prazeres e afetividades.

Pode, ao contrário, o *ficar*, comportar uma contradição: a existência de conflitos advindos da permanência de valores relacionados a gênero em sua dinâmica interativa, pois os conflitos estão associados ao sistema de controle sexual presente nos imperativos que contextualizam os papéis sociais: “em princípio, o *ficar* implica no estabelecimento de interações mais igualitárias entre rapazes e moças, onde se pressupõe que as características de superficialidade e de descompromisso sejam percebidas e vividas como positivas para ambos os sexos”. (CASTRO; ABROMOVAY; SILVA, 2004, p. 91). No entanto, as autoras revelam, através de pesquisa realizada pela UNESCO, em 2001, com crianças e adolescentes de ensino fundamental e médio de 13 capitais brasileiras e do Distrito Federal, que ainda há uma distinta valoração moral do *ficar* para cada um dos sexos:

Para os rapazes, a possibilidade da variação de parceiras para *ficar* recebe um valor positivo, reeditando os princípios e respaldando o sistema de valores sociais e morais que dignificam a masculinidade. O que vale é a possibilidade de se tornar cada vez mais experientes na amorosidade e sexualidade. Para as moças, o *ficar* pode estabelecer limites.[...] uma variedade grande de parceiros resulta numa atribuição de valor negativo. Ainda que, para ambos, o *ficar* venha se tornando uma possibilidade [...] persistem, com o *ficar*, códigos restritivos, preconceitos e interdições. (CASTRO; ABROMOVAY; SILVA, 2004, p. 92).

Heilborn (2006) expressa que a sexualidade é uma das áreas mais profícuas para a investigação na dinâmica social, as intrincadas relações entre processos de modernização e permanência de lógicas tradicionais, tanto no que concerne em nível das práticas quanto ao plano de valores. No domínio socialmente construído, as transformações macroestruturais que

ensejaram uma alteração do status da mulher na sociedade não significaram uma relativa aproximação das experiências entre os dois sexos, pois nos costumes sexuais permanecem relações assimétricas que continuam a informar a conduta de homens e mulheres.

Pesquisa realizada por Fonseca (2004) com adolescentes de ensino médio da Cidade do Rio Grande, RS, desvelou, através dos depoimentos, que as meninas são classificadas, tanto pelos meninos quanto pelas próprias garotas, de duas maneiras: garotas “só pra ficar” e garotas “pra namorar”, sendo que o determinante para a classificação é o comportamento sexual:

Aquelas que vivem sua sexualidade de forma mais despojada, mais livre, mais ativa, semelhante aos meninos, são enquadradas na primeira categoria e sofrem grande preconceito. São consideradas ‘galinhas’, vulgares, ‘putas’. Só são boas para vadiar...[...]. Contraditoriamente, as garotas que reprimem mais seus desejos, que não se entregam aos prazeres facilmente, que são mais difíceis, que são verdadeiramente um ‘objeto passivo à espera do príncipe encantado’, são as mais cobiçadas por eles, e é com estas que pretendem manter uma relação que envolva maior compromisso. (FONSECA, 2004, p. 173).

Na interpretação de Fonseca (2004, p. 173), “é a sociedade que ainda instiga, mesmo que de forma sutil, que para ser feminina é necessário ser dócil, passiva, fútil, impotente, pura, inocente e obediente. São esses valores morais tradicionais que contribuem para a reprodução do discurso conservador”. Como refere Parker (1991), há uma dupla moralidade vigente em nossa sociedade, na qual se estimula a iniciação sexual dos meninos, enquanto se estabelecem restrições às meninas.

Essa forma de relacionamento, que classifica a mulher de acordo com sua conduta sexual, idealizando a submissão feminina como postura adequada, expressa a ausência de respeito e de valorização da mulher na sociedade. Isso fica explícito no cotidiano das diferentes instâncias sociais das quais os/as adolescentes participam, por estabelecerem relações que são desconectadas do sentido de cuidado consigo e com a vida, repercutindo diretamente no respeito ou desrespeito ao seu corpo e ao corpo do outro, bem como do seu querer e do querer do outro, produzindo situações que desfavorecem a promoção e manutenção de sua saúde, dificultando a construção de projetos de vida.

Embora a mídia e os espaços formais de educação enfatizem campanhas de cuidado e formação de práticas saudáveis em suas convivências, o cotidiano apresenta elevados índices de situações de risco assumidos pelos/as adolescentes, podendo estar relacionados à reprodução não-consciente de valores que sustentam posições autoritárias ou submissas, provocando relações díspares que prejudicam a saúde e o bem-estar biopsicossocial do indivíduo ou do grupo a que pertence.



Silva (2002) comenta que muitos segmentos sociais, inclusive boa parte dos/as profissionais da saúde e educação, acreditam que a informação em si poderia modificar o que se considera problema em saúde. Todavia, começou a ficar cada vez mais evidente que os temas abordados tinham que fazer parte de um processo de elaboração cognitivo e emocional, o que não se concretiza num único encontro, realizado por meio de palestras, na qual os/as profissionais que têm informações, transmitiriam-nas para os/as que, supostamente, não as têm.

Silva (2002) complementa ressaltando que o fato do/a adolescente sentir-se informado/a não significa que agiria de acordo com a informação, além disso, “sentir-se bem-informado, também não significava estar, de fato, bem-informado”. (SILVA, 2002, p.18).

Essa reflexão, soma-se às constatações feitas nas pesquisas de Heilborn (2006), Castro et al (2004) e Fonseca (2004) corroboram para que os/as profissionais nas áreas de saúde e educação não restrinjam suas ações apenas no repasse de informações.

Também é importante aos/as profissionais de saúde a reflexão sobre as questões de gênero e a percepção das implicações dessas questões na saúde das pessoas, pois, de acordo com Grossi (1996), cada vez mais se faz necessário ter uma perspectiva de gênero para analisar e formular políticas de saúde. Nesse sentido, e ampliando as necessidades para se obter resultados favoráveis

a educação e a assistência à saúde relacionadas à vivência da sexualidade devem incorporar as dimensões de gênero, de orientação e identidade sexual, erotismo, emoção e reprodução, assim como a identificação das especificidades de cada ciclo do desenvolvimento humano, o reconhecimento da diversidade étnico-racial, a assunção de um conjunto de valores éticos e o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006b, p. 12).

De acordo com Elza Berquó (2004), Presidente da Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, várias interpretações têm sido evocadas para explicar por que muitos/as jovens continuam a se colocar em situações de vulnerabilidade e a praticar sexo sem proteção, o que é revelado através do aumento dos índices de adolescentes grávidas e dos casos de Aids diagnosticados entre os/as jovens. Uma das interpretações de Berquó (2004) relaciona-se com o fato do aconselhamento sexual ainda ser baseado em tabus ou preconceitos religiosos, distanciados da realidade dos/as jovens; na falta de estímulos externos que ampliem horizontes e mobilizem o potencial individual dos/as jovens para a formulação de projetos de vida; e na falta de conhecimento sobre as percepções e representações que os/as jovens têm de si mesmo e do mundo que os cerca.

A interpretação da falta de conhecimento sobre as percepções e representações dos/as jovens consubstancia o que Silva (2002) apregoa, porque a co-existência de valores e atitudes contraditórias reproduzidas simultaneamente entre adolescentes, *o ficar* para ambos os sexos e, ao mesmo tempo, depreciar a mulher por esse *ficar*, torna necessário conhecer melhor os valores, sentimentos e atitudes de jovens em relação à sexualidade, amor, sentimentos e relacionamentos afetivos. Para a autora, a multiplicidade de valores que coexistem, pode desorientar ações:

É preciso que se investigue o conjunto de valores existentes hoje em relação ao namoro, ao 'ficar', ao ter 'rolo'; à virgindade, ao transar entre outros. Somente com este tipo de informação é que se poderá promover programas efetivos de prevenção de problemas de saúde ligados ao exercício da sexualidade na adolescência. (SILVA, 2002, p. 22).

Nessa perspectiva deve-se ter em mente que, ao trabalhar com promoção de saúde, não é possível apenas transmitir informações, esperando que estas sejam decodificadas pelas pessoas e diretamente incorporadas às suas vidas, pois “na verdade, as pessoas só adotam para si as idéias ou versões que fazem sentido para elas, o que, por sua vez, está intimamente relacionado com o conjunto de valores individuais e sociais”. (SILVA, 2002, p. 37).

Segundo Traverso-yépez (2001), embora se fale de saúde integral, de modelo biopsicossocial e de prevenção e promoção, na prática continua-se com um atendimento centrado na doença e, portanto, na proposta curativa. E, tendo em vista que os/as adolescentes encontram-se em uma etapa da vida na qual estão definindo seus processos de construção de identidade, reconstruindo suas relações, questionando seus valores e crenças, necessitam ter autonomia e, especialmente, espaços apropriados para desenvolver a auto-estima, criatividade e projetos de vida.

Dessa maneira, ao adotar ações de educação em saúde é possível contribuir para estabelecer novas formas de relações entre os/as jovens da sociedade contemporânea. Urge estimular atitudes e comportamentos que os/as levem a acreditar no diálogo e na negociação em vez de violência e atitudes de submissão para a solução dos conflitos interpessoais. Que os/as levem ainda a respeitar seus/as parceiros/as em suas relações íntimas, embasadas na equidade e no respeito mútuo; que favoreçam o diálogo sobre a prática de sexo seguro, o cuidado de seus próprios corpos e da sua saúde; que desenvolvam convivências saudáveis, quiçá mais fraternas e desencadeadoras tanto de vínculos quanto de atitudes responsáveis e cidadãs e, conseqüentemente, promotoras de uma melhor qualidade de vida.

Para Boff (1999, p. 12), “no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir”. Dessa maneira, penso que

o autocuidado e o cuidado ao/a outro/a como forma de valorização de si e do/a outro/a, reflete-se positivamente na auto-estima e no respeito, desencadeando atitudes responsáveis e sadias, conduzindo a valorização da vida em todos os seus aspectos.

O cuidado significa desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. A atitude de cuidado pode provocar preocupação, inquietação e sentido de responsabilidade. Boff (1999) manifesta que o cuidado inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. “A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietude, porque a pessoa que tem cuidado, sente-se envolvida e afetivamente ligada ao outro”. (BOFF, 1999, p.91-92).

Ao se identificar a importância de se desencadear com adolescentes atitudes de cuidado e autocuidado, aponta-se para a contribuição da enfermagem como profissão que investiu no estudo do cuidado humano, pois outras áreas apropriam-se e beneficiam-se desse conhecimento no seu fazer, sendo que o Cuidado em Enfermagem insere-se no contexto da liberdade e da autonomia, tanto individual quanto no universal, podendo ser um suporte para viver bem, promovendo condições para uma vida saudável e em benefício do bem comum. (SOUZA et al, 2005).

A Enfermagem tem responsabilidade fundamental no trabalho em saúde com adolescentes, buscando a equidade na realização das práticas, a ampliação da autonomia e corresponsabilização de adolescentes homens e mulheres no lidar com a vida e a prevenção de agravos que lhes trazem sofrimentos. Nas ações junto a adolescentes, os/as profissionais da enfermagem devem capacitar-se e mobilizar-se para a construção de práticas emancipatórias e da transversalidade do compromisso com a promoção à saúde de adolescentes nos inúmeros espaços de atuação. (RAMOS, 2001).

O Cuidado de Enfermagem, baseando-se em ações que se estendem ao longo da construção da cidadania, potencializa as latências e as construções sociais da vida humana, manifestando-se na preservação do potencial saudável da pessoa, pois “o cuidado promove e restaura o bem-estar físico, o psíquico e o social, ampliando as possibilidades de viver e prosperar, bem como as capacidades para associar diferentes possibilidades de funcionamento factíveis para a pessoa”. (SOUZA et al, 2005, p.268). Somando-se a essa perspectiva, Fonseca (2004, p. 253) menciona que “o Cuidado de Enfermagem deve promover a saúde e a felicidade dos/as jovens e valorizar e respeitar o ser humano no seu processo de vir-a-ser”.

Considerando que o cuidado está presente nas relações estabelecidas em todas as profissões que envolvem pessoas e saúde, aponta-se também como importante a atuação do/a profissional da Psicologia, pois, diante do trabalho na saúde, deve-se ter noção de

integralidade, entendendo que as necessidades das pessoas são mais amplas do que se supõe a técnica. (FERREIRA; SPINK, 2006). Nesse sentido, Figueira Júnior (2006) expressa que a inserção do/a psicóloga na área da Saúde não se restringe às especificidades do campo da Saúde Mental, deve-se pensar a abrangência, da atuação desse/a profissional, em âmbitos institucionais, na esfera pública e privada, relacionados às práticas psicológicas em instituições hospitalares e ambulatoriais voltadas à promoção e prevenção da saúde integral dos indivíduos e das coletividades, bem como na diminuição do sofrimento psíquico através de intervenções psicoterápicas. Na discussão de Saúde Mental como Linha do Cuidado, é pertinente pensar as ações em Saúde Mental de forma ampliada, referenciadas ao sofrimento psíquico, que não se traduz em transtornos mentais e comportamentais.

Paiva (2006) menciona que o/a psicólogo/a deve adequar-se à realidade de jovens e adolescentes, levando em conta os valores locais e as dificuldades culturais do meio em que vivem, estimulando o debate da realidade sob a ótica do público-alvo, abordando valores locais, conceitos de gênero e de direito à prevenção.

Fonseca (2004) chama a atenção para a necessidade dos/as profissionais, que atuam com adolescentes, conhecerem a realidade em que vivem, ou seja, o processo histórico-social dos/as adolescentes e de seu grupo, compreendendo as influências herdadas de seus antepassados e das sociedades através dos tempos. Nesse sentido, ao cuidar do/a adolescente, o/a profissional também lida com sua história, crenças, sentimentos, desejos, valores e tabus. Conhecer as representações sociais dos sujeitos sobre os mais variados objetos inerentes ao campo da saúde, da doença e do cuidado, contribui para ampliar o campo de percepções sobre as sensações, desejos e necessidades das pessoas, levando a uma prática de cuidar mais completa e complexa. (FERREIRA, 2006).

Dessa forma, conhecer as representações dos/as adolescentes acerca de sexualidade e gênero pode ser uma alternativa para oportunizar e proporcionar meios que permitam às pessoas realizarem seu potencial de saúde, pois como se refere Jodelet (1989) as representações sociais, em um sentido amplo, designam uma forma de pensamento social, ou seja, as pessoas têm conceitos sobre determinados assuntos ou situações, e acabam reproduzindo isto sem se darem conta. Reconhecer as representações sociais presentes no cotidiano de adolescentes é desvelar como as crenças e os valores influenciam em suas atitudes e comportamentos perante a vida, propiciando-lhes a reflexão sobre essa influência e, conseqüentemente, na decisão de uma mudança em sua postura, pois, de acordo com Moscovici (2005), o que é invisível é, inevitavelmente, mais difícil de superar do que o que é visível.

Havendo uma mudança na maneira do/a adolescente relacionar-se com o outro, gerará a possibilidade de uma existência mais saudável, contribuindo, assim, no respeito e na valorização de si e do outro, pois a saúde é construída pelo cuidado de cada um consigo e com os outros, pela capacidade de tomar decisões e de ter controle sobre as circunstâncias da própria vida. O desenvolvimento de habilidades e atitudes pessoais, favoráveis à saúde em todas as etapas da vida, encontra-se no campo de ação da promoção de saúde. (CZERESMIA, 2003).

Investir no trabalho com adolescentes não significa apenas somar apreensões individuais, e sim olhar suas necessidades de forma abrangente, não apenas na questão do cuidado físico, mas principalmente incitar-lhes à reflexão acerca de suas crenças, valores e no sentido de chamá-los/las à responsabilidade por suas vidas. Segundo Campos (2000, p.229) “é preciso investir não somente na dimensão corporal dos sujeitos..., mas também pensá-los como cidadãos de direito e donos de uma capacidade crítica de reflexão e de eleição mais autônoma de modos de levar a vida”.

Segundo Boff (1999, p.35) “o ser humano é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais o mais igualitárias, justas, livres e fraternas possíveis dentro de determinadas condições histórico-sociais”. Olhar os/as adolescentes com essa capacidade crítica, envolve acreditar no sujeito em sua total potencialidade, que não apenas reproduzem, mas também transformam e criam conhecimentos, projetam e planejam suas ações e, principalmente, têm condições de serem sujeitos da própria história e ter consciência dela.

#### 4 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Definir o referencial teórico da pesquisa é fundamental no processo; ele servirá de suporte para a interpretação e explicação do material coletado. Luna (1994) reconhece que a metodologia não tem status próprio, e precisa-se definir um contexto teórico, pois o referencial é um filtro pelo qual o/a pesquisador/a enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Complementa expondo que:

as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele. Qualquer tentativa de confronto entre métodos e técnicas de pesquisa, portanto, só poderá ser resolvido levando-se em conta os objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico. (LUNA, 1994, p.32).

Pela importância que é depositada na escolha do referencial teórico, optei pela A Teoria das Representações Sociais, pois, de acordo com Minayo (1998), a questão qualitativa abarca as representações sociais que se constituem na vivência das relações objetivas pelos atores sociais e na atribuição de significados.

A Teoria das Representações Sociais teve início em 1961, na França, com Serge Moscovici, num estudo sobre a representação social da psicanálise, inspirando-se no conceito das representações coletivas de Durkheim (1989), esse tinha como concepção que os fenômenos coletivos não podiam ser explicados olhando apenas o indivíduo, porque eram produtos da comunidade ou de um grupo.

Guareschi (2003) explica que Moscovici percebia o modelo de sociedade expresso por Durkheim como estático e tradicional, pensado para tempos em que as mudanças se processavam lentamente. As sociedades modernas, porém, são dinâmicas e fluidas. Por isso o conceito de coletivo apropriava-se melhor àquele tipo de sociedade, de dimensões mais cristalizadas e estruturadas. O autor completa dizendo que “Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito ‘coletivo’, de conotação mais cultural, estática e positivista, com o de ‘social’: daí o conceito de Representações Sociais”. (GUARESCHI, 2003, p.196).

A proposição das representações sociais não revoga as representações coletivas, mas acrescenta outros fenômenos ao campo de estudo, “concebendo assim, o campo de forma mais ampla, que pode ter seu contexto fenomenal mapeado ainda de outra maneira, ou seja,

pela distinção entre os tipos de representação em função de suas origens e respectivos âmbitos de inserção social”. (SÁ, 2002, p.38-39).

Moscovici (1978) adaptou a teoria das representações coletivas para um contexto de aceleradas mudanças culturais e caracterizada pelo pluralismo, com isso rompeu com o tradicional pensamento da psicologia que, para estudar o sujeito, dissociava-o do contexto social em que estava inserido.

Ao falar-se em representação social, de acordo com Jovchelovitch (2003), a análise não se centraliza no sujeito individual, mas nos fenômenos produzidos pelas construções particulares da realidade. Então para essa autora:

O problema não está em abandonar o indivíduo porque ele implica necessariamente uma perspectiva individualista. Ao contrário, o problema central é reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais – e representações sociais – é necessário analisar o social enquanto totalidade. Isso quer dizer que o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos. (JOVCHELOVICH, 2003, p.79).

A teoria das representações sociais ganhou força na década de 80, quando as pesquisas, envolvendo a teoria, cresceram consideravelmente. Nesse período, o conceito de representação social sofreu várias análises, críticas, leituras e reformulações por diversos pesquisadores. Moscovici (1978) ressalta que conceituar a teoria não é tarefa fácil, isto se deve a complexidade da noção de representação social, pois se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é.

Segundo Sá (2002, p.30), “Moscovici resistiu a apresentar uma definição precisa das representações sociais, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual”. Essa não definição parece ter tido o efeito salutar de “impedir a cristalização prematura de conjuntos operacionalizados de conceitos, hipóteses e técnicas de pesquisa que se terminassem por constituir ‘microteorias’ autônomas em relação à grande teoria”. (SÁ, 2002, p.20).

Uma das dificuldades para conceituar as representações sociais seria por sua composição polimorfa, uma vez que recolhe e integra toda uma série de conceitos, cada um deles, com um alcance mais restrito que o próprio conceito de representações sociais. Apesar dessa dificuldade de conceituação, a teoria das representações sociais propõe-se a compreender a construção social da realidade e a unir, numa mesma explicação, dimensões cognitivas e sociais (IBAÑEZ, 1988).

Em um de seus comentários, não exatamente definição, sobre o que sejam as representações sociais, Moscovici (1978) refere:

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados. Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica. (MOSCOVICI, 1978, p.41).

O autor complementa dizendo que, assim como o mito constitui para o ser humano primitivo o reflexo de sua prática e de sua percepção da natureza das relações sociais, para o ser humano moderno a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências. (MOSCOVICI, 1978).

O conceito de representação social situa-se nas fronteiras entre a sociologia e a psicologia, considerando os aspectos individuais e coletivos do conhecimento social, pois o sujeito se constitui sujeito através das relações sociais. Arruda (2002) explicita que:

a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social. Assim, Moscovici propõe uma psicossociologia do conhecimento, com forte apoio sociológico, mas sem desprezar os processos subjetivos e cognitivos. (ARRUDA, 2002, p.131).

Dessa maneira, a representação social pode ser considerada um recurso da Psicologia Social, pois articula o social e o psicológico como um processo dinâmico, tornando-se um instrumento de compreensão e de transformação da realidade. Duveen (2005) explana que, apesar das críticas, a teoria das representações sociais mostrou-se suficientemente clara e precisa para apoiar e manter um crescente corpo de pesquisa, através de diversas áreas da psicologia social. Pode-se argumentar que:

a pesquisa em representações sociais contribuiu tanto quanto qualquer outro trabalho em psicologia social, senão mais, para nossa compreensão dum amplo espectro de fenômenos sociais (tais como o entendimento público da ciência, idéias populares sobre saúde e doença, concepções de loucura, ou o desenvolvimento de identidade de gênero...). (DUVEEN, 2005, p.25).

O campo de estudos das representações sociais emerge como uma ampliação da noção de social, possibilitando o que muitos referem como “uma Psicologia Social mais social” (SPINK, 1996, p.169). Arruda (2002) menciona que a psicologia social aborda as representações sociais no âmbito do seu campo, de seu objeto de estudo, da relação indivíduo-sociedade, e de um interesse pela cognição, embora não situado no paradigma clássico da psicologia. A Psicologia Social:

reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento



com os indivíduos. Em suma, como interação sujeitos e sociedade para construir a realidade, como terminam por construí-la numa estreita parceria que, sem dúvida, passa pela comunicação. (ARRUDA, 2002, p. 128).

Abric (2000) enfatiza que o sucesso da teoria das representações sociais se dá pela renovação do interesse aos fenômenos coletivos, mais precisamente pelas regras que regem o pensamento social, sendo que o estudo do pensamento “ingênuo”, do “senso comum” aparece como essencial. “A identificação da ‘visão de mundo’ que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais”. (ABRIC, 2000, p. 27).

As representações sociais são fenômenos que precisam ser descritos e explicados, estando ligados a uma forma particular de compreensão e de comunicação, um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. (MOSCOVICI, 1996). A teoria é conhecida como a “teoria do senso comum”, por basear-se nas construções sociais do cotidiano, produzindo conhecimento, porém, cabe ressaltar que:

não é todo conhecimento que pode ser considerado representação social, mas somente aquele que faz parte da vida cotidiana das pessoas, através do senso comum, que é elaborado socialmente e que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade. (ALEXANDRE 2004, p.127).

O conhecimento do senso comum é socialmente compartilhado e elaborado a partir de um conteúdo simbólico e prático, contribuindo para a construção da realidade de um conjunto social. Moscovici (1978) expressa que o termo representação social deveria ser reservado para aquele tipo de conhecimento particular que tem por função exclusiva a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos no quadro da vida cotidiana. Justificou a ênfase funcional, convindo que o mais importante na representação social é que ela produza e determine comportamentos, visto que define, ao mesmo tempo, a natureza dos estímulos que envolvem e provocam o indivíduo e a significação das respostas dadas. (MOSCOVICI, 1978).

A natureza das representações sociais é convencional e prescritiva. Convencionais ao enquadrar os acontecimentos, os objetos e as pessoas em determinadas categorias, gradualmente transformando-os em modelos de determinados tipos, diferentes de outros e compartilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos juntam-se a esse modelo e sintetizam-se nele, “mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequa exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado”. (MOSCOVICI, 2005, p.34).

Moscovici (2005) também esclarece que por meio de um esforço, podem-se tornar conscientes do aspecto convencional da realidade e, sendo assim, escapar de algumas exigências que ela impõe na percepção e nos pensamentos. No entanto, não se deve imaginar que se pode libertar-se sempre de todas as convenções, ou que se possa eliminar todos os preconceitos.

Melhor que tentar evitar todas as convenções, uma estratégia melhor, seria descobrir e explicitar uma única representação. Então, em vez de negar as convenções e preconceitos, esta estratégia nos possibilitará reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade. Procuramos isolar quais as representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos e descobrir o que representam exatamente. (MOSCOVICI, 2005, p.35-36).

Já sob o prisma de sua natureza prescritiva, as representações sociais se impõem sobre o ser com uma força irresistível. E essa força é a combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo de se começar a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. (MOSCOVICI, 2005).

As representações sociais são impostas sobre o ser humano; são transmitidas de geração em geração, alterando-se no decorrer do tempo, sendo assim, não se pode dizer que são cópias da realidade e, de acordo com Arruda (2002), não é nem uma instância intermediária que transporta o objeto para perto/dentro do espaço cognitivo, mas um processo que torna conceito e percepção intercambiáveis, pois se engendram mutuamente.

As representações que se tem de algo nem sempre estão relacionadas com a maneira da pessoa pensar e, contrariamente, a maneira de pensar e o que se pensa depende de tais representações, isto acontece, segundo Moscovici (2005), pelo fato delas serem impostas sobre as pessoas, transmitidas, portanto, são o produto de uma seqüência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e o resultado de sucessivas gerações. Para o autor, as experiências e idéias passadas não são experiências ou idéias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar as experiências e idéias atuais, “sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente”. (MOSCOVICI, 2005, p. 38).

O autor complementa dizendo que:

todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente. (MOSCOVICI, 2005, p.37).

A partir da natureza convencional e prescritiva das representações sociais, ao se colocar um signo convencional na realidade e através da tradição, aquilo que nós

imaginamos e pensamos, acaba por se constituir num ambiente real e concreto. Dessa maneira:

as representações através de sua autonomia e das pressões que exercem (mesmo que nós estejamos perfeitamente conscientes que elas não são ‘nada mais que idéias’), elas são, contudo, como se fossem realidades inquestionáveis que nós temos de confrontá-las. O peso de sua história, costumes e conteúdo cumulativo nos confronta com toda a resistência de um objeto material. (MOSCOVICI, 2005, p.40).

Moscovici (1996) expressa que as pessoas e grupos produzem conhecimentos, portanto, não são receptores passivos. É o conhecimento espontâneo, ingênuo que, habitualmente, denomina-se de conhecimento do senso comum, ou pensamento natural, porque se origina a partir de experiências individuais, de informações, modelos de pensar recebidos e transmitidos através da tradição; em oposição ao pensamento científico.

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2005, p.46).

A representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social, que não é apenas produto de determinações sociais nem produtos independentes, pois as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam. Spink (1993) expressa que as representações sociais são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum.

Jodelet (1989) define representação social como sendo um conhecimento prático, socialmente partilhado que tem a função de compreender e dominar o ambiente. “O conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados. Em sentido mais amplo designa uma forma de pensamento social”. (JODELET, 1989, p.36).

Jodelet (1989) enfatiza que a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das idéias) sobre a qual elas vão intervir. Isso demonstra a preocupação da representação social de olhar o indivíduo na sua completude e integralidade ao estudá-lo.

Spink (1993) expressa que há dois aspectos particularmente relevantes neste eixo do campo de estudo das representações sociais:

O primeiro seria o posicionamento sobre a relação indivíduo-sociedade, que foge tanto ao determinismo social – onde o homem é produto da sociedade – quanto ao voluntarismo puro, que vê o sujeito como livre agente. Busca um posicionamento mais integrador que, embora situando o homem no processo histórico, abre lugar para as forças criativas da subjetividade. Em segundo lugar, ao abrir espaço para a subjetividade, traz para o centro da discussão a questão do afeto: as representações não são, assim, meras expressões cognitivas; são permeadas, também, pelo afeto. (SPINK,1993, p.06).

Para Moscovici (1996), a representação envolve uma modalidade de conhecimento particular que circula no dia-a-dia, e que tem como função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos, criando informações e familiarizando-os com coisas e situações consideradas estranhas de acordo com a informação e formação cultural. Neste sentido, para o autor, “uma representação faz circular e reúne experiências, vocabulários, conceitos e condutas que provêm de origens muito diversas... O estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho... Por esta razão, foi freqüentemente dito, toda a representação é uma representação de alguma coisa”. (MOSCOVICI, 1978, p.62-63).

Essa construção é realizada pelo sujeito através de dois processos centrais de formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação.

Através da ancoragem a representação social ganha sentido, ou seja, o sujeito dá significado ao objeto que se apresenta à sua compreensão, ligando-o a um referencial já conhecido em sua memória, o que faz haver uma classificação do objeto. Ancorar é transformar o estranho em familiar, dando sentido a um novo objeto, fazendo com que o sujeito sintá-se seguro na aceitação do desconhecido. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa, pois o que não é classificado e não tem nome é estranho, não existe e, ao mesmo tempo, pode ser ameaçador, “nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas”. (MOSCOVICI, 2005, p.62).

Arruda (2002) explica o processo de ancoragem como:

a maneira pela qual o conhecimento se enraíza no social e volta a ele, ao converter-se em categoria e integrar-se à grade de leitura do mundo do sujeito, instrumentalizando o novo objeto. O sujeito procede recorrendo ao que é familiar para fazer uma espécie de conversão da novidade: trazê-la ao território conhecido da nossa bagagem nocional, ancorar aí o novo, o desconhecido, retirando-o da sua navegação às cegas pelas águas do não-familiar. (ARRUDA, 2002, p.136).

No processo de ancoragem, a classificação ocorre pela escolha de um paradigma ou protótipo imerso em na memória. Classificar ou nomear de acordo com uma referência conhecida, imprime aos objetos desconhecidos um padrão reconhecível posteriormente, e tem

função de interpretar a realidade e de orientar a conduta e as relações sociais. Moscovici (2005, p.63) explica que “classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe”.

Já, através da objetivação transforma-se algo abstrato em algo fisicamente reconhecível. Tem duas funções: naturalização, pois traz elementos da realidade que têm sentido; e classificação, porque permite fazer escolhas entre sistemas de categorias, regras de conduta e separação entre seres e atributos. A objetivação reúne a idéia de não-familiaridade com a realidade, tornando-se a verdadeira essência da realidade que, num primeiro momento, é percebida como um universo meramente intelectual e remoto, após torna-se física e acessível, podendo ser vista. Dessa maneira, objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância”. (MOSCOVICI, 2005, p.72). Para ilustrar, Moscovici (2005) traz como exemplo o fato de, ao comparar Deus com um pai, o que era invisível, instantaneamente, torna-se visível mentalmente, como uma pessoa a quem se pode responder como tal.

Jodelet (1989) coloca que a objetivação consiste em uma “operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma forma, ou figura, específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que “materializando a palavra”. A objetivação torna a imagem concreta, física, constituindo-se em processo de concretização para a realidade.

De acordo com Ordaz e Vala (2000), o conhecimento (idéias ou crenças) sobre um fenômeno, quando objetivado, não é visto como exterior aos indivíduos, e/ou como informação, e por isso válido, como se tornasse um estímulo, como se tratasse de uma realidade física, para a organização de comportamentos e de novos conhecimentos, por isso “a importância do processo de objetivação no conhecimento social não é apenas sublinhada pela teoria psicossociológica das representações sociais, mas também pela sociologia do conhecimento”. (ORDAZ; VALA, 2000, p. 91).

Para Sawaia (1993), a representação social por ser intrinsecamente carregada de afeto na análise do processo de ancoragem e objetivação está sendo enriquecida com a participação da memória afetivo-emocional no pensamento de fundo, permitindo entender o processo de produção de idéias hegemônicas e vice-versa. Complementa dizendo:

os afetos, induzidos pela reativação da memória emocional, colocam o sistema representacional num estado receptivo que lhe permita assimilar ou

criar novos elementos que contribuam para sua expressão e transformação. Elementos novos vão se inscrevendo na memória emocional, num contexto do diálogo interacional, em que podem ocorrer mudanças e conservação. (SAWAIA, 1993, p. 81).

Nessa perspectiva, as representações sociais são estruturas que envolvem, ao mesmo tempo e de maneira absolutamente interligada, a cognição, o afeto e a ação. Guareschi (1996) diz que conhecer, seja o que for e em qualquer circunstância, é um ato criativo, sendo necessário um movimento de sujeitos sociais em direção a seu mundo social que, longe de ser apenas um mero processo de informação, envolve ação e paixão. O autor expõe que:

As representações implicam, e ao mesmo tempo constroem, 'saberes' sociais. Esses são formas de conhecimento que circulam na sociedade, que são parte da cultura erudita, científica e popular, que se misturam, se retroalimentam mutuamente e se apresentam como recursos sociais para que uma comunidade possa dar sentido à sua realidade e conhecer o que está acontecendo. Representar algo não é uma construção árida de um 'mapa cognitivo', é um ato que provém de pessoas que pensam e sentem, que possuem motivações e intenções, que possuem uma identidade e vivem num mundo social. E, finalmente, as RS implicam ação, pois cognição e afeto são atividades que envolvem sujeitos que se engajam, falam de algo, se relacionam, etc. (GUARESCHI, 1996, p.20).

Na teoria das representações sociais, o ser humano constitui-se como um sujeito ativo na sociedade, salientando-se na comunicação, na interação e nas relações pessoais que produz no seu cotidiano, sendo que as construções mentais são elaboradas a partir do real, objetivando a interpretação e reelaboração desse próprio real.

A análise das representações sociais deve concentrar-se nos processos de comunicação e vida que não somente a produz, mas que também lhes conferem uma estrutura peculiar, esse processo é chamado de mediação social.

Comunicação é mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo. (JOVCHELOVITCH, 2003, p.81).

É por meio das trocas interpessoais, em particular através da fala, das diferentes linguagens, que vai se dando a construção das representações sociais. Segundo Alexandre (2004), a linguagem exerce papel de destaque no movimento de ordenação do mundo, à medida que tipifica as experiências, dando significado e categorizando-as numa totalidade dotada de sentido, dessa maneira entende que:

A linguagem por ser flexível e expansiva, fornece a imediata possibilidade de objetivação de experiências. A ordem da linguagem, decorrente de seu processo de estruturação, acaba por imprimir uma ordenação às experiências

e exteriorizações humanas. Ela tem origem e encontra sua referência primária na vida cotidiana. Das primeiras palavras e pinturas rupestres, até às línguas atuais e suas formas escritas, podemos constatar a dimensão histórica e social dessa manifestação do saber humano. (ALEXANDRE, 2004, p.128).

A linguagem tem uma função importante no fenômeno das representações sociais, por ser o meio que leva as coisas a produzir sentido, no qual os significados são criados e traçados e, ainda, os pensamentos, as idéias e os sentimentos são representados na cultura, para poderem ser compreendidos. (PEREIRA, 2005).

Embora a linguagem se manifeste através do discurso e das ações do sujeito, ela sofre a influência das relações sociais e da realidade material, social e até ideal; realidade sobre a qual também interfere. Para Alexandre (2004) a estrutura social é essencial na realidade da vida cotidiana:

é através da sociedade, da interação e das relações pessoais, que o indivíduo encontra a expressão de sua subjetividade. No compartilhar da intersubjetividade, o ser humano adquire a certeza da realidade vivida e percebe a diferença entre a sua realidade e as outras. A estrutura social é compartilhada pela consciência do senso comum, porque se refere a um mundo que é comum a muitos indivíduos. (ALEXANDRE, 2004, p.128).

O autor comenta, ainda, que a formação das representações sociais, a partir da realidade da vida cotidiana, constitui uma grande força para que estas possam ser tratadas e reconhecidas como conhecimento pela sociedade, porque o real da vida cotidiana apresenta-se como a realidade por excelência, sendo que decorre das relações que o ser humano mantém no dia-a-dia com o mundo.

Nessa perspectiva, não existe uma realidade objetiva a priori, pois toda realidade é representada, ou seja, “reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca”. (ABRIC, 2000, p.27). Desse modo, a representação reestrutura a realidade, permitindo a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas.

O autor complementa, definindo a representação como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências, assim, o indivíduo se adapta e encontra um lugar nesta realidade.

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de

pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas. (ABRIC, 2000, p. 28).

Sob esse aspecto, as representações sociais manifestam-se em palavras, sentimentos e condutas e institucionalizam-se, podendo e devendo ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais, “sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social”. (MINAYO, 2003, p.108).

Sá (2002) argumenta que é através das práticas sócio-culturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas, pois todas as correntes afirmam a importância de se levar em conta as práticas de uma determinada população ou conjunto social ao se pesquisar suas representações.

As representações, sendo uma expressão da realidade intra-individual e uma exteriorização do afeto, revelam o poder de criação e de transformação da realidade social (SPINK, 2003). Ao aprofundar a análise do senso comum, estão presentes não apenas a lógica e a coerência, mas também a contradição:

Embora paradoxal, aceitar a diversidade implícita do senso comum não significa necessariamente abrir mão do consenso, pois algo comum sempre sustenta uma determinada ordem social: pressupostos de natureza ideológica, *epistêmes* historicamente localizadas ou até mesmo ressonâncias do imaginário social. Afinal, as representações sociais são elaboradas a partir de um campo socialmente estruturado e são frutos de um *imprinting* social. (SPINK, 2003, p.123).

O aspecto da coerência nas representações sociais e a sua manutenção são significativos, pois os processos psíquicos que nelas estão envolvidos acionam certos mecanismos capazes de manter a estrutura cognitiva coerente no seu todo, mesmo diante de situações contraditórias.

Abric (2000) exprime que uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes de um dado objeto social, com isso ela organiza-se em torno de um núcleo central. Tal núcleo determina, de um lado, a natureza do objeto representado, do outro, o tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e o sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.

Para Abric (2000), o núcleo central de uma representação assume duas funções fundamentais:

Uma função geradora: ela é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham um sentido, um valor; Uma função organizadora: é



o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Nesse sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação. (ABRIC, 2000, p.31).

O referido núcleo também tem a propriedade de estabilidade, ou seja, é o elemento mais estável, que mais vai resistir à mudança, assegurando a continuidade das representações sociais. Abric (2000) afirma que toda a modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação, então “é a identificação do núcleo central que permite o estudo comparativo das representações. Para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes”. (ABRIC, 2000, p.31).

Em torno do núcleo central e como seu complemento indispensável, organizam-se os elementos periféricos que constituem a interface entre a realidade concreta e o sistema central, por isso são mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. (ABRIC, 2000). Esses elementos possuem três funções primordiais: - função de concretização, que possibilita a elaboração das representações sociais e sua utilização em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis; - função de regulação, que constitui o aspecto móvel e evolutivo das representações; - função de defesa, a qual age como um elemento de defesa do núcleo central. Assim, em caso de transformações da representação, estas acontecerão primeiramente nos elementos periféricos, pois é neles que poderão aparecer e ser toleradas contradições.

Arruda (2002) identifica as estruturas elementares, que constituem o cerne do sistema da representação em torno das quais ele se organiza, como um sistema constituído pelos seus elementos centrais e periféricos, assim:

busca-se também, e prioritariamente, o princípio de organização da representação, seu núcleo central, aquele que apresenta maior resistência e durabilidade. Sua franja, os elementos periféricos, são aqueles que fazem a interface com as circunstâncias em que a representação se elabora e os estilos individuais de conhecer, podendo apresentar maior grau de variação e menor resistência. (ARRUDA, 2002, p.140).

A existência desse duplo sistema nas representações sociais, o núcleo central e os elementos periféricos, funcionam como uma entidade, no qual cada parte tem um papel específico e complementar. Isso permite compreender uma das características básicas das representações, que segundo Abric (2000), pode parecer contraditória:

Elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução

das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos. (ABRIC, 2000,p. 34).

Abric (2000) também expressa que, pelas representações possuírem um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, elas respondem a quatro funções essenciais:

- função do saber: permite que os atores sociais adquiram conhecimento e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais se aderem, permitindo compreender e explicar a realidade;

- função identitária: a referência às representações, que definem a identidade de um grupo, terá um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização;

- função de orientação: guiam os comportamentos e as práticas, pois o sistema de pré-decodificação da realidade, constituído pela representação, é, de fato, um guia para a ação;

- função justificatória: a representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Reconhecendo a importância das representações sociais no dia-a-dia dos indivíduos, nas suas ações, atitudes, relações e nas decisões, percebo que elas não são estanques, nem estáticas e que vão além do aparente, estando relacionadas às transformações sociais e à dinamicidade das relações entre as pessoas e grupos sociais.

Aplicar o aporte conceitual da Teoria das Representações Sociais no objeto de análise deste estudo, implica entender que as respostas individuais dos/as adolescentes refletem as manifestações do seu grupo social, no qual cada sujeito compartilha experiências e vivências da sua vida pessoal, pois esta teoria aborda a interface do que é peculiar ao indivíduo na sua constante inter-relação com o social. (FERREIRA, 2006).

Dessa maneira, a Teoria das Representações Sociais torna-se pertinente ao embasamento deste estudo cujo objetivo é desvelar as representações de sexualidade e gênero que possam implicar na promoção da saúde de adolescentes, pois no contexto da saúde e do cuidado, é primordial conhecer tais representações para que junto com eles/as seja possível planejar e desenvolver ações que venham ao encontro de seus reais anseios e necessidades.

## 5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

As ciências humanas não são, portanto, uma análise daquilo que o homem é na sua natureza, mas, antes, porém uma análise que se estende daquilo que o homem é, na sua positividade (vivendo, falando, trabalhando, envelhecendo e morrendo)... (MARTINS, 1994, p.51).

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa com referencial teórico na Teoria das Representações Sociais não elege um único método de investigação, pelo contrário, Sá (2002 p.99) esclarece que “a pesquisa das representações sociais tem se caracterizado, desde o início, por uma utilização bastante criativa e diversificada de métodos e pelo desenvolvimento contínuo de novas técnicas, tanto no que se refere à coleta quanto ao tratamento dos dados”. Oportunizando a possibilidade de detectar os valores, a ideologia e as contradições, ou seja, aspectos que são fundamentais para a compreensão do comportamento social, “a representação social caracteriza-se como um comportamento observável e registrável, e como um produto, simultaneamente, individual e social...”. (LANE 1993, p.59).

A metodologia deve ser concebida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, assim, incluem “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitem a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. (MINAYO, 2002, p.16). Baseada nessas reflexões compreendo que definir e construir a trajetória da pesquisa foi um dos momentos mais delicados e importantes do processo, pois esse traçou o caminho a ser percorrido para atingir os objetivos propostos.

De acordo com minha visão de mundo e concepções teóricas, determinei a pesquisa com base no enfoque qualitativo do tipo explicativo como estratégia para alcançar os objetivos propostos na investigação das representações de adolescentes sobre sexualidade e gênero e as implicações na promoção de sua saúde. Richardson (1999) exhibe que uma situação dirigida à abordagem qualitativa é o querer compreender aspectos psicológicos, como análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza, “ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas”. (MINAYO, 1993, p.08). Para a autora, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2002, p.21-22).

Ressalto que, na pesquisa qualitativa, a trajetória metodológica e a interpretação do conteúdo coletado seguem o mesmo rigor da quantitativa, sendo que o enfoque qualitativo consentiu-me a fazer um enlace constante e permanente entre teoria e a prática, durante o próprio desenrolar da investigação, avaliando e aprofundando situações concretas no relacionamento e nas práticas entre adolescentes com seus pares. Encontro ressonância na colocação de Triviños (1987) ao referir que esse tipo de pesquisa não segue uma seqüência tão rígida nas etapas, ou seja, a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques, e as informações, que são produzidas ao serem interpretadas, podem originar a exigência de novas buscas de dados.

Associar o enfoque qualitativo ao tipo de pesquisa explicativa, permitiu-me elucidar de que maneira as representações sociais dos/as adolescentes a respeito de sexualidade e gênero têm implicações na promoção de sua saúde. De acordo com Gil (2002), os trabalhos explicativos mostram uma preocupação em centrar-se na origem e nas causas de um determinado grupo de fenômenos, sendo o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois o fim é conhecer por que acontecem determinados fatos.

## 5.2 LOCAL DO ESTUDO

A pesquisa desenvolveu-se no Colégio Estadual Lemos Júnior (APÊNDICE A), com conhecimento prévio e autorização da Direção e do Setor de Supervisão (APÊNDICE B) quanto aos objetivos e procedimentos da investigação. Esta instituição de ensino é uma das mais tradicionais e reconhecidas na formação de alunos/as do Ensino Médio no município do Rio Grande - RS, comemorou no ano de 2006 o seu centenário.

Para Minayo (1998), o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, sendo que a interação entre o/a pesquisador/a e os sujeitos pesquisados é essencial, entendendo por campo o recorte espacial que corresponde ao objeto da investigação.

Vejo como importante caracterizar e descrever um breve histórico do Colégio Estadual Lemos Júnior, por ter sido o campo da investigação, visto que o corpo discente, dessa unidade escolar, representa uma parcela significativa de adolescentes no referido município e encontram-se na faixa etária em que foquei minha investigação.

Em 04 de maio de 1827 nasceu na cidade de Porto, Portugal, Antônio Manoel de Lemos Júnior, que, em meados do século XIX, veio para Rio Grande, com a família, como imigrante. Casou-se com Joaquina, adotou Clara e teve o filho Demócrito que, aos 20 anos, quando cursava o segundo ano de Medicina, na Academia do Rio de Janeiro, faleceu provavelmente de febre amarela. Lemos Júnior em 1899 fez seu testamento, distribuindo de uma forma comunitária os seus bens, deixando recursos para ajudar na criação de duas escolas na cidade, um ginásio e uma escola politécnica ou de engenharia. Seu objetivo, ao deixar recursos ao município para a criação de escolas públicas, era que os/as filhos/as do Rio Grande não precisassem separar-se dos pais para completar estudos em outras cidades.

No dia 16 de julho de 1906, o intendente municipal Juvenal Miller assina o ato 452, que cria o Ginásio Municipal Lemos Júnior. Em 1º de março de 1907 é inaugurado o primeiro ginásio público do Rio Grande, tendo 63 estudantes matriculados, 55 homens e 08 mulheres. Nesse sentido, é possível constatar que as relações de gênero estiveram presentes desde sua fundação, respeitando na sua origem, as normas e regras sociais da época, apresentando espaços físicos de convivência extraclasse, distintos para os homens e mulheres, pois fotos desse período mostram que o pátio era separado por um muro, de um lado era o recreio de homens, do outro, das mulheres.

O governo do Estado em 1947 encampa-o, transformando-o no Colégio Estadual Lemos Júnior; no ano seguinte, com o intuito de beneficiar aqueles que trabalhavam durante o dia, surgiram os cursos noturnos. Cinco anos depois é declarado extinto o ensino primário no colégio.

O Colégio tem na sua proposta político-pedagógica preparar cidadãos ativos, livres de opressões, conscientes, críticos, sujeitos e agentes da própria história frente às rápidas mudanças que questionam permanentemente as formas de existir e de agir na educação. Sujeitos capazes de ir além das diferenças e interesses individuais, pelo superamento e dom de

si, em vista do bem comum pelas práticas e vivências concretas na sala de aula, e interação escola/comunidade.

Atualmente atende em média dois mil e cem alunos/as, com funcionamento nos três turnos. No turno da tarde atende alunos/as do 1º ano do Ensino Médio, no turno da manhã são atendidos/as alunos/as do 2º e 3º anos e no turno da noite funcionam os 1º, 2º e 3º anos. Neste turno, os/as alunos/as, na sua maioria, são adultos. Embora localizado na zona central da Cidade do Rio Grande, um número relevante de aluno/as matriculados/as são provenientes de bairros mais afastados do centro. Isto se deve ao fato da cidade ter carências de escolas de Ensino Médio na área periférica.

Anualmente, no turno da tarde, são organizadas em média 20 turmas de primeiro ano, com cerca de 35 alunos/as cada. Esses/as têm em torno de 14/15 anos e são egressos/as do ensino fundamental regular. No turno da manhã, têm em média 12 turmas de segundo e 8 turmas de terceiro ano, com mais ou menos 35 alunos/as em cada sala, percebendo-se uma diminuição progressiva no número de alunos/as matriculados/as no diurno em cada série.

Saliento que não existe na escola uma pesquisa formalizada sobre as causas que levam a essa redução. Informações dos serviços de supervisão e orientação apontam como causas: a reprovação; a desistência dos estudos, muitas vezes por não conseguirem manter as passagens de ônibus para se locomoverem até a escola; a necessidade de trabalhar; outros/as desistem sem terem aparentemente um motivo explícito.

Também, segundo informações de professores/as e de funcionários/as do setor de supervisão e orientação, no turno da tarde os/as alunos/as manifestam um comportamento mais agressivo, possuem mais dificuldade de aceitar as regras da escola e o número de adolescentes grávidas é maior.

### 5.3 OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTUDO

Na operacionalização do estudo, utilizei como técnica de coleta de dados o grupo focal, sendo construídos dois grupos, um de homens outro de mulheres. A análise dos dados foi realizada por meio do Discurso do Sujeito Coletivo.

### 5.3.1 Grupo Focal: Diretrizes

Definir a estratégia para a coleta de dados na investigação foi outro momento relevante na trajetória metodológica. Para escolher entre entrevista individual ou em grupo, necessitei analisar qual seria a mais apropriada na obtenção de material que pudessem ser suficientes na resposta à questão de pesquisa proposta. Gaskell (2003, p.68) expõe que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Em minha experiência com adolescentes, percebo que, durante as discussões em grupo, eles/as manifestam suas opiniões de forma mais autêntica, com mais veemência e menos resistência, por estarem com seus pares, logo, a identificação no grupo favorece as inter-relações. Gaskell (2003) diz que dentro do grupo ocorrem processos que não são vistos na interação diádica da entrevista individual e a emergência do grupo caminha lado a lado com o desenvolvimento de uma identidade compartilhada, dando sentido a um destino comum presente quando se diz “nós”.

Sendo assim, estabeleci para coleta de dados da investigação o Grupo Focal (GF), que é definido como “uma técnica de coletar dados diretamente das falas de um grupo, que relata suas experiências e percepções em torno de um tema de interesse coletivo”. (LEOPARDI, 2001, p.258). Foi inspirado em técnicas de entrevista não-direcionada e técnicas grupais usadas em psiquiatria. Essa técnica foi criada pelo sociólogo Robert Merton, que havia adotado a entrevista focal para obter respostas de grupos a textos, programas radiofônicos e filmes, levando-o ao grupo focal.

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados que favorece informações qualitativas, as quais são apropriadas para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. Nessa perspectiva, Gaskell (2003,) comenta:

a interação do grupo pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. As pessoas nos grupos estão mais propensas a acolher novas idéias e a explorar suas implicações. Descobriu-se que os grupos assumem riscos maiores e mostram uma polarização de atitudes – um movimento para posições mais extremadas. Com base nestes critérios, o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vistas dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros. (GASKELL, 2003, p.76).

Fundamentado nessas considerações, o autor aponta como características da entrevista de grupo: - uma sinergia emerge da interação social, o grupo é mais que a soma das partes; - é

possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião; - no grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. (GASKELL, 2003).

Gatti (2005) menciona que o trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, entender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, oportuniza a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

O grupo focal apresenta várias vantagens, como o custo relativamente baixo, rapidez na execução, interação forte com os elementos de informação e profundidade do tema. “O pesquisador, assim, tem a oportunidade de conhecer as atitudes, comportamentos e percepções dos pesquisados ‘in loco’ e reduz os custos e o tempo gastos em relação a outras técnicas”. (MEIER; KUDLOWIEZ, 2003, p.395).

Entendo que essa técnica possibilitou-me explorar perguntas não previstas, mas que se apresentaram com relevância para o estudo de investigação da temática proposta, propiciando um ambiente de grupo que minimizou opiniões falsas ou extremadas, permitindo o equilíbrio e a fidedignidade dos dados. Minayo (1998) expõe que o grupo focal consiste numa técnica de inegável importância para tratar-se de questões de saúde sob o ângulo social, porque se presta ao estudo de representações e relações dos diferenciados grupos da população.

Essa idéia é fortalecida por Pereira (2005) quando diz que, por meio da técnica do grupo focal, pode-se chegar a bons resultados no estudo das representações:

esta técnica muito difundida noutras áreas tem sido pouco utilizada nas representações sociais, onde começa a emergir. Ela permite através da entrevista de grupo que se efectua e da dinâmica de grupo daí resultante desenvolver um vasto conhecimento sobre o objecto da representação. (PEREIRA, 2005, p.54).

Reforçando os objetivos do grupo focal, Gaskell (2003) expõem:

o objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual. (GASKELL, 2003, p.75).



Para tanto, é importante esclarecer que esta é uma técnica de coleta de dados não diretiva que oferece informações qualitativas, na qual deverá prevalecer à interação entre os integrantes do grupo que, conduzidos pela pesquisadora e ocupando o papel de moderadora do grupo, facilitará a discussão e expressão de opiniões de forma ativa, subsidiando as informações com riqueza de dados que podem ser desenvolvidas através de dinâmicas lúdicas para incentivar e organizar o debate proposto. Para Minayo (1998), a característica do grupo focal são as opiniões, relevâncias e valores dos/as participantes da pesquisa.

No grupo focal, o/a moderador/a (pesquisador/a) ocupa um papel fundamental, pois tem a tarefa de facilitar o progresso do grupo através do desenvolvimento das discussões, podendo não intervir diretamente, mas devendo proporcionar um clima favorável no debate, controlando o tempo e estimulando a fala de todos/as, evitando a monopolização da discussão por um/a participante e encorajando os/as mais reticentes. Deve, ainda, estar atenta às expressões gestuais dos/as participantes e saber interpretá-las. A participação de um/a observador/a durante a execução do grupo focal beneficia o trabalho, pois este/a possui a função de captar as informações não verbais expressas pelos/as integrantes e ajudar o/a moderador/a.

A linguagem a ser utilizada pelo/a moderador/a deve ser amistosa e informal, o que poderá contribuir para que os/as participantes sintam-se mais à vontade; deve ter competência e atitude para a capacidade de sondar em profundidade, atuar com sensibilidade, estabelecer relações, ter flexibilidade em relação aos assuntos, agir com habilidade na resolução de problemas. (LEOPARDI, 2001).

A composição do grupo focal é intencional e, para constituí-lo, é necessário que haja no mínimo uma característica que seja homogênea entre os/as participantes, ou seja, que tenham algum atributo similar, como que compartilhem o mesmo nível de escolaridade, condição social ou faixa etária. Para estipular o número de participantes, há que se considerar os objetivos da investigação, havendo sugestão de 6 a 15 integrantes.

O tempo de duração de cada encontro pode variar entre uma hora e meia a duas horas. (GASKELL, 2003). Este período é considerado suficiente para a coleta de dados, pois, ao ultrapassá-lo, corre-se o risco de que as pessoas apresentem cansaço e/ou desgaste mental.

O ambiente onde os encontros irão acontecer deve ser cuidadosamente pensado (LEOPARDI, 2001), sendo recomendável que o acesso seja fácil para os/as participantes, o lugar seja cômodo e tranquilo, havendo privacidade durante os encontros. A posição das cadeiras deve ser em círculo, os/as participantes, o/a moderador/a e o/observador/a sentam de tal modo que possa haver um contato frente a frente entre cada um. (GASKELL, 2003).

É importante salientar que os encontros devem ser planejados e organizados previamente. “A condução do grupo focal se dá a partir de um roteiro de tópicos, relacionados primeiramente com as questões de investigação que o projeto em pauta visa responder [...]. Não é incomum a utilização de cartazes, figuras, filmes ou histórias como fontes de estímulos ao grupo”. (IERVOLINO; PELICIONE, 2001, p.118).

Segundo Gatti (2005), no Brasil, a área de saúde é a que tem utilizado com maior frequência os grupos focais em trabalhos de pesquisa e de avaliação, mas essa técnica vem tendo seu uso ampliado em vários outros campos, como os da psicologia, da educação, do serviço social, da sociologia.

### 5.3.2 Participantes do Estudo

As pessoas que participaram do estudo foram estudantes do primeiro ano do ensino médio, com idades entre 14 e 16 anos.

Optei por adolescentes, nessa faixa etária, por considerar que são mais vulneráveis a situações de risco e, sendo assim, penso que, quanto mais cedo houver ações de promoção da saúde, mais eficazes elas serão, além de propiciarem que vislumbrem projetos de vida a partir de uma maior capacidade crítica, refletindo sobre sua postura no relacionamento interpessoal e na capacitação para o auto-cuidado.

### 5.3.3 Construção dos Grupos

O ano letivo começou em março de 2007 e, como os/as alunos/as eram egressos/as de escolas de ensino fundamental, aguardei um período 25 dias para adaptação à nova escola. Com a finalidade de dar início ao processo de construção dos grupos focais nos dias 29 e 30 de março, visitei as 20 turmas do primeiro ano do turno da tarde, apresentando-me e explicando os objetivos da pesquisa e os aspectos éticos. Informei também que seria fornecida passagem escolar para o deslocamento e, se necessário o almoço. Após esses esclarecimentos, os/as alunos/as que se encontravam na faixa etária desejada foram convidados/as a participar da pesquisa, pois é fundamental que os/as participantes sintam-se motivados/as:

a decisão de participar de um Grupo Focal deve ser individual e livre de qualquer coação, daí a importância de uma cuidadosa seleção das pessoas a serem convidadas, bem como a necessidade de clareza quanto à explicação do projeto e dos cuidados éticos incluídos no processo e informados aos selecionados. (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p.10).

Dos/as estudantes que manifestaram interesse em participar, anotei nome e respectiva turma, entregando duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE C) para levarem aos seus/as responsáveis a fim de autorizarem a participação na pesquisa. Esclareci aos/às interessados/as que o número de participantes seria limitado em até 15 por grupo, e o critério utilizado para a escolha seria os/as primeiros/as que devolvessem uma cópia do TCLE assinado. Combinei que estaria na semana seguinte, dias 03 e 04 de abril, no início e no intervalo do turno, na biblioteca do colégio para a devolução.

No primeiro contato, em torno de 90 alunos/as manifestaram desejo de participar da pesquisa, sendo em sua maioria garotas. O intuito inicial foi compor os grupos com jovens de 14 a 15 anos de idade, no entanto, três garotos, com 16 anos, vieram a minha procura, demonstrando grande interesse em participar e questionando em que interferiria a idade deles nos resultados deste estudo. Esclareci-lhes que esse era um critério aprovado no exame de qualificação, mas se o grupo de garotos tivesse menos do que 15 interessados, estudaria a possibilidade de incluí-los.

Aos poucos os/as interessados/as começaram a devolver o TCLE assinado, ocasião em que anotava o nome, data de nascimento, endereço, telefone para contato e nome dos/as responsáveis. O grupo de garotas foi preenchido no primeiro dia, ainda anotei o nome de outras que ficaram como suplentes. Saliento que duas garotas inscritas solicitaram que eu ligasse para suas mães explicando melhor o projeto. Para o grupo de garotos a devolução foi inferior a 15. Dessa maneira, após conversar com a Professora Orientadora da pesquisa, aceitei a participação dos estudantes de 16 anos.

Obtive junto à Direção e Supervisão da escola, dispensa das aulas de Educação Física os/as participantes da pesquisa.

Nos dias 05 e 09 de abril, retornei à escola e divulguei data, horário e a sala que aconteceria o primeiro encontro. Os/as participantes também foram alertados acerca dos encontros subsequentes. Ficou acertado dia 10 de abril para o grupo de garotas, e 11, para o grupo de garotos. Também entreguei as passagens escolares para se deslocarem até a escola na data combinada.

### 5.3.4 Sistematização dos Encontros

Formei dois grupos, um de garotos e outro de garotas, sendo descritos respectivamente como GF♂ e GF♀. Optei pela separação, pois percebo que, em grupos misto, os garotos tendem a ficar mais quietos e suas participações são menos prementes. Ressalto que, em nenhum momento, a intenção foi de privilegiar qualquer dos grupos, nem por achar que, assuntos relacionados à sexualidade e gênero contêm aspectos que não possam ser discutidos conjuntamente.

Os encontros foram semanais, no turno da manhã, com média de duas horas de duração cada. A princípio planejei a realização de quatro encontros com cada grupo, porém, no decorrer da investigação, os/as adolescentes solicitaram a realização de um encontro misto.

A sala utilizada localizava-se no 3º piso do Colégio Estadual Lemos Júnior, por ser ampla, permitiu a organização das cadeiras em círculo. Como esta sala somente é utilizada mediante agendamento, ficou garantida a privacidade dos encontros, não havendo interrupções durante as atividades.

Avaliei que o grupo focal mostrou-se como técnica eficaz para a coleta de dados, pois favoreceu aos/as adolescentes expressarem suas representações de gênero e sexualidade através das reflexões e discussões. Cada encontro foi desenvolvido com estratégias que possibilitassem a obtenção de dados que servissem de subsídios para responder a questão de pesquisa proposta. Para isso, em cada encontro, havia um tema principal, pois, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), é necessário e importante ter muito claro o que se deseja saber, e isso deve ser realizado por meio da descrição criteriosa dos objetivos que se pretende atingir com a questão formulada. Ainda, de acordo com os autores, a pesquisa qualitativa que trabalha com representações sociais, necessita que as respostas sejam as mais espontâneas ou menos dirigidas possíveis e que, ademais estejam sempre se referindo, do modo mais preciso possível, ao tema sobre o qual se deseja que os indivíduos falem.

Saliento que foram seguidos os mesmos passos nos dois grupos, ou seja, foram realizadas as mesmas dinâmicas durante o desenvolvimento dos encontros com moças e com rapazes. O número de participantes em cada grupo variou de 8 a 15 adolescentes por encontro. Para melhor compreensão, a dinâmica interacional dos GFs foi descrita detalhadamente e encontra-se no APÊNDICE D.

Para registro das informações, utilizei simultaneamente dois gravadores dispostos um em cada lado do círculo. Meu objetivo foi obter nitidez na gravação, pois em trabalhos de grupo, várias pessoas falam em um mesmo momento. O material produzido através da escrita também serviu como fonte de dados. Os encontros foram registrados através de fotografias (APÊNDICE E).

A observadora do GF♀ foi uma Supervisora Escolar, Mestre em Educação Ambiental, e do GF♂ foi a Professora Orientadora desta pesquisa. Essas tiveram a função de registrar, no Diário de Campo, manifestações não verbais, expressões físicas, demonstrações de afeto, de agrado, desagrado e falas consideradas significativas dos/as integrantes do estudo. No Diário de Campo, também houve registros das minhas percepções em relação aos grupos, das avaliações dos encontros e de situações ocorridas no momento do lanche.

Evidencio que a função das observadoras foi de extrema importância no desenvolvimento da pesquisa, pois as anotações no Diário de Campo foram complementares e subsidiaram as transcrições, propiciando melhor organização das falas.

A validação da pesquisa ocorreu a partir do terceiro encontro em ambos os grupos. O conteúdo expresso nos encontros anteriores foi levado à sala e organizado em painéis. Estes eram lidos para os/as participantes, ocasião em que eram questionados/as se realmente era aquilo que haviam dito, bem como se desejavam acrescentar ou desconsiderar alguma expressão.

Cada encontro com os GFs resultava, em média, duas horas de gravação. A transcrição das fitas foi realizada por mim, num tempo aproximado de seis horas para cada encontro. Optei em fazê-la por reconhecer a importância dessa etapa do trabalho e, conhecendo a dinâmica dos encontros, seria mais fácil que eu as descrevesse. Como foram utilizados dois gravadores, as duas fitas foram escutadas, permitindo transcrever com nitidez os diálogos, porém houve necessidade de ir e vir inúmeras vezes, pois as falas apresentavam-se sobrepostas. Durante a transcrição, voltei à atenção exclusivamente para o conteúdo das mensagens, pois a técnica analítica selecionada centra-se no grupo como um todo.

#### 5.4 ASPECTOS ÉTICOS

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, atenderam-se todos os aspectos éticos delineados na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

O Projeto de Pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande, no qual obteve aprovação explicitada pelo Parecer número 23/2007 (ANEXO).

#### 5.5 ANÁLISE DOS DADOS

Na análise de dados da pesquisa qualitativa, “não há tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visa a organizar os dados de modo que eles revelem, com a maior objetividade e isenção possíveis, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta”. (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p.118).

Polit (2004) diz que a análise de dados qualitativos é um processo ativo e interativo, nele o/a pesquisador/a normalmente escrutina seus dados cuidadoso/a e deliberadamente, devendo lê-los muitas vezes em busca do significado e do entendimento mais profundo.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). Essa consiste na organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal, matérias de revistas semanais, papers, extraído de cada um as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave.

O DSC é uma forma de viabilizar o discurso, deixando a “realidade descrever-se mais autonomamente porque se acredita ser muito mais rico e válido ter uma realidade mais *auto* do que *hétero* descrita”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.32, grifo dos autores).

Com o DSC, os discursos dos depoimentos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum unificadora já que o que se busca fazer é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno. Assim, o DSC é uma estratégia metodológica que, utilizando uma estratégia discursiva, visa

tornar mais clara uma dada representação social, bem como o conjunto das representações que conforma um dado imaginário. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Dessa maneira, o DSC vai ao encontro da pesquisa com referencial na Teoria das Representações Sociais, pois o objetivo da representação social é o resgate do imaginário social sobre um dado tema. E, de acordo com Lefèvre e Lefèvre (2005), esse imaginário, na técnica do DSC, adquire a forma de um painel de discursos. Esse painel reflete o que se pode pensar, numa dada formação sociocultural, numa dada coletividade, sobre um determinado assunto.

Para elaborar os DSCs, foram criadas as seguintes figuras metodológicas:

- **Expressões-chave (ECH)**, são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas ou coloridas pelo/a pesquisador/a, e que revelam a essência do depoimento ou, mais precisamente, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento, geralmente correspondem às questões de pesquisa. “As expressões-chave são uma espécie de prova discursiva-empírica da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa”. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). Com elas, são construídos os DSCs.

- **Idéias centrais (IC)**, é um nome ou expressão lingüística que revela e descreve, de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que vai dar nascimento, posteriormente, ao DSC. É importante assinalar que a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido ou de um conjunto de depoimentos.

- **Ancoragem**, é a manifestação lingüística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o/a autor/a do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo/a enunciador/a para enquadrar uma situação específica. Lefèvre e Lefèvre (2005), expressam que quase todo discurso tem uma ancoragem na medida em que está quase sempre alicerçado em pressupostos, teorias, conceitos e hipóteses.

- **Discurso do Sujeito Coletivo (DSC)**, é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular, a partir de trechos de discursos individuais. Devem aparecer em itálico para indicar que se trata de uma fala ou de um depoimento coletivo.

O DSC como técnica de processamento de dados com vistas à obtenção do pensamento coletivo, dá como resultado um painel de discursos de sujeitos coletivos, justamente para sugerir uma *pessoa coletiva* falando como se fosse um sujeito individual de discurso. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). De acordo com os autores em questão, essa forma de apresentação de resultados de pesquisa confere muita naturalidade, espontaneidade, vivacidade ao pensamento coletivo.

Para elaborar o DSC parte-se dos discursos em estado bruto, que são submetidos a uma análise inicial que os decompõe, assinalando as expressões-chave, extraíndo as principais ancoragens e/ou idéias centrais, culminando numa síntese que reconstitui discursivamente a representação social. (LEFÉVRE; LEFÈVRE, 2005).

Na construção do DSC, devem-se considerar os seguintes princípios:

- **Coerência**, significa a agregação de pedaços isolados de depoimentos para formar um todo discursivo coerente, em que cada uma das partes se reconheça enquanto constituinte desse todo, e o todo constituído por essas partes.

- **Posicionamento próprio**, cada discurso deve sempre expressar um posicionamento próprio, distinto, original, específico sobre o tema que está sendo pesquisado.

- **Tipos de distinção entre os DSCs**, quando uma resposta apresenta mais de um DSC, os mesmos podem ser distinguidos por critérios de diferença/antagonismo ou pelo de complementaridade. Quando se trata de discursos diferentes, a apresentação deles, em separado, é obrigatória; quando se trata de discursos complementares, a apresentação dos discursos, depende do/a pesquisador/a querer resultados mais detalhados ou mais genéricos. Há discursos que não são iguais, mas que não constituem cadeias argumentativas inconciliáveis, então podem ser reunidos sem provocar contradição ou incoerência; pode-se, também, separá-los quando se quer realçar matrizes de posicionamento.

- **Produzindo uma “artificialidade natural”**, é como se uma só pessoa falasse por um conjunto de pessoas, traduzindo uma construção artificial. Para fazer com que o discurso coletivo pareça individual, devem-se ‘limpar’ as particularidades dos pedaços selecionados de um relato, encadeando narrativamente os discursos de modo que apresentem uma estrutura sequencial clara e coerente. “Para a construção do DSC, é preciso aproveitar todas as ‘peças’, isto é todas as idéias presentes nos depoimentos para que a figura não fique incompleta; entre as ‘peças’ repetidas ou muito semelhantes, escolhe-se apenas um exemplar”. (LEFÉVRE; LEFÈVRE, 2005, p.21).

Para elaborar os Discursos do Sujeito Coletivo dessa pesquisa, no primeiro momento realizei uma leitura exaustiva das transcrições e do material produzido pelos/as adolescentes durante os nove encontros, buscando dessa forma, ter uma amplitude de toda a produção dos GFs.

Uma segunda leitura foi realizada, com o intuito de identificar e destacar as representações de gênero e de sexualidade dos/as adolescentes. Dessa maneira, fui pinçando as expressões-chave, apreendidas do GF♀, e agrupando-as por tema. O passo seguinte foi



estabelecer a idéia central em cada tema das representações, elaborando o DSC correspondente. Procedimento semelhante foi efetuado para as representações de gênero do GF♂ e para com as representações comum aos dois grupos.

Ao identificar as representações de gênero e sexualidade do GF♀ e do GF♂, estabeleci um diálogo com os DSCs, articulando-os com minhas reflexões e considerações, utilizando como embasamento a revisão de literatura efetuada e a Teoria das Representações Sociais. Nesse momento do trabalho, explorei as ancoragens referidas por Lefèvre e Lefèvre (2005).

Considero esse momento de imersão nos dados, apesar de cansativo, muito enriquecedor, pois começava a delinear e dar forma à investigação que me propusera a realizar.

Posteriormente, não mais separando por grupo, com o objetivo de reconhecer como as representações de gênero e sexualidade implicam na promoção de saúde dos/as adolescentes, retornei a leitura das transcrições e do material produzido nos encontros e estabeleci um paralelo com o que já havia interpretado sobre as representações dos grupos. Na seqüência, as expressões-chave foram pinçadas de acordo com as idéias centrais e construídos os DSCs correspondentes.

Lefèvre e Lefèvre (2005) mencionam a necessidade de haver dois possíveis interpretantes para os DSCs. O primeiro, na tradição do que se chama etapa devolutiva na pesquisa qualitativa, teria como emissores os próprios sujeitos que constituem a população-alvo da pesquisa, aos quais seriam apresentados os DSCs obtidos na pesquisa. O segundo interpretante teria o/a próprio/a pesquisador/a ou outro/a sujeito acadêmico como emissores. Sua função é tecer comentários interpretativos sobre o pensamento descrito, com base no referencial teórico adotado. Neste estudo além da minha interpretação, contei com a professora orientadora e a observadora do GF♀ como interpretantes.

Acredito que com a implementação dessas etapas metodológicas foi possível apreender, analisar e interpretar adequadamente o objeto deste estudo.

## 6 REVELANDO OS DSCs

Os resultados dessa investigação são apresentados em três subtítulos. O primeiro consiste no diálogo com as representações de gênero dos/as adolescentes, o segundo são deslindadas as representações sobre sexualidade e, finalizo com as implicações na promoção de sua saúde.

### 6.1 DIALOGANDO COM AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

As questões de gênero enfatizam as diferenças socialmente construídas para cada sexo que, de acordo com Bandeira (1999), não descartam da análise os elementos da biologia, mas enfatizam a necessidade de incorporação dos elementos sociais e culturais, as características individuais de homens e mulheres, as atitudes, sentimentos, cores, valores e condutas, que normalmente são atribuídas pela sociedade ao sexo.

Desse modo, é inegavelmente enriquecedor dialogar com as representações de gênero exteriorizadas pelos/as adolescentes, pois, por meio delas, visualiza-se, com maior clareza, como estabelecem e mantêm seus relacionamentos.

#### 6.1.1 Representações de Gênero - Grupo Focal Feminino

Das falas do GF♀ foram selecionadas as expressões-chave das quais se apreendeu as idéias centrais que possibilitaram a construção de discursos que revelam atributos da mulher como geradora, e do homem como provedor da prole, o sentimento de menos-valia feminino, a vaidade como uma característica importante da mulher, a idéia de que o homem sensível sofre preconceitos na sociedade e a percepção de que os homens são mais vulneráveis às drogas.

**Idéia Central:** A Mulher como geradora e o Homem como provedor da prole**Expressões-chave:**

É papel da mulher ter filhos.  
 A mulher tem como desvantagens a TPM, fica menstruada, engravida e, ainda, sofre as dores do parto.  
 A mulher, muitas vezes, assume o/a filho/a sozinha.  
 A mulher tem maior responsabilidade com os/as filhos/as, ainda cuida da casa e trabalha. Se algo der errado na educação dos/as filhos/as é culpa dela.  
 A mulher tem mais obrigações que o homem.  
 O homem trabalha para sustentar a casa e a família.  
 O homem tem mais liberdade que a mulher, podendo sair e voltar tarde.  
 O homem tem que pagar pensão, por medo de ir pra cadeia.

**DSC:** *Faz parte do papel da mulher ter filhos/as. Ela tem que engravidar, sentir a dor do parto e, muitas vezes, assumir a criança sozinha. A responsabilidade maior com o/a filho/a é da mãe, ela ainda tem que cuidar da casa e trabalhar fora. Se algo der errado na educação dos/as filhos, a culpa recai sobre ela. O homem trabalha para o sustento da família, não precisa cuidar da casa, pode sair e voltar tarde. Mesmo quando paga pensão, o faz por medo de ir para a cadeia.*

O discurso acima demonstra que ainda se fazem presentes nas representações das adolescentes as diferenciações existentes entre o papel da mulher e do homem no que se refere à educação e à responsabilidade para com os/as filhos/as. Expressam que as atitudes do homem estariam mais diretamente associadas ao prover financeiramente do que à responsabilidade com a educação das crianças. Enquanto a mulher, por ser a geradora, acaba tendo mais obrigações com o cuidado, praticamente toda responsabilidade com os/as filhos/as recai sobre ela. Isso é percebido pelas adolescentes como uma sobrecarga para a mulher.

Esse discurso ratifica as concepções de Bourdieu (1999) que atribui ao homem a esfera pública da sociedade e à mulher o mundo privado, na qual a prole seria o eixo central de sua vida. O autor ainda expõe que as mulheres foram excluídas dos assuntos públicos, mais especificamente dos econômicos, ficando, durante muito tempo, confinadas ao universo doméstico e às atividades associadas à reprodução biológica e social da descendência.

De acordo Villela e Arilha (2003), tal idéia relaciona-se ao fato de considerar-se que as mulheres seriam dotadas por uma natureza de corpo e sentimentos adequados à tarefa de gestar, aleitar e cuidar do frágil bebê, o que as tornavam praticamente incapazes de desempenhar qualquer outra função social. Já os homens, não sendo moldados para qualquer

função específica, estariam incumbidos de outras funções necessárias à reprodução humana, como as atividades sociais, políticas, culturais e econômicas.

O estudo do conceito de gênero aprofundou os questionamentos a respeito das diferenças construídas sobre o sexo, mostrando que as distinções biológicas não são determinantes no comportamento dos homens e das mulheres na sociedade, mas sim fruto do processo educativo. As meninas são criadas brincando com bonecas, ajudando as mães nas tarefas domésticas, e aprendendo a ser passivas e dóceis. Assumir essas funções e conduta na vida adulta representa, apenas, uma consequência "natural" do que foi incorporado ao longo da infância. Já os meninos são estimulados a brincadeiras mais competitivas, como jogos, corridas de carros e lutas, ou seja, são incentivados desde cedo a buscarem vitórias, superação. Assim, estabelece-se o estereótipo masculino concebido e considerado "normal" nas sociedades contemporâneas ocidentais que remete à idéia de um homem fisicamente forte, competitivo, produtivo, ativo, envolvido em trabalho físico, capaz de sustentar sua família e possuir várias mulheres. E, para as mulheres, espera-se sensibilidade, cuidado, fragilidade e dependência. Kergoat (1996, p.19) considera que "os papéis sociais de homens e mulheres não são produto de um destino biológico, mas que eles são, antes de tudo, construções sociais que têm uma base material".

Essa idéia vem ao encontro do que Duveen (2003) declara ao dizer que a criança nasce em um mundo que é estruturado por representações sociais de gênero e, através dessas representações, ela é construída.

Inicialmente a criança figura como objeto para representações de gênero que outros sustentam, e é apenas gradualmente que ela começa a internalizar essas representações. Ao assim o fazer, a criança também chega a identificar sua posição própria dentro de um mundo estruturado por essas representações. Representações de gênero fornecem uma referência importante através da qual a criança adquire uma identidade que lhe permite situar-se no mundo social. (DUVEEN, 2003, p.266).

Não existe, assim, uma determinação natural e inerente aos comportamentos de homens e mulheres, "os estudos de gênero vão problematizar justamente esta determinação biológica da *condição feminina*" (GROSSI, 1998, p. 4, grifo da autora). Porém, mesmo que esta concepção, de que é da natureza da mulher o gerar e o cuidar, tenha sofrido transformações na sociedade, e ela tenha conquistado vários espaços públicos, percebo que as representações expressas pelas adolescentes ainda estão ancoradas em modelos de gerações anteriores. Verbalizam que a mulher gera, cuida e pode sustentar o/a filho/a, mas não verbalizam que o homem além de dar o sustento financeiro, deveria se responsabilizar

também com o cuidado. Assim, o cuidado ainda aparece como algo inerente ao papel da mulher.

De acordo com Mandú (2001), em função das desigualdades de gênero, classificam-se direitos e deveres de homens e de mulheres frente à maternidade e paternidade. Em seus extremos, passam pela responsabilização da mulher a reprodução, o cuidado e a educação dos/as filhos/as; e, como atribuições do homem, o sustento financeiro e o comando da família. Posso dizer que as adolescentes avaliam o cuidado e a responsabilidade ao mundo doméstico, associado ao papel profissional que hoje as mulheres desempenham na sociedade, como um acúmulo de atividades para elas, tendo que se dividir em mulher-mãe e mulher-trabalhadora.

As adolescentes referem-se à mulher-mãe como a responsável pela formação dos/as filhos/as, recaindo sobre ela a culpa se algo não der certo na educação da prole. Para Bourdieu (1999), é parte muito importante do trabalho doméstico, manter a solidariedade e a integração da família, sustentando as relações de parentesco. Assim, está presente na representação das adolescentes que, mesmo a mulher tendo um espaço na esfera pública, ela não pode falhar no mundo doméstico, sendo avaliada pela sociedade no êxito obtido na educação dos/as filhos/as. Desta forma, além do acúmulo de atividades, terá mais o sentimento de culpa para sobrecarregá-la, e isso poderá influir negativamente em sua auto-imagem.

Essa representação ainda permanece, segundo Seixas (1998), porque é difícil para a própria mulher abandonar os padrões tradicionais, sem sentir-se culpada por não fazer aquilo que, desde a infância, julga ser de sua obrigação e, acreditando que ao deixar de fazê-lo, a solidariedade da família desapareça. Em consequência de essa representação estar fortemente arraigada no seu pensar e agir, ela encontra dificuldade para cobrar do homem uma maior participação na educação dos/as filhos/as e nas responsabilidades que o ambiente doméstico requer.

**Idéia Central:** Sentimento de menos-valia feminina

Expressões-chave:

A mulher tem menor remuneração no trabalho que o homem.

A mulher sofre preconceitos no trabalho, o homem tem dificuldade de aceitar a mulher como chefe.

O homem pode sair e voltar tarde, e namora pra caramba, porque é homem. A mulher, se faz isso, é considerada vagabunda e “galinha”.

A sociedade critica muito a mulher que fica com vários garotos. A mulher fica mal falada e para o homem nada fica feio.

Eles só pensam neles. Na hora só pensam neles. Depois não querem segurar e quem se rala é a guria. Ou então, vão lá e transam sem camisinha, aí a menstruação não vem e a mulher fica preocupada, nervosa e o homem não tá nem aí.

O homem engravida a mulher e cai fora. Às vezes, ela tem que se prostituir para sustentar os/as filhos/as.

Eles preferem sair com os amigos a ficar com elas. Eles não dão atenção e não valorizam as mulheres, quando elas dizem “eu ti amo”, ele não responde. Ela compra uma roupa, e ele nem repara.

Às vezes, os meninos são mais confiáveis para contar algo, pois não são de fofoca. E também eles esquecem do que a gente disse, por isso que eles não contam.

**DSC:** *No trabalho o salário da mulher ainda é menor do que do homem e quando ela se torna chefe, ele tem dificuldades para respeitá-la. A mulher quando sai precisa voltar cedo para casa. A sociedade critica a mulher que fica com vários garotos, ela pega fama de galinha por ficar e namorar muito. O homem engravida a mulher e cai fora, tendo ela às vezes que se prostituir para sustentar os/as filhos/as. O homem não valoriza a mulher que tem, não presta atenção nela, se ela compra uma roupa ele nem repara. Não gosta de dar atenção, quando ela diz “eu te amo” ele não responde. Os amigos, para confidências, às vezes são mais confiáveis que as amigas, até porque eles esquecem do que foi dito, por isso não contam.*

Do discurso das adolescentes, é possível apreender que o sentimento de menos-valia advém dos preconceitos e da desvalorização que a mulher sofre em diversos espaços sociais. Para melhor entendimento, será abordado separadamente cada elemento do discurso que originou a idéia central de menos-valia, começando pela questão da mulher no trabalho.

A participação da mulher no mercado de trabalho brasileiro cresceu de forma surpreendente a partir dos anos setenta. Bruschini (1994, p.179) refere-se a esse expressivo crescimento “como uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país”. Contudo, ainda há dificuldades para a ocupação de determinados cargos e não existe uma equidade salarial entre os sexos. A questão da desigualdade no trabalho feminino deve ser vista no contexto geral do mercado de trabalho no mundo, porém não se pode deixar de relacionar tal irregularidade às questões de gênero.

Na desigualdade histórica da evolução do trabalho humano, o papel da mulher tem sido consideravelmente diferenciado do papel masculino. Homens e mulheres passaram conjuntamente por formas de relacionamento de trabalho em que predominavam sucessivamente a escravatura, a servidão, o artesanato, a burguesia comerciante, a manufatura, incluindo até as formas mais recentes de modernização industrial. No entanto, as condições enfrentadas pelas mulheres como participantes do mercado de trabalho, foram sempre diferenciadas e desvantajosas em relação ao trabalho masculino (KON, 2005). Sendo

assim, ao se falar em trabalho feminino, não se pode deixar de mencionar as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres na sociedade.

Essa relação de poder, que confere à mulher uma posição hierárquica de inferioridade, está relacionada, de acordo com Bourdieu (1999), a uma primazia universalmente concedida aos homens, que se firma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, conferindo as pessoas do sexo masculino a melhor parte. Para o autor essa divisão ocorre em consequência da:

diferença *biológica* entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença *anatômica* entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os *gêneros* e, principalmente, da divisão social do trabalho. (BOURDIEU, 1999, p.20).

Villela e Arilha (2003) referem que as transformações no mundo do trabalho, a necessidade do controle de natalidade, a pressão das mulheres por uma maior participação na vida pública e mesmo o redimensionamento dos espaços públicos e privados foram processos sociais que incidiram diretamente no cotidiano de cada indivíduo, levando-o a redesenhar sua relação com o mundo e consigo mesmo. Todavia, isso ainda não foi suficiente para se ter equidade entre homens e mulheres. Essa idéia vem ao encontro do que é exposto por Bourdieu (1999), ao expressar que, embora haja mulheres em todos os níveis do espaço social, suas oportunidades de acesso e os índices de representação feminina decrescem à medida que posições hierarquicamente superiores vão sendo visualizadas.

Sobre as adolescentes em questão, enfatizo que ainda não estão atuando no mercado de trabalho, mas isso não as deixa alheias aos acontecimentos sociais, pelo contrário, uma situação que não é vivida diretamente por elas, é introjetada em suas representações sociais. Nesse sentido, de acordo com Santos (1996), isso acontece porque construir uma representação social de um objeto é compartilhar dos modelos de pensamento e de explicações existentes na sociedade, que são reconstruídas pelos sujeitos ao longo do seu processo de socialização. Dessa forma, é fundamental ter acesso a essas representações, pois elas fornecem indícios sobre as formas de pensar, sentir e agir relativas aos objetos sociais e, por consequência, a si mesmo, face à realidade.

Nesse caso, o sentimento de menos-valia é despertado nas adolescentes por objetivarem tanto a inferioridade salarial das mulheres trabalhadoras em relação aos homens quanto o desrespeito às mulheres que exercem um cargo de chefia. Bourdieu (1999) comenta que as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças, além de estarem objetivadas em diversos níveis. O autor exemplifica, referindo

que “uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as [condições] em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar”. (BOURDIEU 1999, p.113).

No discurso das adolescentes surgem também situações de crítica, preconceitos e desvalorização do "ser mulher" na sociedade. Elas referem que a mulher é criticada por ter determinados comportamentos, expressam que ela “pega fama de galinha” por *ficar* e namorar muito, incluem também que a sua liberdade é limitada, pois a mulher tem que voltar cedo para casa. Scott (1990) diz que o gênero, enquanto construção social, faz com que haja uma criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres.

Para Castro, Abromovay e Silva (2004), o *ficar*, no discurso dos/as jovens, configura-se como uma interação afetiva e sexual, podendo lidar com as demandas referentes às relações de namoro, consideradas mais rígidas. O *ficar* aparece como uma forma alternativa ao namorar, cujos aspectos mais enfatizados por rapazes e moças dizem respeito ao relaxamento dos acordos mais complexos, pertinentes às relações estáveis.

As práticas afetivas do dia-a-dia das adolescentes incluem o *ficar*, que é um comportamento comum e aceito em seu meio, tanto que durante a apresentação, no primeiro encontro do grupo focal, disseram que uma das coisas que mais gostavam de fazer era “beijar muito”. Por outro lado, explicitaram que existe um padrão pré-estabelecido de comportamento para a mulher, caso a ação seja fora do estipulado recebe o rótulo de “galinha”. Parece, nesse caso, coexistirem, entre as adolescentes, dois padrões de comportamento contraditórios, ao mesmo tempo em que mantêm e gostam de interações afetivas flexíveis e numerosas, elas são criticadas e rotuladas por isso.

De acordo com Spink (2003), ao se aprofundar a análise do senso comum, depara-se não apenas com a lógica e com a coerência, mas também com as contradições presentes nas representações sociais. Isso acontece pelo fato das mudanças nas representações ocorrerem, primeiramente nos elementos periféricos, que tem uma função de regulação, constituindo-se no aspecto móvel e evolutivo das representações, ou seja, as informações novas ou as transformações do meio podem ser integradas na periferia da representação. Dessa maneira, o *ficar* surgiu como uma mudança no comportamento afetivo-sexual das mulheres, permitindo que vivenciem novas formas de relacionamento.

Entretanto, o núcleo central da representação ainda não sofreu modificações, permanecendo a representação de que a mulher deve ser “comportada”, “pura”, “ingênua”. Como consequência, tem-se um padrão de comportamento que ainda não foi inserido no



núcleo central, e é este que determina o sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ideológico do momento e do grupo. (ABRIC, 2000).

Somada a essa questão, do julgamento feito à mulher de acordo com seu comportamento afetivo-sexual, há o fato delas ainda não se sentirem e não se perceberem com a mesma liberdade dos homens. Torna-se evidente, nesse elemento do discurso, que as restrições na educação de filhos e filhas adolescentes são diferenciadas de acordo com o sexo. O filho geralmente tem mais liberdade, não tendo tantas restrições de horário, já as filhas devem pedir para sair e retornar cedo.

De acordo com Parker (1991), nos primeiros anos de vida de uma criança, independente de gênero, o foco é em torno das atividades do lar, porém no caso dos meninos, aos cinco ou seis anos, esse padrão começa a mudar. O lugar da filha manter-se-á, entretanto, em grande parte, dentro dos limites do lar, já para os meninos o caminho mais adequado a tomar é o de afastarem-se cada vez mais do domínio feminino. “Os meninos precisam abrir seu caminho no mundo masculino, mais público, fora de casa” (PARKER, 1991, p.96).

Duveen (2003, p.286) faz uma reflexão a respeito dessa diferenciação, expondo que “a questão central, nas representações sociais de gênero, é uma metáfora reprodutiva que oferece uma imagem de gênero em termos de uma oposição bipolar entre o masculino e o feminino”, ou seja, todas as coisas masculinas tendem a agrupar-se e a separar-se das coisas femininas. Então na educação de homens e mulheres, tudo que é permitido a eles, o acesso ao mundo público sem limitações; não é permitido a elas, pois elas até podem ir, mas devem retornar o mais cedo possível ao mundo privado da casa.

Para Duveen (2003), a imagem dos gêneros como oposições bipolares representa hierarquia, já que essa também é uma relação de poder. Posso relacionar essa hierarquia, quando as adolescentes referem que o homem engravida a mulher e cai fora, e, às vezes, ela tem que se prostituir para sustentar os/as filhos/as. O que é representado nesse discurso é que a mulher está quase sempre à mercê das decisões masculinas. Cabe ao homem o poder de decidir se assume ou não a prole, ficando a mulher “abandonada” com os/as filhos/as e, talvez, tendo que “vender” seu corpo para conseguir o sustento, o que também não deixa de ser uma forma de submissão e menos-valia.

Duveen (2003, p.289) refere ainda que “para as meninas, é claro, a reprodução da hierarquia de gênero também traz consigo a desvalorização de seu próprio gênero”. Essa desvalorização é projetada no discurso das adolescentes ao verbalizarem que os homens não valorizam a mulher que têm, que não as reparam e não lhe dão atenção. As demonstrações de afeto delas, não são correspondidas por eles. Assim, a mulher não se sente “olhada”. Na vida

deles, elas estão sempre em segundo plano; nem para os amigos elas são importantes, pois eles esquecem o que lhes foi confidenciado.

Provavelmente, essas adolescentes com sua pouca vivência afetiva, não tiveram experiências que pudessem ter concretizado o descaso dos homens, mas ancoram a representação de desvalorização no modelo de mulher, presente no imaginário social, que ficava restrita ao ambiente doméstico, enquanto o mundo masculino era externo e repleto de situações mais interessantes. Saffioti (1992, p.208) clarifica essa percepção, expondo “que a representação não se confunde com a vivência, com a experiência. A representação é o pensar-sentir a vivência”, dessa forma as adolescentes não precisam ter vivenciado uma determinada situação, para construírem suas representações.

Retomando os elementos contidos nesse discurso, ou seja, a inferioridade salarial, a fama de “galinha”, a restrição na liberdade, o poder de decisão do homem em relação a assumir ou não a prole e bem como a indiferença masculina, verifico que tais elementos acabam sendo representados pela sensação de menos-valia das adolescentes.

**Idéia Central:** A vaidade é um atributo feminino

Expressões-chave:

O fato das mulheres serem vaidosas e gostarem de se cuidar é bom.  
 A mulher adora fazer compras e adora se cuidar.  
 A mulher é mais vaidosa, organizada e detalhista.  
 O homem, na maioria das vezes, não liga muito para o visual.  
 Os homens são muito relaxados, as mulheres são mais vaidosas, procuram sempre se cuidar, tão sempre bonitas. Os homens não estão nem aí pra nada. A mulher prefere se cuidar mil vezes mais que o homem.

**DSC:** *É bom para mulher ser vaidosa, ela está sempre bonita. Mulher adora fazer compras e se cuidar. Para o homem tudo está bom, não ligam muito para o visual, não estão nem aí para nada, vestem qualquer roupa e já estão prontos. A mulher já é mais detalhista e organizada, preocupa-se mais com o visual.*

No discurso das adolescentes surge como atributo da mulher a vaidade, e avaliam isto como positivo, por a deixarem bonita.

Pode-se considerar que a vaidade e o cuidado com a aparência são relevantes na adolescência, pois, nessa fase da vida, o corpo assume um significado diferente, estando diretamente relacionado com a sexualidade. Nos dias atuais, o corpo é supervalorizado pela mídia, principalmente, reforçando a imagem de que a mulher deve estar sempre linda.

Fonseca (2004), de sua pesquisa com adolescentes, apreendeu que o padrão de beleza ditado e imposto pela mídia é perseguido pelos/as jovens que reconhecem haver uma maior exigência de beleza em relação ao corpo feminino.

No entanto, é útil questionar se a representação dessa vaidade, como algo próprio do ser mulher, não se constitui numa forma dela conseguir ser “olhada” pelo outro, compensando assim o sentimento de menos-valia?

Ao relacionar-se vaidade com feminilidade, reconhece-se tal atributo como próprio da mulher. A este respeito, Bourdieu (1999) expõe que o que se espera das mulheres é serem “femininas”, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas. E a pretensa “feminilidade”, muitas vezes, não é mais que uma forma de aquiescência em relação às expectativas masculinas. Complementa:

Ser ‘feminina’ é essencialmente evitar todas as propriedades e práticas que podem funcionar como sinais de virilidade; e dizer de uma mulher de poder que ela é ‘muito feminina’ não é mais que um modo particularmente sutil de negar-lhe qualquer direito a este atributo caracteristicamente masculino que é o poder. (BOURDIEU, 1999, p.118).

Pensando a representação da vaidade como importante e fazendo parte do ser mulher, afasta a mulher de práticas mais agressivas e aproxima-a das mais delicadas e submissas, reforçando as relações hierarquizadas de poder dos homens em relação a elas, já que ser feminina também implica ser frágil e submissa. Segundo Bandeira (1999), ser mulher, ter um corpo de mulher, em nossa sociedade, significa responder a uma série de apelos que o ideário da cultura estabeleceu, cita-se como exemplo, ter um corpo dócil, desejante, harmonioso, uma sexualidade sadia e, ao mesmo tempo, estar inserida num sistema pautado pela subordinação do corpo feminino, submetido a práticas sexuais normativas, no caso a procriação. Posso inferir que essa representação ancora-se num modelo de mulher angelical, puro e belo, que está sempre insegura, mas bonita à espera do homem.

A mulher é levada a tratar a si própria como objeto estético e, por consequência, dedica uma atenção constante a tudo que se refere à beleza, à elegância do corpo, das vestes, da postura. Ela tem “naturalmente” a seu cargo, na divisão do trabalho doméstico, tudo que se relaciona à estética e, mais amplamente, à gestão da imagem pública e das aparências sociais dos membros da unidade doméstica, dos/as filhos/as obviamente, e do esposo que lhe delega, muitas vezes, a escolha da indumentária. Também, assume o cuidado e a preocupação com a decoração da vida cotidiana e da casa. (BOURDIEU, 1999). Esse pensamento vai diretamente ao encontro do discurso das adolescentes, quando expressam que a mulher é mais

organizada e detalhista, sendo assim, cabe "naturalmente" a ela todas as tarefas que necessitam de tais características.

Bourdieu (1999) menciona que, nas relações sociais, o ser-percebido para o homem refere-se à linguagem e, para a mulher, o ser-percebido compete ao corpo, reduzindo ao que se chama por vezes de o 'físico', potencialmente sexualizado.

Enquanto que, para os homens, a aparência e os trajes tendem a apagar o corpo em proveito de signos sociais de posição social (roupas, ornamentos, uniformes etc), nas mulheres, eles tendem a exaltá-lo e a dele fazer uma linguagem de sedução. O que explica que o investimento (em tempo, em dinheiro, em energia) no trabalho de apresentação seja muito maior na mulher. (BOURDIEU, 1999, p.118).

Ao surgir, no discurso das adolescentes, que os homens não ligam para o visual, que tudo está bom, que vestem qualquer roupa e estão prontos, demonstram que elas têm uma percepção que o homem não precisa do cuidado em se arrumar, eles já são prontos. Eles aparecem só pelo fato de serem homens, dessa maneira podem se dar ao luxo de não se preocuparem com o visual. Por outro lado, aqueles que têm essa preocupação são chamados de "gays".

Já a mulher tem que buscar o olhar do outro através da vaidade e da estética, Bourdieu (1999) salienta que a mulher tem a necessidade do olhar do outro para constituir-se. Ela está continuamente orientada, em sua prática, pela avaliação antecipada do apreço que sua aparência corporal e sua maneira de portar o corpo e exibi-lo poderão receber, daí uma propensão, mais ou menos marcada, à autodepreciação e à incorporação do julgamento social sob forma de desagrado do próprio corpo. Dessa maneira, a mulher, para estabelecer-se como pessoa, precisa cuidar da aparência, ficando evidenciada a vaidade como importante para ela. Assim, ela atrai o olhar do homem, passando a ser percebida e valorizada por ele. Entretanto, também existem padrões contraditórios, as que se preocupam demasiadamente com o visual, exagerando na "produção do corpo", são rotuladas de "patricinhas". Tal fenômeno comprova que o comportamento feminino é rigorosamente controlado, e os limites sociais não podem ser desrespeitados.

**Idéia Central:** O homem sensível sofre preconceito**Expressões-chave:**

O homem tem dificuldade de demonstrar o que sente, acho que por vergonha ou por machismo, vão achar que ele é gay se for meloso.

O homem também sofre preconceito, pois tem aquele garoto que é filho único ou é papariado pelos pais, então tem aquele tipo de educação bem diferente que os outros filhos, é mais delicado, mais companheiro. Aí, os outros meninos acham que, por isso, ele é bicha.

Os homens são orgulhosos, e isso é desvantagem, sempre acabam perdendo as coisas, pois não querem voltar atrás no que dizem.

**DSC:** *Os homens têm dificuldade para expressar seus sentimentos, talvez por vergonha ou por machismo. O homem que demonstra seus sentimentos acaba sofrendo preconceitos, os outros podem achar que ele é homossexual por ser sensível. O fato de eles serem orgulhosos faz com que acabem perdendo muitas coisas, pois não voltam atrás no que dizem.*

A idéia central contida neste discurso das adolescentes vem ao encontro do que socialmente se espera da postura de um homem, que não demonstre seus sentimentos e que sejam orgulhosos. As adolescentes expressam que caso o homem não corresponda a isso, ele acaba sofrendo preconceito, pois nas representações sociais que circulam, ser sentimental ou demonstrar o que se sente é algo próprio do sexo feminino.

Essa representação traz novamente a questão da bipolaridade, na qual homens e mulheres estão em pólos opostos e com características diferentes, à mulher cabe ser sensível, emotiva e intuitiva, ao homem corresponde à racionalidade e a objetividade, tendo ele que se afastar das características tidas como femininas, para não ser olhado de forma preconceituosa. Parker (1991) menciona que o homem e a mulher e, por extensão, os próprios conceitos de masculinidade e feminilidade foram definidos, em termos de sua oposição fundamental, como uma espécie de tese e antítese.

Com o poder investido inteiramente em suas mãos, o homem era caracterizado em termos de superioridade, força, virilidade, atividade, potencial para a violência e o legítimo uso da força. A mulher, em contraste, em termos de sua evidente inferioridade, como sendo em todos os sentidos o mais fraco dos dois sexos – bela e desejável, mas de qualquer modo sujeita à absoluta dominação do patriarca. (PARKER, 1991, p. 58).

A oposição entre homens e mulheres facilita para eles exercerem sua dominação em relação a elas, pois a racionalidade permite ao homem que circule no espaço público de uma maneira mais livre, sendo capaz de tomar decisões rápidas, não se deixando levar pelos

sentimentos, sustentando uma posição hierárquica de superioridade. Logo, o homem que demonstra sensibilidade, corre o risco de ser visto como homossexual mesmo que não exerça essa prática, aproximando-se das características tidas socialmente como próprias do sexo feminino, que são consideradas inferiores, com isso acaba sofrendo preconceitos. De acordo com Parker (1991), não é suficiente que o menino abandone qualquer vestígio de influência feminina que exista no seu comportamento, mas ele precisa identificar-se como membro de uma cultura masculina mais ampla, complementada com a questão erótica. Também, é necessário usar seu conhecimento para opor a si mesmo e seus companheiros do sexo masculino ao mundo das mulheres, os objetos de seu desejo sexual.

Pensando nessa oposição dos homens ao mundo feminino, pode-se considerar que o orgulho masculino é uma manifestação dessa objeção, mantendo-se distante do universo feminino. Esse antagonismo impede que eles mostrem suas fragilidades ou inconstâncias de voltar atrás em suas decisões, reafirmando os estereótipos de superioridade masculina.

No discurso das adolescentes, o orgulho suscita como uma desvantagem para os homens, eles não voltando atrás no que dizem, acabam perdendo muitas coisas. O que pode estar subjacente, nesse perder ao qual se referem, é a oportunidade de aproximação entre os dois sexos, mantendo a representação de polarização e hierarquização entre os homens e as mulheres.

**Idéia Central:** Os homens são mais vulneráveis às drogas

Expressões-chave:

A mulher é mais inteligente e esperta que o homem, mais forte, não se deixa influenciar pelas idéias dos/as outros/as;

Os homens se envolvem mais com drogas;

A maioria dos adolescentes usa drogas;

Quando convidam o rapaz para usar drogas e ele não quer, porque acha que é errado, ele se sente excluído;

Hoje em dia os meninos ficam mais próximos das drogas. As meninas podem andar com pessoas envolvidas, mas não se envolvem com tanta facilidade.

A guria, muitas vezes, diz para o rapaz não se envolver com drogas, fica orientando e às vezes cuida para que isso não aconteça.

**DSC:** *As mulheres não se deixam influenciar com tanta facilidade como os homens, são mais inteligentes e espertas. Os homens se envolvem mais com drogas, deixam-se levar pelos amigos, pois eles não querem se sentir excluídos. Dessa maneira, muitas vezes, precisam das mulheres para orientá-los e cuidá-los.*

Nesse discurso sobre as representações de gênero das adolescentes, emerge a percepção de certa fragilidade masculina, ao verbalizarem que os homens deixam-se influenciar pelos amigos e, como consequência, tornam-se mais vulneráveis ao uso de drogas.

A questão do envolvimento com drogas é realmente uma situação que preocupa pais, mães, educadores/as e profissionais da saúde. O grupo de amigos/as na adolescência tem um caráter de extrema importância, havendo influência e identificação recíproca de atitudes e valores. De acordo com Tiba (1996, p.163) “entre os adolescentes existe uma contaminação de comportamento. O que um faz, o outro quer fazer. Na busca de seus próprios valores, quando se está começando a despir-se dos valores familiares, o adolescente experimenta muitas coisas, principalmente o que seus amigos fazem”.

As adolescentes não negam que as mulheres também se deixam levar, mas expressam que são mais inteligentes e espertas, pois não se influenciam com tanta facilidade.

Villela e Arilha (2003), analisando as exigências sociais e pautas culturais de gênero em relação aos homens e buscando identificar as repercussões nas suas vidas, da valorização de atributos como força física ou virilidade, expressam que também a sociabilidade masculina é tematizada, principalmente, no que se refere a uma aparente obrigatoriedade de comprovação de sua masculinidade, não só diante de mulheres, como também de seus pares. Nessa perspectiva, relaciona-se a vulnerabilidade a certos comportamentos, por parte dos adolescentes, como uma maneira de provar aos outros que não teme nada e, inconscientemente, sentindo-se onipotente em relação à dependência das drogas.

Isso seria um contraponto ao privilégio social masculino, sendo os homens, por vezes, levados a absurdos para, em toda e qualquer circunstância, provarem sua virilidade. Certas formas de coragem os pressionam a recusar medidas de prudência, desafiando o perigo por meio de condutas de exibição de bravura e, de acordo com essas condutas acabam sendo mais ou mesmo “reconhecidos” e “respeitados” no seu grupo. Agindo, assim, não perdem a estima ou a consideração do grupo e não serão remetidos “à categoria, tipicamente feminina, dos ‘fracos’, dos ‘delicados’, dos ‘mulherzinhas’, dos ‘veados’”. (BOURDIEU, 1999, p.66).

Luz e Berni (2000) mencionam que socialmente é determinado ao homem, desde a infância, a ocupação do espaço público e, por essa obrigatoriedade, a exploração de todos os espaços sem receio; em consequência, o uso de drogas tem incidência maior no sexo masculino.

Reconhecendo essa vulnerabilidade masculina, no discurso das adolescentes, elas se auto-enaltecem pela esperteza e inteligência que possuem em relação aos garotos. No entanto, colocam-se como cuidadoras dos homens, atribuindo-se a função de orientá-los. Assim, está

contida, em sua representação, uma figura de mulher ancorada na responsabilidade de proteger e cuidar dos homens.

### 6.1.2 Representações de Gênero - Grupo Focal Masculino

Nesta secção, explorei as representações de gênero do grupo focal masculino. As idéias centrais evidenciadas direcionam-se para demonstrar a coexistência de uma visão masculina tradicional juntamente com a possibilidade de desconstruí-la, enfocam a responsabilidade de ser pai e o peso de ter que pagar pensão, além disso, demonstram que, quando se está namorando, surgem várias mulheres, apresentam a mulher como cuidadora e, por último, reconhecem a importância da independência feminina.

**Idéia Central:** A coexistência de uma visão masculina tradicional e a possibilidade da desconstrução dessa visão

Expressões-chave:

Na verdade o homem tem mais pressão para perder a virgindade, porque tem aquela coisa, se tu for virgem, assim tu não é homem suficiente.

O garoto deveria perder a virgindade quando achar que está preparado, mas na realidade isso não acontece, é quando surge oportunidade.

O pior é se a guria gostar de ti, tu faz ela sofrer.

O homem que trai, não é homem suficiente.

Como tu vai trair a tua namorada e chegar nela e dizer “te amo”.  
Namorando, sô fiel.

Às vezes, o cara trai junto com os amigos. Os amigos colocam pilha. Aí, tu ficas com peso na consciência.

Tem o caminho certo e tem o desvio, o atalho. Tem amigos que ficam assim: “olha ali, ela tá te dando bola”.

Tu podes ser galinha, mas na hora que tu achar a garota certa não tem pegação.

O homem também tem que preservar o relacionamento.

Os homens têm que fazer as mulheres felizes, dando atenção, carinho, ou seja, tudo que ela precisa.

**DSC:** *O garoto deveria perder a virgindade quando estivesse preparado, porém a sociedade ainda pressiona-o para começar a vida sexual, caso contrário duvidam de sua masculinidade. Quanto à traição, eu sou contra, mas os homens ainda traem, às vezes os amigos até incentivam, mas ao fazer isso, pode-se ficar com peso na consciência. E se ela*



*gostar de ti, ela vai sofrer. Os homens também têm que preservar o relacionamento e fazerem as mulheres felizes.*

Nesse discurso, pode-se evidenciar um movimento em direção às mudanças nos elementos periféricos das representações sociais, sendo que o núcleo central ainda se encontra arraigado em comportamentos mais tradicionais. Abric (2000, p.32) menciona que a transformação de uma representação opera-se através da transformação de seus elementos periféricos: “mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições”.

As representações não são estáticas, novos elementos vão surgindo e inquietam os conceitos ou concepções já arraigadas no imaginário social e na subjetividade da pessoa. Pode-se perceber isso, quando os adolescentes referem que várias situações poderiam ser diferentes, mas acabam não sendo, porque ainda há exigências e pressão do grupo social para que ajam de maneira mais tradicional.

A sociedade é dinâmica nas suas relações, e os adolescentes, estando inseridos num determinado momento histórico, dão-se conta de que podem agir diferentemente dos homens de gerações anteriores, emergindo assim o questionamento acerca da postura e do papel do homem tradicional, podendo, em alguns momentos, gerar conflito entre o que realmente é esse papel e o que poderia ser. Nessa perspectiva, segundo Moscovici (1996), as pessoas não são receptores passivos das representações, surgindo, conscientemente, através de uma reflexão criteriosa, a necessidade de construir uma nova visão de ser homem na sociedade.

Na referida visão, encontram-se elementos que evidenciam a preocupação dos adolescentes em sentirem-se preparados para o início da vida sexual, ao mesmo tempo em que reconhecem a dificuldade para concretizar tal intento, porque o contexto social os pressiona a terem relações sexuais precocemente, como forma de provar sua masculinidade. Comportamento similar observa-se nos adolescentes que fizeram parte da pesquisa de Fonseca (2004), nela, a maioria dos rapazes referiu que a primeira vez deveria ser com alguém de quem se gostasse, porém na prática, verbalizaram que a primeira transa não foi como haviam sonhado, pois, na ânsia de terem essa experiência, não puderam escolher a parceira conforme desejavam.

Evidencio, também, mudanças nas representações sociais dos adolescentes no que se refere ao comportamento de traição masculina, não mais o percebem como inerente ao homem. Transmitem a idéia de que os homens ainda traem e que, às vezes, os amigos até os

incentivam à traição. Novamente surge o contexto social como influente no comportamento, ficando difícil agir de outra maneira, porém destacam que surge o peso na consciência pelo sofrimento causado à mulher. Isso contrasta com homens de gerações anteriores, nos quais dificilmente emergiriam essa preocupação. De acordo com Villela (1999), esperava-se grande curiosidade do homem sobre o sexo e aceitava-se a busca de satisfação desse interesse, mediante a multiplicidade de experiências. Nesse contexto, a traição poderia aparecer como uma maneira de saciar a curiosidade masculina, sendo bem aceita na sociedade e tolerada pelas mulheres.

O peso na consciência ao qual os adolescentes referiram-se, somado a sensação de coresponsabilidade pela preservação do relacionamento e por fazerem as mulheres felizes, coloca os homens de hoje em posição de equidade em relação às mulheres. Assim, os rapazes, deste estudo, mostraram-se receptivos a sentimentos, inclinados ao estabelecimento de relações baseadas em respeito mútuo e demonstraram valorizar os vínculos afetivos.

Mesmo que os adolescentes ainda não consigam concretizar sua forma de pensar e perceber os relacionamentos afetivos, o fato de conseguirem refletir sobre a postura tradicional do homem, que ainda está ancorada num modelo patriarcal, é bastante promissor. Por meio dela, é possível visualizar outra maneira de agir, na qual haja um movimento em direção à transformação das representações circundantes na sociedade.

**Idéia Central:** A responsabilidade de ser pai e o peso de ter que pagar pensão

Expressões-chave:

Pra ter um filho tem que ser planejado, mas na hora do desespero, não se pensa. Na adolescência, não se sente preparado.

É desvantagem para o homem ter que pagar pensão.

O filho é dos dois, mas porque eu que sou homem tenho que dar pensão.

Pra ter um filho tem que pensar. O casamento tá ali, tem que imaginar se esse casamento vai durar, depois, com um filho no meio, é diferente. Tem mais responsabilidade, mais obrigação, mais cuidado.

Se a guria engravida, quem vai arcar com as despesas serão os rapazes. E ela fica alegre, vai ganhar pensão.

Se eu engravidasse uma menina, meu pai faria eu trabalhar para sustentar, teria que estudar à noite.

**DSC:** *Antes de ter um filho se deveria pensar e planejar. No entanto, na hora não se pensa. Tem muita responsabilidade nisso, mas o adolescente não se sente preparado. Mesmo sendo desvantagem para o homem, ele tem que pagar pensão. A mulher fica alegre com isso. Se eu engravidasse uma menina, meu pai faria eu trabalhar para sustentar meu filho, eu teria que estudar à noite.*

Esse discurso masculino articula as idéias da responsabilidade de ser pai com o despreparo do adolescente para isso, somado ao peso que representa para eles o fato de o homem ter que pagar pensão. Os adolescentes referem que para ter um filho, deveria se pensar e planejar antes, no entanto, relatam que, na hora, terminam não pensando nisso.

Cabral (2005, p.88) revela que, no âmbito dos estudos sobre gravidez na adolescência, a paternidade adolescente não tem tido investimento similar ao da maternidade na mesma faixa etária. Nesse sentido, considera “ser fundamental a desconstrução da invisibilidade social do pai adolescente. A abordagem do ponto de vista masculino possibilita ter acesso a outros níveis de uma teia de significados e relações que remetem à lógica contraceptiva, à formação de casal e à assunção da paternidade”.

O fato dos adolescentes trazerem à tona a preocupação com a possibilidade de tornarem-se pais, nesse período da vida, demonstra que esse temor faz parte do seu cotidiano, e não é mais simplesmente uma consequência de uma vida sexual ativa. Por serem adolescentes, não se sentem capazes de assumir tal responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, dão-se conta que, durante a relação sexual, deixam-se levar pelo momento. Percebo que existe contradição em seus comportamentos, porque têm a preocupação com a possibilidade de uma gravidez, e reconhecem que o homem também precisa evitá-la, mas, no momento do ato, não pensam nisso, ficando a responsabilidade exclusivamente para a mulher.

Villela e Arilha (2003) mencionam que o envolvimento dos homens, no processo de reprodução, está mediado por um traço da cultura de gênero, atribuindo a responsabilidade da reprodução às mulheres. Olhando por este ângulo, percebe-se que atribuir à mulher a responsabilidade pela contracepção, termina sendo, indiretamente, uma maneira do homem não se sentir responsável pela gravidez, estando, assim, presente no imaginário masculino que, se a fecundação acontece no corpo da mulher, ele não precisa envolver-se diretamente com cuidados contraceptivos.

Essa representação vai ao encontro do pensamento de Luz e Berni (2000) ao referirem que, socialmente, espera-se da mulher providências para evitar a gravidez, pois é freqüente o argumento de que quem engravida é a mulher, numa visão biologistica da concepção. Em contrapartida, o homem fica à mercê da mulher que pode suspender o uso do anticoncepcional e engravidar.

Também está presente, no discurso dos adolescentes, a mudança de vida que representaria a questão da paternidade, verbalizam que o pai os faria trabalhar para sustentar o filho, tendo que estudar à noite. Encontram-se contidas nessa verbalização as representações relacionadas ao papel de homem na sociedade, pois não apresentam qual seria a atitude de

suas mães para com eles em uma situação dessas, a opinião delas parece não ser relevante. Cabe ao pai, figura ancorada num modelo patriarcal, fazer com que o filho assuma a paternidade, que tenha condições de prover o bebê, provando socialmente sua masculinidade através da capacidade de responsabilizar-se por seus atos. Em relação a isso, Cabral (2005, p.106, grifo da autora) diz que no discurso “sobre *tornar-se responsável*, os jovens parecem dizer que *se tornam homens* ao assumir a paternidade, ou antes, que é preciso *ser homem* para *tomar responsabilidade e assumir o que fez*”.

Para a mesma autora, vinculada ao ‘assumir’ encontra-se a função de prover, na qual está implícita uma obrigação moral, e para isso o trabalho passa a ser um bem maior, indispensável ao jovem. ‘Assumir’ adquire o significado de ‘dou conta’, ‘sou homem’, atendendo às expectativas sociais de gênero que modelam as atitudes dos sujeitos. “Nesse contexto, ‘sentir-se responsável’ e ‘assumir’ (os atos) é atributo de virilidade, integrando o ideário da masculinidade. Os jovens afirmam claramente que a paternidade significa amadurecimento e responsabilidade”. (CABRAL, 2005, p. 107, grifo da autora).

Concomitante com o aspecto moral de valorização e comprovação da masculinidade, a questão do prover possui o aspecto civil que vem sendo bastante divulgado. São freqüentes as notícias de prisão paterna ou mesmo de avós paternos pelo não pagamento de pensão alimentícia. Transparece no discurso dos adolescentes, que isso se constitui uma desvantagem para o homem, pois quem desfruta do dinheiro é a mãe da criança, então, de certa forma, a pensão é para ela e não para o bebê. Portanto, a mulher é representada como uma pessoa interesseira, que quer tirar vantagens financeiras dos homens e utiliza a gravidez para concretizar isso. Identifico, assim, que os rapazes sentem-se injustiçados e, ao mesmo tempo, impotentes frente à possibilidade de terem que arcar com tal responsabilidade em um momento da vida que não possuem autonomia financeira nem para custear as próprias necessidades; por outro lado, não abordam a responsabilidade masculina com a anticoncepção.

**Idéia Central:** Quando se está namorando, surgem várias mulheres

Expressões-chave:

Eu tô namorando há dois meses e nunca surgiu tanta mulher. Quando o cara tá namorando aparecem.

Até as mulheres dizem: “ta namorando, cavalo amarrado também pasta”.

Tem uma que tá me enchendo o saco, eu passo e ela diz: “o do piercing...” Eu mando ela...

Só faltam se esfregar em ti. Não..., tem umas que se esfregam.

Quando o cara tá sozinho: pô não tô com ninguém, não aparece ninguém, aí quando o cara arruma uma garota, aparece uma tempestade de gurias.

O que chama atenção das gurias, quando o cara tá namorando, é o fato do rapaz ser sério.

Quando a gente tá sem ninguém, elas acham que a gente sempre vai correr atrás delas, vai querer ficar com elas. Aí quando a gente arranja alguém, ah... não tem mais a preferência desse..., daquele..., não fica. Elas querem atenção.

Às vezes, até as amigas da namorada dão em cima.

**DSC:** *Quando se está namorando, surgem várias gurias dando em cima da gente. Quando estamos sozinhos, não nos dão importância, elas acham que vamos correr atrás delas, querendo ficar com elas. Elas querem atenção, até porque um rapaz que namora, para elas representa um rapaz sério.*

Esse discurso pode ser olhado por dois ângulos, o primeiro ainda ancorado na perspectiva do homem conquistador, que não aceita que a mulher tome a iniciativa, pois socialmente espera-se que o homem tenha o controle da situação, que vá atrás, que busque, que tenha atitude. Fonseca (2004) obteve resultados semelhantes em sua pesquisa, nela, os próprios rapazes argumentaram que o homem não gosta de mulher que toma a iniciativa de conquistar, ou que se entrega facilmente aos galanteios. Em geral, sentem-se constrangidos quando isso ocorre e, muitas vezes, não sabem como agir.

Dessa maneira, considero que esse comportamento feminino acaba desestruturando os homens que se sentem imobilizados perante o sexo oposto. Até mesmo, porque ainda está impregnado no imaginário social que as atitudes de ir à busca, de agir e de conquistar, fazem parte do comportamento masculino. Isso é complementado ao referirem que as mulheres querem atenção, colocando-as em uma postura de espera, ou seja, são os homens que se direcionam a elas, eles que fazem a escolha, cabendo a elas aguardarem passivamente para serem escolhidas.

O outro ângulo que esse discurso mostra, relaciona-se com um movimento em direção às mudanças na representação dos adolescentes que, para compensar a falta de compromisso nas relações afetivas que atualmente estabelecem, caracterizadas por vínculos frágeis e

inconstantes, começam a valorizar o namoro e a fidelidade. Percebem as atitudes das garotas que “dão em cima” como agressivas, no sentido de não respeitarem a decisão deles em permanecerem fiéis às namoradas.

Nessa ótica, posso inferir que na representação o aspecto sentimental está emergindo como importante no vínculo afetivo, ou seja, em meio de tantos “ficar descompromissados”, os jovens sentem necessidade de estabilidade no relacionamento, buscando obter intimidade e cumplicidade com a parceira.

A dualidade salientada nesse discurso corresponde à presença de contradições na sociedade, pois as representações sociais são como um processo que orientam as ações das pessoas, mesmo que exista a coexistência de dois parâmetros de comportamento. Spink (2003) considera que os conteúdos que circulam na sociedade podem ter origem em produções culturais mais remotas, constituintes do imaginário social, quanto em produções locais e atuais. Assim, os adolescentes ao mesmo tempo em que têm presente uma representação de homem conquistador, a quem cabe tomar a iniciativa, também possuem a representação de um homem que tem a necessidade de valorizar e manter um relacionamento mais estável, no qual a base afetiva torna-se mais presente.

**Idéia Central:** A mulher ainda como cuidadora

Expressões-chave:

Às vezes o homem acha que a mulher é empregada, quer que ela faça tudo para ele, deita no sofá e diz: “me alcança a cerveja”. Deixa tudo sujo, joga o tênis com chulé no meio da sala.

Acho que o casal tem que dividir as tarefas, mas chega no final de semana a mulher faz tudo, porque o homem vai jogar futebol, dominó, vai ao pagode. O homem aproveita demais.

O bom seria dividir as tarefas, mas isso ainda não acontece, pois a mulher ainda trabalha em casa mais do que o homem.

A mulher tem que ser fiel e preservar a relação.

A mulher é feita para cuidar da casa e do marido.

Ela dá carinho a ele, deve ser prestativa, ficar com ele nas horas boas e ruins.

A guria pode alertar o rapaz sobre o perigo das drogas. Ajudá-lo a não se meter em situações de violência. Ajudar a decidir sobre o certo e o errado.

**DSC:** *Mesmo sabendo que deveria dividir as tarefas da casa, o homem às vezes pensa que a mulher é empregada, quer que ela faça tudo para ele. O ideal seria que os dois conseguissem repartir os afazeres domésticos, mas o homem prefere jogar futebol, dominó, ou ir ao pagode. É tarefa da mulher preservar a relação, ser prestativa, dar carinho ao*

*homem, ficar com ele nas horas boas e ruins e ajudá-lo a decidir sobre o certo e o errado, podendo alertá-lo em relação às drogas e à violência.*

Nesse discurso dos adolescentes vejo, novamente, indícios de mudança nos padrões de comportamento. Estão explícitos dois elementos comparativos entre o que ainda ocorre e o que deveria ocorrer nas relações de gênero.

Na representação masculina surgem elementos ainda solidamente ancorados em modelos mais tradicionais, perceptíveis pela verbalização de que o homem às vezes pensa que a mulher é empregada, quer que ela faça tudo para ele. Possivelmente, os adolescentes têm convivência com figuras masculinas que vêem a mulher ligada à esfera doméstica, a quem compete todas as tarefas da casa, e, principalmente, servir ao homem. Porém, manifestam uma avaliação negativa em relação a esse tipo de atitude. Começam a se dar conta de que o homem pode e deve dividir os afazeres domésticos, não existindo nada de errado em participar e compartilhar do mundo privado.

Ao estabelecerem atitudes de equidade entre os sexos como ideais, estão questionando valores culturais fortemente arraigados, e vislumbrando novas formas de comportamento masculino. Demonstram ainda preocupação em não sobrecarregar a mulher com a questão doméstica, sentindo-se também responsáveis pelo ambiente em que vivem. Como diz Bourdieu (1999), desse modo, torna-se possível a instauração de relações baseadas em total reciprocidade e reconhecimento mútuo.

Neste aspecto, para que haja uma transformação das representações sociais presentes no cotidiano, considera-se fundamental que os jovens visualizem a possibilidade de mudança, só assim serão inseridos novos elementos no sistema periférico das representações. (ABRIC, 2000).

Por outro lado, simultaneamente a esse movimento em direção à mudança, os jovens objetivam a figura de mulher como prestativa, companheira, carinhosa, aquela que deve permanecer ao lado do homem para ajudá-lo e orientá-lo.

Percebo que os adolescentes delegam para a mulher a responsabilidade de protegê-los dos perigos, com a função de alertá-los em relação às drogas e à violência, ou seja, cuidando do homem. Isso remete a uma imagem de mulher que tem uma função maternal para com o homem. Dessa maneira, a conduta masculina fica vinculada ao fato da mulher ter ou não êxito em sua tarefa de orientação e cuidado. Caso o homem se envolva em situações de violência ou com drogas, foi a mulher que não teve capacidade para evitar que isso acontecesse; nesse caso, a responsabilidade dele fica minimizada. Logo, fica explícito, na representação

masculina, o papel da mulher vinculado à esfera privada de cuidado e proteção, ancorado na função maternal.

**Idéia Central:** Reconhecimento da importância da independência feminina

Expressões-chave:

Isso da mulher trabalhar fora se chama atitude, independência.  
 Elas raciocinam mais, pensam mais no que fazem e tem mais criatividade.  
 As mulheres conseguem emprego mais fácil que os homens.  
 As mulheres ainda não têm os mesmos direitos dos homens.  
 De alguns anos para cá, as mulheres vêm ganhando os direitos que antes pertenciam aos homens. Exercem vários tipos de papel na sociedade, desde donas-de-casa até mesmo presidente.  
 Os direitos entre homens e mulheres estão ficando iguais.  
 Às vezes quem toma a iniciativa são elas, não mais a gente. A minha namorada foi quem pediu para namorar comigo.  
 A mulher manda no namoro, mas assim como existem mulheres submissas, também existem homens submissos.  
 Hoje, também namoramos sério as meninas que não são mais virgens, pois o importante é o fato de gostarmos dela, ninguém manda no coração.

**DSC:** *Hoje as mulheres estão tendo atitude e independência, elas raciocinam mais e têm mais criatividade que os homens, conseguem emprego mais fácil; na sociedade estão ocupando vários papéis. Elas têm os mesmos direitos que os homens, tomam a iniciativa nos relacionamentos, não esperam mais por nós. O fato da menina não ser virgem, não é mais relevante nos relacionamentos, o importante são os sentimentos. A submissão não é mais exclusiva das mulheres, os homens também podem ser submissos.*

É perceptível nesse discurso que existe uma mudança estrutural na representação social do comportamento das mulheres na sociedade, a qual se evidencia pelo reconhecimento e admiração que os adolescentes manifestam pelas conquistas femininas, consideradas como atitude e independência por parte delas.

Os adolescentes legitimam os espaços públicos conquistados pelas mulheres, avaliando que atualmente elas possuem algumas facilidades em relação aos homens como a de conseguirem emprego. Em nenhum momento houve referências negativas a tais conquistas ou menção de que poderiam trazer prejuízos aos homens.

Dessa maneira, considera-se que as representações dos adolescentes sobre as mulheres acompanham as mudanças sociais, já que hoje elas estão presentes em vários seguimentos da sociedade. Os adolescentes estão inseridos em um determinado contexto de interações, o que



lhes possibilita uma atividade de reinterpretação contínua que emerge do processo de elaboração das representações no espaço da interação. (SPINK, 2003).

Nesse caso, há uma reavaliação de valores por parte dos jovens com aceitação e assimilação de outros comportamentos. De acordo com Oliveira, Siqueira e Alvarenga (2000), esse processo de transformação das representações é resultado de um processo ativo, no qual as realidades são reconstruídas em um contexto de associações e de valores. No entanto, o processo de mudança das representações sociais é lento, pois, primeiramente, são transformados os elementos periféricos e, posteriormente, os elementos centrais.

Há também, referência às mulheres tomando iniciativa nos relacionamentos, algumas não estão mais em posição de inércia a espera do homem. Essa mudança repercutiu no comportamento masculino, pois os adolescentes consideram que a submissão não é mais exclusiva das mulheres, há homens submissos. Então, a submissão não é mais um atributo exclusivamente feminino, atualmente está mais atrelada a características de personalidade do que ao sexo biológico.

No que se refere à virgindade da mulher, os rapazes não mais a consideram como um valor essencial para o namoro. Hoje, o sentimento pela garota é fundamental para começar um relacionamento, sendo mais valorizado que a própria virgindade.

Castro, Abromovay e Silva (2004) mencionam que a virgindade ainda é um marco na diferenciação dos gêneros na cultura brasileira. Ela vem sendo re-significada frente a novos discursos, mas permanece uma referência que norteia comportamentos e delimita atitudes. Na pesquisa realizada pelas autoras, evidenciaram que o discurso que valoriza a mulher pela virgindade está presente no vocabulário de jovens de ambos os sexos.

Embora se reconheça que a virgindade ainda representa um marco, não se evidenciou, nas representações dos adolescentes, que a garota seria avaliada e julgada pela sua virgindade, existindo outros valores, relacionados a sentimentos, que são primordiais. Olhando esse elemento do discurso, avalio que há mudança na representação, sendo dada importância a novas práticas, isso, de acordo com Abric (2000), provoca uma transformação direta e completa do núcleo central, conseqüentemente, em toda a representação.

Guareschi (2003) expressa que as representações sociais são uma constante construção, são realidades dinâmicas e não estáticas. Elas vão sendo ampliadas, enriquecidas com novos elementos e relações. Assim, percebo que, através da transformação da representação, os adolescentes não ficam apenas na verbalização de não se importar que a garota não seja mais virgem, eles objetivam essa mudança com suas atitudes.

### 6.1.3 Representações de Gênero – Núcleo Comum

Nessa secção, destacam-se as representações que foram comuns aos dois grupos, as quais, fundamentalmente, relacionam-se às características biológicas que foram apresentadas como desvantagem para as mulheres e como vantagens para os homens, além do reconhecimento das diferenças entre homens e mulheres como uma construção social.

**Idéia central:** Os aspectos biológicos constituem desvantagens para as mulheres

Expressões-chave:

- ♀ A mulher tem a desvantagem de ficar menstruada e sofrer de TPM.
- ♂ O homem tem a vantagem que não ficar menstruado.
- ♀ A mulher sofre a dor do parto.
- ♂ O homem não engravida, a mulher tem TPM.
- ♂ As mulheres enfrentam semanas difíceis (TPM).
- ♂ As mulheres sofrem nove meses para ter o mais lindo presente de

Deus (filho/a).

**DSC:** *A mulher tem a desvantagem de sofrer de TPM, de ficar menstruada, de engravidar e ainda, sofrer a dor do parto. O homem não tem nada disso. No entanto, é a mulher que recebe o mais lindo presente de Deus, o/a filho/a.*

Nesse discurso comum aos dois grupos, observo que ao se referirem às diferenças biológicas entre os sexos, consideram que as mulheres possuem desvantagens em relação aos homens pelo fato de terem TPM, menstruarem, engravidarem e passarem pela dor do parto.

Há algum tempo, tais características femininas seriam enaltecidas, pois as mulheres eram avaliadas pela sua capacidade de gerar e parir, sendo a função materna fundamental em suas vidas. Hoje, tanto os homens como as mulheres podem ter outras prioridades, as mulheres podem sentir-se realizadas desenvolvendo e dedicando-se a várias outras atividades na sociedade, não ficando seu potencial restrito a questão da maternidade.

Villela e Arilha (2003) mencionam que a função reprodutiva da mulher, considerada como dons e virtudes ‘naturais’, derivada de sua vocação para a maternidade, são, de fato, armadilhas para sua opressão e dominação. Com a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho e o advento da contracepção, na década de 60, ocorreu a desvinculação entre a atividade sexual e a reprodução. Isso desencadeou uma reflexão crítica a respeito do modo como o sexo é aprendido, vivenciado e produzido na cultura. Assim, perderam a validade as

teorias que relacionavam a incapacidade das mulheres para a vida pública, em função de seu pendor específico para as tarefas domésticas e cuidados com as crianças.

Os/As adolescentes, ao avaliarem as características biológicas reprodutivas das mulheres como desvantagens, legitimam perante aos seus pares que a mulher tem o poder e autonomia de decidir sobre sua vida e seu corpo, não tendo mais que provar através da maternidade o seu valor social. Então, dão-se conta que a questão biológica foi utilizada para oprimir e manter a mulher restrita a esfera privada, ao mundo doméstico. E ao se permitirem verbalizar, demonstram que introjetaram as mudanças sociais em suas representações, não mais remetendo à mulher a uma figura ligada exclusivamente ao ser mãe. Não atrelam a mulher ao determinismo biológico da maternidade, reconhecendo que esta é uma escolha, não mais uma imposição social.

**Idéia central:** Excetuando-se os aspectos biológicos, as demais diferenças são socialmente construídas.

Expressões-chave:

♂ São diferenças de um sexo pro outro, porque tem coisa, que a gente é homem e é criado “tipo” no meio de marmanjos, tios, o teu próprio pai, avô. Já a guria é criada mais reservada, dentro de casa, brincando com boneca dentro de casa.

♂ Na verdade essa diferença já vem da sociedade, da cultura. Quem fez isso foi uma cultura, “tipo” família. Pelo modo de criação do filho e da filha, é bem diferente. A criação do homem é cafajeste, e a mulher é mais conservada.

♂ As coisas vão mudar se criarem o homem e a mulher de outro jeito, já dando a idéia de como é o verdadeiro homem e a verdadeira mulher.

♀ Foi a sociedade que criou esses preconceitos.

♀ Não é natural os homens serem galinhas, a sociedade criou assim.

♀ Antigamente era muito pior, a mulher tinha que ficar em casa, cuidando dos filhos, enquanto o marido ia trabalhar.

♀ Minha avó diz que antes não era assim, quando tinha um namorado não podia beijar na boca.

♀ Minha avó só deu o primeiro beijo depois do casamento, namoraram um ano e três meses...

**DSC:** *As diferenças que existem de comportamento entre homens e mulheres são criadas pela sociedade, pois recebem educação diferente, ela é criada de maneira mais reservada e ele tem uma educação mais aberta. Antigamente era muito pior para a mulher, as coisas estão mudando. Vão mudar mais quando homem e mulher forem criados/as de outro jeito.*

Esse discurso evidencia uma transformação no modo de pensar das pessoas. Adolescentes, de ambos os sexos, ao serem questionados acerca dos diferentes comportamentos de homens e mulheres na sociedade, afirmaram que isso acontece como consequência da maneira como são criados e reconhecem que essa diferença começa na família.

Ao apontarem tais diferenças como frutos de uma construção social, rejeitam os argumentos fundamentados nas questões biológicas, que naturalizam comportamentos específicos para cada sexo. Os/As adolescentes, reconhecendo que as diferenças são construídas no meio social em que estão inseridos, objetivam isso na percepção de que homens e mulheres são educados/as de maneira distinta, de acordo com o sexo biológico.

Homens e mulheres por muito tempo foram criados para cumprirem papéis sociais pré-estabelecidos, percebendo e situando-se no mundo em sintonia com as exigências atribuídas a cada um/a. Essa atribuição, embora tome como base a anatomia corporal visível, torna-se prescritiva, “pois o que é captado da corporeidade não é apenas ‘tenho uma vagina’ ou ‘tenho um pênis’, e sim devo ser, sentir e me comportar deste ou daquele modo”. (VILLELA; ARILHA, 2003, p.115).

A inculcação das diferenças é realizada, de acordo com Bourdieu (1999), por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes. Cabe à família o papel principal na reprodução da dominação masculina, pois é nesta que se impõe à experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão. Seixas (1998) menciona que, no convívio familiar, a criança recebe os modelos masculino e feminino, observando o comportamento do pai, da mãe e das transmissões dos valores. Os pais costumam ser mais fortes e violentos ao brincarem com os meninos, e mais ternos e carinhosos com as meninas.

A menina é ensinada a cozinhar, limpar e tomar conta dos irmãos menores, ser recatada e mais sensível aos relacionamentos, evitar competição, ser obediente e obter suas reivindicações por meio de sedução e artifícios. É uma educação alienante, que prepara a mulher para perceber o desejo dos outros e não o seu próprio, que treina para o casamento, a maternidade e a dependência. (SEIXAS, 1998, p. 185).

Nessa mesma perspectiva, Luz e Berni (2000) expressam que o ser humano cresce e cria seus filhos/as, reproduzindo o modelo estabelecido, sem avaliar, com a clareza necessária, às repercussões desses determinantes na vida de homens e mulheres. Porém, considero que a capacidade apresentada pelos/as adolescentes de darem-se conta de que as diferenças entre os sexos são criadas pela educação, principalmente da família, torna viável

que as mudanças sociais ocorram, tornando as pessoas mais reflexivas em relação à reprodução de valores, modelos e comportamentos.

Conscientizar da responsabilidade individual na reprodução dos modelos é fundamental no estabelecimento de representações sociais que coloquem homens e mulheres em posição de igualdade e equidade na sociedade. Bourdieu (1996) fala com propriedade sobre isso ao considerar que a tomada de consciência é indispensável para desencadear o processo de transformação e para assegurar seus resultados. É preciso transformar profundamente as disposições adquiridas, por uma espécie de reeducação.

## 6.2 DESLINDANDO AS REPRESENTAÇÕES DE SEXUALIDADE

A sexualidade pressupõe uma das mais complicadas e discutidas dimensões do ser humano, envolvendo questões de gênero, identidade sexual, papel social, erotismo, sentimentos e reprodução. Para Villela e Arilha (2003), o que se chama de sexualidade hoje é, sem dúvida, mais extenso e complexo do que as representações circulantes de homem e mulher, macho e fêmea, masculino e feminino. No entanto, parece ser em torno dessas representações que se elaboram os discursos que têm construído as idéias de sexualidade.

Leal (2005) considera a sexualidade um campo privilegiado para análise social, pois, em seu sentido mais amplo, é uma forma de pensar e sentir que se caracteriza por conter uma existência que está para além das consciências individuais, ou seja, um domínio da vida social em que o indivíduo é levado a agir de acordo com um conjunto de disposições previamente estabelecidas e fundadas nas representações sociais.

Segundo Castro, Abramovay e Silva (2004), a sexualidade é experimentada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. Envolve, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossa cultura. Embasada nessa consideração, deslindo as representações de sexualidade dos/as adolescentes explorando palavras, atitudes, expressões, sensações e emoções, evidenciando as idéias centrais contidas nos discursos construídos.

### 6.2.1 Representações de Sexualidade – Grupo Focal Feminino

As Idéias Centrais que emergiram das expressões das adolescentes possibilitam apreender sua representação acerca da sexualidade; evidenciam que as mulheres têm dificuldade para falar sobre esse assunto; que, para elas, o homem certo não existe, além de reproduzirem antigos estereótipos.

**Idéia central:** Sexualidade é muito mais que ato sexual, envolve revelações, atitudes, sensações e emoções.

Expressões-chave:

*Palavras:* amor, confiança, calma, namoro, carinho e respeito

*Atitudes:* Beijo, carinho, cumplicidade, sinceridade, abraçar, beijo na boca com carinho, olho no olho e usar camisinha.

*Expressões:* “Sexo não é só atração física, se não houver amor não há sexo de verdade”, “amor não é só sexo”, “sexo só com camisinha”, “amor é mais que palavras, mas também não é só sexo”, “te amo”, “se não há confiança e respeito, não se tem amor”, “te amei tanto, que nem sei o quanto”, “momento especial”, “estarmos juntos”, “estar com uma pessoa que te passe confiança e segurança”.

*Sensações:* Desejo, coração disparado, batendo forte, pernas bambas, ficar vermelha, arrepio, suor das mãos, frio na barriga e calafrio.

*Emoções:* amor, felicidade, amizade, paixãoite, muito carinho, afeto, inexplicável, alegria de estar perto do nosso parceiro, troca de sentimentos.

**DSC:** *Sexualidade é muito mais que ato sexual, envolve sentimentos como amor, confiança, sinceridade, amizade e respeito, que são manifestos com atitudes de namorar, abraçar, usar camisinha, beijar na boca com carinho e olhar no olho. Desperta sensação de desejo, o coração bate forte e dispara, as pernas ficam bambas, dá arrepios, frio na barriga e suor nas mãos. Incita o surgimento de emoções como amor, felicidade e alegria de estar perto. Muitas vezes não dá para explicar a emoção. As expressões que melhor definem sexualidade são: “sexo não é só atração física, se não houver amor não há sexo de verdade” e “se não há confiança e respeito, não se tem amor”.*

Nesse discurso, evidencio que a representação de sexualidade para as adolescentes é muito mais que ato sexual, envolve sentimentos como amor, confiança, sinceridade e respeito.

Considera-se que essa visão de sexualidade ainda está ancorada em um pensar circundante da sociedade em que as mulheres são mais sentimentais e afetivas que os homens, não tendo como foco principal o ato sexual, mas sim uma energia que impulsiona em direção

ao outro. Isso vai ao encontro do pensamento de Bourdieu (1999), ao dizer que as mulheres estão socialmente preparadas para viver a sexualidade como uma experiência íntima e fortemente carregada de afetividade, não incluindo necessariamente a penetração, mas que pode envolver um amplo leque de atividades como: falar, tocar, acariciar, abraçar etc.

Na pesquisa de Fonseca (2004), uma das interpretações de sexualidade das/os adolescentes está relacionada a sentimentos, havendo destaque ao amor, ao afeto, ao carinho, ao aprendizado compartilhado, ao saber cuidar, bem como ao modo de expressar o desejo, de desejar o prazer e dar prazer ao outro. Dessa forma, demonstram uma visão mais ampla na abordagem da sexualidade.

No presente estudo, há na representação de sexualidade das adolescentes predominância de aspectos afetivos, entretanto, não considero que essa seja uma visão ampliada de sexualidade, mas sim que ela está ancorada em uma imagem feminina que supervaloriza os aspectos afetivos em detrimento da satisfação corporal.

Outro aspecto a ser focado, consiste em que, para a mulher, sentimentos de confiança, sinceridade e respeito são importantes para acontecer à entrega ao outro, estes remetem a uma necessidade de sentir-se segura na relação a dois, e são manifestos nas atitudes de namorar, usar camisinha, beijar na boca com carinho e olhar no olho, caracterizando o sentir-se protegida pelo parceiro.

Na representação feminina de sexualidade, ao darem ênfase aos sentimentos e à necessidade de proteção, fica subjacente, no imaginário, o afastamento da utilização da sexualidade como forma de prostituição, o que socialmente desvaloriza esse papel da mulher. Em contrapartida, valoriza a mulher-esposa e a mulher-mãe, pois essas estão atreladas a uma imagem assexuada, para a qual o ato sexual não está vinculado ao prazer, mas sim à reprodução e à satisfação do parceiro.

Por outro lado, tradicionalmente, “a mulher deve revestir o exercício da sexualidade com o sentimento amoroso, juntando sexo e amor”, afastando-se assim, da fronteira da prostituição (SEIXAS, 1998, p.181). Nesse sentido, Caridade (1997) adverte que a cultura ocidental desenvolveu um conceito instrumentalista do corpo que, reforçado pela visão dualista, norteara toda uma negação do prazer em favor da produção, tornando o corpo da mulher reduzido, submetido e colocado a serviço da família, com fins apenas procriativos, adequado totalmente ao social. O surgimento dos contraceptivos ajudou a revolucionar essa postura, e as mulheres começaram a se reapropriar do corpo. No entanto, ainda permanecem seqüelas dessa concepção utilitarista e inferiorizante do corpo feminino, que continuam pesando sobre o prazer e a sexualidade da mulher.

Nessa perspectiva, é útil ressaltar que essa imagem de mulher está incorporada no núcleo das representações sociais, estando as transformações apenas nos elementos periféricos, de forma que “um grande contingente de mulheres, ainda tem seu corpo como um estrangeiro, ou mesmo como um inimigo. Receiam o prazer e desconhecem suas sensações, ignoram a força e a importância da própria sexualidade”. (CARIDADE, 1997, p. 64).

Nas sensações que representam a sexualidade para as adolescentes, observo que, além do desejo, há outras que são somatizadas: o coração bate forte e disparado, as pernas ficam bambas, ocorrem arrepios, frio na barriga e suor nas mãos. As sensações se espalham pelo corpo através da ação do hormônio adrenalina, deixando-as sem o controle corporal, tornando perceptível ao outro, o seu desejo. Caridade (1997, p.36), diz que o desejo é a falta, carência, inquietação, mas também é movimento que nos faz tender à inevitável busca de satisfação. “O desejo é da ordem pulsional, algo que se situa entre o biológico e o psíquico. Por isso ele se constitui em dimensões biológicas, psíquicas e existenciais”.

Nesse sentido, a sexualidade impulsiona ir ao encontro do outro, buscando a completude através da satisfação. Parker (1991) expressa que a satisfação e o desejo estão relacionados entre si pela oposição mútua. Independente do que se deseja, a sensação do desejo é a demanda da satisfação, da obtenção, enfim da complementação.

Assim, as emoções que surgem são a felicidade e a alegria de estar perto do parceiro. O querer compartilhar com o outro e sentir-se feliz com sua presença, apesar de, muitas vezes, não ser possível explicar a emoção. Essas emoções são complementadas com a representação de sexualidade através das expressões que, novamente, enfatizam os sentimentos, principalmente o amor, a confiança e o respeito. Vinculam o ato sexual com amor, para elas só são verdadeiras as relações sexuais em que existem sentimentos. Dessa maneira, percebo que as adolescentes têm necessidade de reforçarem os aspectos dos sentimentos na representação de sexualidade.

Embora pareça contraditória a representação de sexualidade expressa pelas adolescentes, e sua conduta no que se refere ao "ficar sem compromisso", sabe-se que a curiosidade comum a essa etapa da vida, associadas à vontade de vivenciar novas sensações e emoções, justificam tais atitudes.



**Idéia central:** Dificuldade das mulheres falarem sobre sexualidade**Expressões-chave:**

Eu acho estranho conversar sobre isso.  
 Penso que em casa ninguém conversa sobre o assunto.  
 Os pais não te dão liberdade para isso. Tu pergunta alguma coisa, e eles te fazem dez perguntas, aí tu até esqueces o que havia perguntado. Tu nem quer perguntar mais. Eles sempre querem saber o porquê da pergunta.  
 Entre as amigas conversamos sobre isso, mas nem sempre o que é dito é correto. Entre as amigas sai muita bobagem.  
 Cada pessoa tem uma opinião, porque quem tem experiência é de um jeito e quem não tem é de outro. Cada uma inventa uma coisa, ficam fantasiando.  
 Os meninos também inventam, inventam mais do que fazem.  
 Conversar com eles não, eles levam para malícia.

**DSC:** *Eu acho estranho conversar sobre isso, talvez em casa ninguém converse sobre o assunto. Para as mulheres é difícil conversar sobre sexualidade, pois ao perguntar alguma coisa para os pais ou para as mães, há tantos questionamentos sobre os motivos da curiosidade, que desistimos de saber. Entre as amigas até se conversa, mas não adianta muito, sai muita bobagem e fantasia. E com os garotos também não dá, eles levam para a malícia e inventam mais do que fazem.*

Esse discurso mostra a dificuldade que as adolescentes possuem para conversar sobre sexualidade nos diferentes espaços sociais, na família, com as amigas e com garotos. Destaco que, ao representarem a sexualidade, enfatizam os sentimentos, mas quando se referem à dificuldade de diálogo, fica subjacente que a relacionam apenas com o ato sexual, pois expressam que é estranho falar sobre isso e talvez ninguém converse sobre o assunto. Acredito que tal dificuldade seja decorrente da exposição da própria intimidade, que esse viés da sexualidade, em muitos casos, suscita.

As adolescentes verbalizam que para as mulheres é difícil conversar sobre sexualidade no ambiente familiar, pois geram tantos questionamentos do porquê da curiosidade, que é melhor nem perguntar. Considero que esses questionamentos constituem uma maneira da família tentar controlar o comportamento da filha, já que, socialmente, a sexualidade feminina ainda está vinculada à questão de moralidade. De acordo com as pesquisas de Heilborn e Equipe Gravad (2005), em geral as moças possuem menor acesso a informações sobre sexualidade, e a variedade de fontes também é menor.

Nesse sentido, por não terem condições de falar à mãe e ao pai sobre seu relacionamento sexual, as meninas também não os procuram para falar sobre métodos

contraceptivos. Em consequência, iniciam o relacionamento sexual, para depois se preocuparem com a anticoncepção. (LUZ; BERNI, 2000).

Caridade (1997, p.63) menciona que “o contexto familiar é o núcleo primeiro onde se plasma a sexualidade da mulher”. Os adultos receiam fornecer informações, pois supõem que elas despertem precocemente o desejo, porém é o desejo amordaçado, não legitimado, que perturba, que perverte. A autora reconhece que a informação adequada torna natural a condição sexual, tranqüiliza e torna a pessoa responsável em suas decisões.

De acordo com Jesus (2000), no que se refere às questões sexuais, não se pode deixar de considerar que, durante muitos séculos, tal assunto era considerado à parte e, em certos períodos da história do ser humano, permaneceu no mais absoluto silêncio, tornando essa temática pouco conhecida e, portanto, incompreendida. Hoje, por mais que o tema se faça presente através da mídia, nos meios de comunicação e na própria escola, o não falar ainda está inserido nas representações que circulam na sociedade, como se o assunto fosse um tabu, todos sabem que existe, mas ninguém fala nele.

Nessa perspectiva, Jesus (2000) diz que não se pode deixar de considerar a força milenar de repressão à sexualidade humana, interferindo no comportamento das pessoas, em algumas épocas menos e em outras mais, e, ainda hoje, desencadeando uma luta interior entre os preconceitos herdados dos antepassados e a perspectiva de viver a sexualidade plenamente, sem culpa nem medo. Dessa maneira,

muitos dos pais de adolescentes foram educados num ambiente de repressão às manifestações sexuais. Seus pais preferiam não tocar no assunto e, na escola, professores de biologia se limitavam a descrever a função reprodutiva dos órgãos sexuais, sem abordar suas funções na resposta sexual humana. (JESUS, 2000, p.51).

Essa repressão ainda permanece, ao considerar que muitos dos diálogos, que acontecem no meio familiar, raramente são focalizados na sexualidade do/a adolescente em questão, mas sim em alguém de fora do contexto familiar, que pode ser um/a amiga/o, primo/a ou vizinho/a. Isso ocorre porque o falar do/a outro/a não requer envolvimento e responsabilidade em educá-lo, de certa forma não exige que o pai e a mãe exponham a sua vivência de sexualidade, na realidade essa conduta pode representar a dificuldade de reconhecimento da sexualidade dos/as filhos/as.

Para Seixas (1998), a educação sexual na família está mais relacionada à maneira como a sexualidade é vivenciada do que às informações e explicações. Há necessidade de criar um clima doméstico para que criança e adolescente sintam que os assuntos sexo e sexualidade não são proibidos, que podem perguntar sempre que desejarem e, assim,

continuarem agindo espontaneamente. Mais abrangente do que o discurso sobre sexo é a educação sexual que está associada a comportamentos, a sensações e às emoções dos familiares. Por esse ângulo, as crianças e adolescentes não introjetam apenas o que é falado, mas também o não dito, o sentido e as emoções transmitidas pelo meio familiar.

A dificuldade de estabelecer diálogo no meio familiar também se estende ao grupo de amigos e amigas, não havendo confiança suficiente no que é dito por eles/as. As amigas parecem não encarar o assunto com seriedade, pois na percepção das adolescentes, elas dizem muita bobagem e fantasiam, não ajudando em suas dúvidas. E, quanto aos garotos, as adolescentes pensam que eles levam tudo para a malícia, então, o conversar seria quase sinônimo de querer algo mais.

Com base nesse discurso, percebo que existe uma vivência solitária na construção da sexualidade das adolescentes que não têm com quem compartilhar verdadeiramente seus anseios, dúvidas e fantasias.

**Idéia central:** Homem certo não existe.

Expressões-chave:

**Homem “galinha”**

*Palavras:* sexo, só ficar, sexo sem compromisso, desejo e beijar.

*Atitudes:* ficar com várias, falar e demonstrar suas vontades naturalmente, passar a mão, transar, usa e joga fora, muito amasso e carícias.

*Expressões:* “sexo é a melhor coisa do mundo e a mais importante”, “pegar todas”, “é só sexo, não se envolve”, “só transar, beijar e acabou”, “quanto mais, melhor”, “sexo toda hora e de preferência sem camisinha” e “preferem quantidade a qualidade”.

*Sensações:* prazer, vontade de fazer amor, ansiedade, empolgação, desejo, sentir-se o todo poderoso por ter conquistado.

*Emoções:* realização, normal, alegria, fama de garanhão por ter transado com a garota, satisfação e prazer.

**Homem “mais ou menos direito”**

*Palavras:* confiança, namoro, conhecer e sexo com carinho.

*Atitudes:* beijo, respeito, sexo, ficar com uma pessoa legal, carinho, amizade e companheirismo.

*Expressões:* “sexo, porque sinto algo forte por uma menina”, “não pego qualquer uma”.

*Sensações:* carinho, prazer, desejo, liberdade, nervosismo e afeto.

*Emoções:* amor, prazer, felicidade e desejo.

**DSC:** *Sexualidade para eles depende do tipo de homem, se for para o “galinha” a relação sexual é sem compromisso, sem envolvimento e de preferência sem camisinha. Quanto mais ficarem, melhor, pois o que importa é a quantidade e não a qualidade. Sentem-*

*se "o todo poderoso" por terem conquistado a mulher. Para o homem "mais ou menos direito", já é diferente, também sentem desejo e prazer, mas acima de tudo está a confiança e o respeito, não pegam qualquer uma. Demonstram amor, felicidade e companheirismo por uma mulher.*

As adolescentes, ao expressarem suas representações sobre sexualidade masculina, classificam os homens em duas categorias, a dos "homens-galinha" e os "mais ou menos direitos", não abrindo espaço para a possibilidade da existência de homens corretos, companheiros e verdadeiramente afetuosos.

O estereótipo, do "galinha", é reservado ao homem que não demonstra sentimentos de afetividade, não se envolve, não quer compromissos, nem se preocupa com medidas preventivas durante a relação sexual. Para ele, o importante é a quantidade, sentindo-se poderoso por ter conquistado uma mulher. Essa representação remete a um modelo masculino de superioridade, no qual a mulher é um objeto a ser conquistado e, logo após, descartado. Esse homem não demonstra respeito pela mulher, o que reforça a posição de inferioridade feminina, que fica a disposição das escolhas deles. (PARKER, 1991).

Considero que essa representação está ancorada na idéia de que a sexualidade masculina precisa ser certificada e comprovada socialmente por meio de atitudes de "pegada", ficar com todas e não se envolver afetivamente. Os homens "galinha" provam a masculinidade e virilidade tendo uma multiplicidade de parceiras. Na percepção delas, a representação de sexualidade desses homens vincula-se ao ato sexual que está desvinculado de sentimento. Há, assim, um distanciamento nas representações sociais de sexualidade expressas por homens e por mulheres, retomando a bipolaridade entre ambos, o que pertence a um, não pertence ao outro.

Para o homem "mais ou menos direito", a sexualidade tem um significado diferenciado, esse tipo de homem tem desejo e prazer, mas coloca acima de tudo a confiança e o respeito, não se preocupando com o número de parceiras. Essa representação traz um homem sensível, capaz de demonstrar amor, felicidade e companheirismo por uma mulher, de respeitá-la e valorizá-la.

Ressalto que essa percepção das adolescentes sobre a representação do homem "mais ou menos direito", aproxima-se muito da representação que elas mantêm acerca de suas necessidades. Uma representação que dá ênfase a aspectos afetivos, como o amor, o respeito e a confiança. No entanto essas jovens, ainda demonstram na relação afetiva com o sexo oposto, que estão sempre com o pé atrás, porque, mesmo atendendo às suas expectativas, os

classificam como homens "mais ou menos direitos", não visualizam a plena possibilidade de confiança, entrega, compartilhamento e respeito.

**Idéia central:** A reprodução dos estereótipos

Expressões-chave:

Distingue-se o garoto “galinha” do “mais ou menos direito” só no conversar. Quando eles mostram as idéias deles, eles já mostram quem eles são. Aquele que vem chegando e pegando....

Encontrar um guri totalmente direito é milagre: “totalmente direito é gay”.

De dez garotos, um pensa diferente, a grande maioria só pensa em sexo, principalmente os da nossa idade. Ainda tem que ver se esse um, não é gay.

Se a gente tá com vontade de ficar, tanto faz se é galinha ou não. Se quiser continuar, aí não.

Na hora não se pensa se é galinha. Pode acontecer do homem ser galinha, e a guria saber cuidar dele, que ele fica afim.

Se a guria é difícil, eles correm atrás, procuram. Se a gente vai procurar o homem certo não vai ficar com ninguém.

As meninas que não pegam ninguém são as “santinhas”, os meninos que não pegam ninguém, ou são feios ou são “bichinhas”.

Tanto as meninas como os meninos espalham a fama de “galinha” para os dois ou de gay para os garotos.

A mulher quando é galinha e se apaixonou de verdade, ela muda. O problema é se o homem mudar, ele perde a fama, e a mulher não.

Se o homem tá namorando uma menina galinha, todo mundo fala, até os amigos dele: “ah! ela é galinha.” Se a menina tá namorando um menino galinha as pessoas falam: “ ah! que legal ele mudou.”

**DSC:** *Conhece-se o guri “galinha” pelas conversas e atitudes. Para ficar tanto faz se é ou não “galinha”, pois se for procurar o homem certo não se fica com ninguém. Até porque o homem certo é difícil, pois os que não pegam ninguém ou são feios, ou são gays. Pode acontecer do homem ser galinha, mas se a garota cuidar dele ou se fizer de difícil, ele fica afim. A mulher também tem fama de galinha e mesmo que se apaixone por alguém, ela não perde essa fama. Por outro lado, o homem deixa de ser galinha ao namorar sério uma menina. As meninas e os meninos espalham a fama de gay e de galinha.*

Observo, nesse discurso das adolescentes, elementos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que fazem uma crítica ao modelo masculino e classificam-no como “galinha”, valorizam tais atitudes. Por outro lado, clarificam a representação de que "homem certo não existe", pois, segundo elas, os rapazes que não “pegam” ninguém ou são feios, ou são gays. Assim, reproduzem e até reforçam estereótipos como os descritos por Villela e Arilha (2003),

ao mencionarem que a masculinidade ideal e hegemônica está centrada na heterossexualidade e no patriarcado. Então, elas precisam, de certa forma, ter uma comprovação da masculinidade do garoto, através das incontáveis conquistas que ele realiza. Ao mesmo tempo em que se sentem olhadas como “objetos”, sentem-se valorizadas por terem sido escolhidas. Essa contradição revela que o modelo hegemônico masculino, ativo, conquistador e dominador, está arraigado no núcleo das representações sociais, identificado como aspecto fixo, no qual se inserem os valores e a moralidade dos comportamentos sociais.

Isto também pode ser visto, na pesquisa de Fonseca (2004), ao mencionar que os meninos sentem-se pressionados pelos/as colegas a conquistarem. Eles precisam conquistar e dominar as garotas, para serem valorizados pelo grupo. E aqueles que não são capazes desta conquista são discriminados, inclusive pelas próprias meninas.

Mesmo reconhecendo o homem “galinha” pela conversa e pelas atitudes, elas ficam com ele, subjazendo aí o receio de ficarem sozinhas, dessa forma, acabam não tendo muita escolha. Até mesmo porque o ficar sozinha significa ser preterida, e isto pode afetar diretamente sua auto-estima, pois uma mulher que não é escolhida, demonstra não ter a capacidade de seduzir.

Outro elemento presente no discurso relaciona-se com as diferentes perspectivas do homem e da mulher na sociedade. Para o homem, existe a possibilidade de deixar de ser “galinha”, o que depende, em parte, da própria garota, pois se elas souberem “cuidar” deles ou se fizerem de “difíceis”, eles mudam. Ao referir-se ao cuidado em relação ao homem, remetem a um comportamento feminino de procurar satisfazê-lo em todas as suas necessidades, estando à sua disposição sempre que precisar. E o fazer-se de difícil, remete a uma imagem feminina angelical, que está em um patamar acima, não por superioridade, mas pela fragilidade de mulher pura, intocável.

No que se refere às meninas, adquirida a fama, essa permanece inalterada, independentemente das novas atitudes, observando-se um padrão de moralidade diferente para homens e mulheres. Assim, a mulher fica rotulada de acordo com sua conduta sexual. E, para o homem, ser “galinha” tem a conotação de conquista e poder. Ao escolher uma garota para se relacionar seriamente, comprova socialmente, sua masculinidade e virilidade, então sua fidelidade não vai ser vista como algo que o aproxima das questões femininas. Por isso, considero que o rótulo para o homem é como se fosse uma roupa social, podendo ser tirado a qualquer momento, já, para a mulher, é como uma tatuagem, que a deixa marcada pelo resto da vida.

Enfatizo, no discurso das adolescentes, o reconhecimento de que elas também espalham a fama e os rótulos referentes aos comportamentos do homem e da mulher na sociedade, sendo que os parâmetros de comportamentos, adequados ou não, estão inseridos em suas representações. Assim, elas acabam reproduzindo os estereótipos de gênero e sexualidade no contexto em que vivem, tornando inalteradas as expectativas de estabelecerem relações afetivas baseadas na cumplicidade, respeito, companheirismo e equidade.

### 6.2.2 Representações de Sexualidade - Grupo Focal Masculino

As idéias centrais extraídas do grupo de rapazes referem-se ao predomínio do ato sexual como o foco da representação da sexualidade masculina, diferentemente da sexualidade feminina, na qual esse ato é permeado pelo amor, enfocam ainda as diferentes maneiras de abordar a sexualidade, bem como a percepção de que a mulher é educada para pensar que o homem não tem sentimento, e ele criado para deixar os sentimentos ocultos.

**Idéia central:** Sexualidade predominantemente como ato sexual

Expressões-chave:

*Palavras:* sexo, ansiedade, sacanagem, orgasmo, paraíso, amor e carinho.

*Atitudes:* iniciativa de começar a relação, quando ver que está na hora certa, bater uma real e dizer que tá na hora, beijo, conversar com o outro parceiro, iniciativa, receio e prevenção.

*Expressões:* corporal, de maravilha, nervosismo, vergonha, homem e mulher e um sentimento de carinho, na hora certa e no lugar certo.

*Sensações:* desejo, alegria, alívio, prestígio, fazer novamente, adrenalina, satisfação, medo, carinho, ereção e prazer.

*Emoções:* normal, felicidade, amor, coração bate forte, carinho, paixão, prazer e sexo.

**DSC:** *Sexualidade tem a ver com sexo, ato sexual, também com amor e carinho, mas tem que ter a atitude da iniciativa quando se vê que está na hora para começar a relação, mesmo sentindo vergonha, receio e nervosismo. Têm-se sensações de desejo, fisicamente de ereção e prazer, de alívio, como se estivesse no paraíso, tendo vontade de fazer novamente, pois desperta alegria, amor, paixão e felicidade.*

No discurso dos adolescentes, que se relaciona com a representação que possuem sobre sexualidade, percebo que está direcionada, principalmente, ao ato sexual. Observo,

também, que utilizam a palavra sexo como sinônimo de ato sexual. Considero que essa associação, feita pelos adolescentes, é algo que está presente no imaginário social, porque as pessoas, ao falarem em sexo, ainda remetem a questão de ato sexual.

Isso também está presente na pesquisa de Fonseca (2004), na qual os/as adolescentes em suas falas significaram sexualidade como relação sexual, assim, a concepção de sexualidade parece estar intimamente associada ao ato sexual.

Ressalto que essa concepção masculina sobre sexualidade, vincula-se ao modelo de homem presente na sociedade, no qual o sexo, enquanto ato ou relação sexual, é algo que deve ser valorizado e incitado pelo meio, sendo, através dela, uma das maneiras de comprovar sua masculinidade e virilidade, reafirmando a heterossexualidade hegemônica. De acordo com Parker (1991), a vida sexual do homem é incitada, sendo que a atividade sexual precoce é compreendida e estimulada como fundamentalmente positiva e saudável, e o rapaz aprende bem cedo a estruturar seu amor-próprio em termos de progresso sexual.

Em seus discursos, os adolescentes inserem amor e carinho na relação sexual, porém reforçam a iniciativa masculina para começar a relação e, ao mesmo tempo, admitem sentir vergonha e receio. Percebo que existem representações emaranhadas, nas quais se fazem presentes atitudes baseadas num modelo masculino tradicional, o ter iniciativa, e a demonstração e verbalização de sentimentos que, entretanto, os deixam inseguros. Pode-se avaliar que novos elementos estão sendo inseridos na representação social dos adolescentes em relação à sua postura diante de questões relacionadas ao ato sexual, mas reconhece-se que as mudanças ocorrem lentamente, pois esses novos elementos ainda estão nos elementos periféricos da representação social. (ABRIC, 2000). Até mesmo por quê, com a pressão social que existe para que o homem inicie sua vida sexual precocemente, o adolescente tem pouco espaço para suscitar questionamentos em relação a esse padrão de comportamento, agindo, na maioria das vezes, de acordo com as expectativas do grupo.

O desejo mencionado no discurso está relacionado, também, com o ato sexual, despertando sensações físicas de ereção e prazer, fazendo-os sentirem-se aliviados, como se estivessem no paraíso, surgindo, assim, à vontade de fazer novamente. Parker (1991, p.161), diz que “tanto na ideologia popular do gênero quanto no discurso mais formal da sexualidade e no sistema de referência erótico, o desejo sexual é interpretado como uma força ou energia ligada à própria vida”. Desejo sexual é, então, sinônimo de apetite sexual, e, por mais que o adolescente se sinta momentaneamente saciado, o desejo inevitavelmente voltará.

Nessa fase de vida, em que os adolescentes estão repletos de curiosidade, dúvidas e fazendo descobertas em torno da vida sexual, as questões relacionadas com o assunto tornam-



se prementes. No entanto, observa-se que eles inserem no desejo aspectos de sentimentos, como alegria, amor, paixão e felicidade. Então, buscam, por meio das relações, não só a satisfação física, mas também o encontro em direção ao outro, a cumplicidade e a completude.

**Idéia central:** As diferentes maneiras de abordar a sexualidade

Expressões-chave:

O menino é criado brincando com coisas de sexualidade em casa, com vizinhos, primos, amigos, em geral. O filho nem sabe o que é, e eles já estão falando: “filhinho do papai, comedor de mulheres”, “netinho de pinto grande”. Tu não tem noção do que é, mas já sabe que é um elogio e, desde pequeno, já começa a se criar assim.

Quando se cresce tu vai falar em casa e fica meio assim..., eles escutam, ficam calados. Em casa não tem muita iniciativa.

Entre os amigos se fala sobre sexualidade, é mais aberto, um vem fala uma coisa, outra fala outra e assim vai. Brinca-se muito com o assunto, se fala muita besteira, rola muita sacanagem.

Com as amigas se fala, mas depende da amiga, pois tem a fofoqueira que espalha tudo. A maioria delas espalha.

Com a namorada é difícil falar sobre sexualidade, creio que na cabeça dela a primeira coisa que vem é que a gente tá querendo sexo com ela. Aí, vê o cara como malicioso, querendo tomar a frente, que estamos pressionando para ir mais fundo.

Tem vezes que, mesmo no relacionamento sério, não se precisa conversar, se vai direto para a prática, não precisa de assunto.

**DSC:** *O menino é criado ouvindo brincadeiras referentes à sexualidade, às vezes nem conhecem o significado de algumas delas, mas já sabem que é elogio. Mas quando precisam conversar, falta espaço para um diálogo sério e esclarecedor. Entre os amigos fala-se e brinca-se muito com o assunto, sai muita besteira e sacanagem. Com as amigas se fala, mas tem umas, a maioria, que são fofoqueiras e espalham tudo. Já com a namorada é difícil, pois elas podem pensar que estamos pressionando para fazer sexo com elas. Às vezes, nem se precisa conversar, se vai direto para a prática.*

Nesse discurso, noto que os adolescentes têm a nitidez de como são educados e de seu comportamento nos diversos contextos em que estão inseridos. Possuem a percepção que os meninos são criados brincando com assuntos relacionados à sexualidade, mesmo antes de entenderem qual o real significado.

Essas “brincadeiras” iniciam-se no ambiente familiar, evidenciando que a educação do menino é mais aberta e inclui assuntos relacionados ao corpo, sexualidade e relações sexuais. As “brincadeiras” representam uma maneira de estimular a sexualidade do menino, naturalizando e valorizando algumas atitudes masculinas de conquista, de iniciativa e de poder.

Contudo, toda essa liberdade contrasta com a dificuldade encontrada quando precisam dialogar, porque, nesse momento, a família não consegue dar abertura. Caridade (1997, p.48), referindo-se a esse aspecto, menciona que “a família como a sociedade em geral, ora encoraja, ora ameaça esse caminho de descobertas. Informa pouco e recomenda muito cuidado”. Assim, pode-se dizer que existe uma pseudoliberalidade para os meninos, que podem ficar tão perdidos quanto às meninas, não conseguindo estabelecer um diálogo verdadeiro no ambiente familiar.

Já com os amigos, há liberdade para falar e brincar sobre o assunto. Castro, Abromovay e Silva (2004) expressam que a sexualidade, como uma construção social sobre as relações, tem um lugar privilegiado na socialização dos jovens, havendo uma preponderância do papel dos amigos. Na companhia de seus pares, permitem-se dizer besteira e sacanagem, principalmente, por se identificarem nas incertezas, dúvidas e inseguranças. Logo, a brincadeira é uma maneira de lidar com as próprias fragilidades.

A sacanagem expressa pelos adolescentes pode ser vista de maneira positiva, pois segundo Parker (1991), a sacanagem é uma categoria cultural extremamente complexa, porém o conceito foi adquirindo conotações positivas, um lado alegre que é usado, muitas vezes, para significar brincadeiras amistosas com os colegas. Outro significado para a palavra sacanagem é mais evidente no uso contemporâneo, como um termo geral que se refere a um amplo conjunto de coisas sexuais. Dessa maneira, considera-se que, através da sacanagem com os amigos, fala-se de descobertas e conquistas, solidificando sua masculinidade.

Referem que com as amigas também se fala sobre sexualidade, mas tem umas que, por não conseguirem guardar segredos, espalham tudo o que foi dito. Observo que essa representação de mulher está ancorada numa imagem de fofqueira, que de certa forma, tem que preencher seu cotidiano “falando de coisas alheias”. O que impede que depositem confiança nas amigas, dificultando a aproximação com o sexo feminino.

Com a namorada é difícil falar, pois, para eles, a sexualidade está vinculada ao ato sexual, então, ao abordarem esse assunto, acreditam que elas possam interpretar como se as estivessem pressionando a manter relações. Para Bourdieu (1999), existe uma distância entre as expectativas prováveis dos homens e das mulheres em matéria de sexualidade, e os mal-entendidos, que deles resultam, estão ligados a más interpretações de “sinais”. Os rapazes tendem a “compartilhar” a sexualidade, concebida como um ato agressivo, e, sobretudo físico, de conquista orientada para a penetração e o orgasmo. Desta maneira, o diálogo com a parceira é quase inexistente, confirmando-se ao dizerem que, às vezes, nem se precisa conversar, indo direto para a prática, ou seja, o possuir torna-se relevante.

Segundo Bourdieu (1999), a relação sexual para o homem mostra-se como uma relação social de dominação e é construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, ou seja, o desejo masculino como desejo de posse, dominação, e o desejo feminino como subordinação erotizada. Evidencia-se, assim, uma representação masculina ainda ancorada num modelo patriarcal hegemônico.

**Idéia central:** Sexualidade para as mulheres também como ato sexual, porém com envolvimento e amor.

Expressões-chave:

*Palavras:* amor, carinho, respeito, relação, paixão e sexo.

*Atitudes:* de esperar o tempo certo e com a pessoa certa, preparação, timidez, receio, ter respeito, o cara tem que ser gentil, sincero e carinhoso, conversar com o parceiro antes de fazer, e utilizar camisinha.

*Expressões:* “sentimento do casal na hora que vai rolar”, “para uma garota em primeiro lugar é o amor do parceiro”, “com o cara certo, no momento certo e um relacionamento sério”, “não se deixar levar pelas amigas”.

*Sensações:* satisfação, vontade, vergonha, medo, alívio, ansiedade, insegurança, apavoramento, confusão, responsabilidade, felicidade, amizade, prazer.

*Emoções:* emoção de estar com a pessoa certa, nervosismo, alegria, paixão, compreensão e amor.

**DSC:** *Para as mulheres sexualidade também é ato sexual, porém tem que haver amor, carinho e respeito. Deve-se preparar, esperar o momento certo e a pessoa certa. O cara tem que ser gentil, sincero e carinhoso, deve conversar e utilizar preservativo. Elas sentem satisfação, prazer e felicidade, mas, ao mesmo tempo, sentem ansiedade, insegurança, medo e vergonha, podendo até ficar apavorada. A emoção de estar com a pessoa certa traz alegria, paixão, compreensão e amor.*

Noto, nesse discurso que a sexualidade da mulher também é representada pelo ato sexual, no entanto pelas falas dos rapazes, fica evidente que na ótica feminina os sentimentos são essenciais em uma relação. Referem ainda à necessidade da espera pelo momento certo e pela pessoa certa, ou seja, a entrega da mulher deve ser cuidadosamente pensada. Cabe ao homem atitudes que propiciem segurança e desejo pela relação. Dessa maneira, o êxito da vivência sexual da mulher depende muito do comportamento masculino. Considero que essa representação está diretamente ancorada a um modelo de homem que deve ter uma multiplicidade de experiências sexuais para, posteriormente, ensinar a mulher que, obviamente, não as possui. Essa representação vai ao encontro do que é exposto por Bozon e Heilborn (2006), ao dizerem que, para a mulher, a iniciação sexual é um momento dentro do

processo mais lento de construção de um primeiro relacionamento estável, acontecendo a principal prova de feminilidade na adolescência. Assim, a personalidade do parceiro escolhido é muito importante.

Ressalto o reconhecimento, por parte dos adolescentes, da necessidade do apregoadado diálogo com a namorada, porém ainda não conseguem concretizar. Avalio que o fato de reconhecerem a importância e a necessidade do diálogo entre o casal, pode ser uma maneira de inclusão de novos comportamentos nos elementos periféricos da representação social, surgindo a possibilidade de reavaliação da postura masculina.

Os adolescentes legitimam, por meio de seu discurso, que a mulher tem tanta capacidade quanto o homem de sentir prazer e satisfação na relação sexual, isso revela a introjeção de novos aspectos na representação da sexualidade feminina. Por outro lado, expressam que ela é acometida por sentimentos que podem levá-la ao apavoramento. Bozon e Heilborn (2006) mencionam que as sensações experimentadas no momento da relação traduzem uma estrita divisão de gênero, sendo a trilogia feminina medo-dor-nervosismo, sugerindo que a mulher tem pouco ou nenhum controle sobre o acontecimento, deixando-a à mercê das atitudes do homem. Isso remete, novamente, a uma imagem feminina na qual o ato sexual pode causar estranheza, sendo necessário apenas para a reprodução e satisfação do parceiro. (VILLELA; ARILHA, 2003).

Considero que os elementos contidos no discurso dos adolescentes, em relação à representação feminina de sexualidade, evidenciam a co-existência de representações antagônicas, pois em alguns aspectos já conseguiram superar parâmetros de comportamento tradicionais, mas em outros, tais comportamentos ainda influenciam, de forma significativa, nas suas relações afetivas.

Observo que, embora os adolescentes ao expressarem na representação de sexualidade o ato sexual como a tônica dos discursos, inserem a necessidade de conversar mais sobre o assunto, e, que vieses referentes à felicidade, alegria, amor e companheirismo já estão surgindo e provavelmente poderão mudar tal representação, ampliando-a.

**Idéia central:** As mulheres são criadas para pensar que os homens não têm sentimentos. E, eles criados para deixarem seus sentimentos ocultos.

Expressões-chave:

As mulheres dizem que os homens são cafajestes, não prestam, só traem, que são todos iguais. São criadas para pensar isso dos homens.

Elas pensam que a gente quer pegar todas, mesmo quando não se gosta. Elas acham que o cara não tem vergonha de tomar atitude, mas a gente tem vergonha, tem medo de chegar. Até mesmo de se envolver e não saber o que fazer.

Quando os homens expressam os sentimentos, aí os outros dizem: “ta amolecendo”, “tá pisando fora da faixa”.

Os homens ficam com os sentimentos ocultos, eles são criados para isso.

Dizem que a maioria dos homens não tem sentimentos, mas todas as pessoas têm sentimentos, a prova é que nós também possuímos amor, carinho e outros sentimentos.

Não dá pra ser sempre assim, se um dia ele tiver realmente com a guria, vai lá e fala. Com a pessoa que a gente gosta, acaba falando.

Às vezes, fica difícil saber como agir, pois se toma a iniciativa em falar com a guria: “ah..., tá sendo muito tarado, tá avançando muito”. Se o cara é mais na dele, mais social, mais calmo: “o boca-aberta não toma iniciativa”. É difícil chegar.

É complicado pro homem até poder dizer o que sente, e saber quando pode se expressar. Tem-se medo.

**DSC:** *As mulheres generalizam os homens, pensam que são todos iguais, que não prestam e que eles só querem trair. Elas são criadas para pensar dessa maneira. Os homens possuem sentimentos de amor e carinho, porém na maioria das vezes não podem expressá-los, pois são criados para deixarem os sentimentos ocultos. Não sabem como agir em determinadas situações, pois as exigências das mulheres em relação ao comportamento masculino são antagônicas.*

Apona-se no discurso, segundo a percepção dos adolescentes, que a maneira dos homens e das mulheres pensarem e lidarem com os sentimentos é diferente, devido ao jeito com que cada um/a foi educado/a. Trazem, nitidamente, que as mulheres pensam que os homens são todos iguais, que nenhum presta e que só querem trair. Na sociedade existe esta representação, e as mulheres introjetam isso, como consequência, generalizam a figura masculina.

Observo que essa percepção dos rapazes, sobre o pensar das garotas a respeito deles, faz-lhes reconhecer que elas não confiam suficientemente neles. Assim, as relações estabelecidas entre ambos são afetadas, como se elas estivessem sempre esperando uma traição.

Os adolescentes também manifestam em seu discurso que os homens possuem sentimentos, mas não podem expressá-los, porque desde pequenos aprendem a ocultá-los. Dessa forma, dão-se conta que existe uma pressão social agindo sobre os homens, afastando-os de atitudes consideradas femininas, pois, na representação circundante na sociedade, a demonstração de sentimentos faz parte do comportamento das mulheres. A inculcação desse modelo masculino acontece em uma fase precoce da existência do ser humano. Como diz Nolasco (2001), o menino já nasce homem, assim não lhe é permitido demonstrar fragilidades, devendo ser afastado do universo considerado feminino.

Segundo Scharagrodsky (2007, p.22), a aquisição da masculinidade hegemônica é um processo através do qual os meninos eliminam todo um conjunto de sensações, afetos e necessidades. Assim, *“esconder y suprimir ciertas sensaciones van construyendo un tipo de virilidad en donde las cualidades ligadas imaginariamente al universo femenino no tienen lugar y son rechazadas. En consecuencia, la identidad masculina nace de cierta renuncia a lo femenino”*.

Contudo, considero que essa exigência a respeito da postura hegemônica masculina pode gerar sofrimento ao próprio homem, porque há um autocontrole constante em relação ao seu comportamento, como se estivesse permanentemente em estado de alerta, nada pode ser feito que possa colocar em dúvida sua masculinidade, principalmente, no que se relaciona à sua sexualidade e/ou às atividades sexuais. Parker (1991) refere que para o rapazinho tornar-se um homem de verdade é preciso internalizar e reproduzir um rígido conjunto de comportamentos de forma gradual, e nada é mais importante para isso do que um entendimento adequado da vida sexual, assim, é-lhe explicado e assimilado técnicas sexuais masculinas adequadas.

Percebo nesses adolescentes, que reconhecem e legitimam os sentimentos masculinos, certa insegurança, não sabem como agir e como lidar com os sentimentos que emergem, pois a representação da masculinidade hegemônica ainda está profundamente arraigada na sociedade. Nesse sentido, Scharagrodsky (2007) menciona que o ser masculino desafia-se, permanentemente, com a demonstração de que é um homem em vários espaços sociais, e o cumprir constantemente com as exigências da masculinidade é uma tarefa árdua e, às vezes, quase impossível. No entanto, o fato de reconhecer que o homem também possui sentimentos, é uma maneira inicial de inserirem-se, na representação social do ser masculino, outros elementos, permitindo, assim, a possibilidade de vislumbrarem-se novos comportamentos.

Concomitante com a pressão que sofrem os adolescentes, encontra-se o não saber agir com o sexo oposto, considerando o comportamento das mulheres antagônico. As garotas, ao

mesmo tempo em que esperam iniciativa por parte deles, reclamam desse comportamento. Desse modo, sentem-se perdidos, tendo que atender as expectativas femininas, que também estão relacionadas com o modelo hegemônico masculino, e respeitar o limite imposto por elas, que talvez nem elas saibam bem qual é.

Ressalto que as verbalizações dos adolescentes a respeito do não saber como agir seria uma maneira de auto-desmistificarem que os homens têm sempre o controle da situação e, que o ter iniciativa é algo fácil para eles. Assim, ao admitir a insegurança dos seus sentimentos, demonstram as fragilidades inerentes a todo ser humano e destituem com o ideal presente no imaginário social do homem, que consiste em corresponder ao modelo masculino hegemônico, de ser ativo, dominador, racional e controlador do sexo feminino.

### 6.3 IMPLICAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA PROMOÇÃO DE SAÚDE DOS/AS ADOLESCENTES

Considerando que gênero e sexualidade são representações imbricadas, expressas por Grossi (1998) como "coladas", tornam-se difíceis de separar as implicações vinculadas exclusivamente a uma ou a outra no processo de Promoção de Saúde. Além disso, não se percebe nenhum benefício para a Promoção de Saúde dos/as adolescentes esta separação, por isso foram abordadas conjuntamente.

**Idéia central:** Sentimentos de tristeza, depressão, desinteresse e arrependimento que podem emergir do relacionamento afetivo

Expressões-chave:

♀ Ah!... Se a pessoa vê o namorado se agarrando com outra e ficasse mal, não conseguisse comer, tivesse até vontade de morrer.

♀ Uma briga afeta o lado emocional da pessoa, porque ela fica mal.

♀ A adolescente fica muito triste e acaba ficando sem se alimentar e sem vontade de fazer outras coisas.

♀ O relacionamento com o namorado pode interferir na alimentação, pois muitas adolescentes ao ficarem nervosas param de comer.

♀ Os relacionamentos com os garotos podem trazer prejuízos como: depressão, desânimo, preguiça, mau humor, parar de comer ou comer demais.

♀ Ela pode ficar deprimida por causa dele, aí pra ficar calma pode usar drogas. Pode também começar a beber.

♀ Se o namorado não der muita importância à menina, isso pode fazer com que ela se sinta desvalorizada e transforma-se em depressão.

♂ Levar um “pé na bunda” é chato, triste.

♂ É difícil escutar isso, (que ela quer dar um tempo), então tu fica meio sem entender. O cara fica meio assim..., “o que eu faço agora?”, fica confuso, ela pode ter outro, ou eu fiz alguma coisa errada. E fica na indecisão.

♂ Quando se termina, a gente muda a personalidade, não ficando a mesma pessoa.

♂ Fica-se sem vontade de fazer as coisas.

♂ Quando se termina o namoro, pode haver desinteresse, raiva e arrependimento. Desinteresse no caso de não dar bola pra nada, nem pra si. Desinteresse pessoal. Dá raiva dela quando ela termina.

♂ O arrependimento surge por não se ter feito alguma coisa para preservar o relacionamento.

♂ Se a gurria engravida, quem vai arcar com as despesas vai ser o rapaz, aí ele pode ficar triste, sentir até depressão e desinteresse pela vida.

*DSCs: Se a garota vê seu namorado com outra, isso pode fazer com que ela se sinta mal, deprimida e tenha até vontade de morrer. O relacionamento com o namorado pode afetar o lado emocional, fazendo-a sentir-se desvalorizada ou desanimada, com preguiça e mal humorada, sem vontade de fazer outras coisas. Também pode interferir na alimentação, comendo demais ou ficando sem se alimentar. Para tentar superar isso, a adolescente pode começar a beber e até envolver-se com drogas.*

*O garoto também pode sofrer por causa da namorada, pois com o fim do relacionamento, ele sente-se chateado, triste, confuso, desinteressado, pensando no que teria feito de errado, surge então um arrependimento por não ter feito nada para preservar o relacionamento. Dá raiva da gurria. Dessa maneira, a personalidade muda, tornando-se uma pessoa diferente. A gravidez da parceira é outro fato que pode fazer com que o rapaz fique preocupado com as futuras despesas e sinta-se deprimido ou com desinteresse pela vida.*

O discurso revela que o relacionamento estabelecido entre os/as adolescentes, perante situações de traição, brigas, desentendimentos pode trazer prejuízos a sua saúde tanto de moças quanto de rapazes, pois ambos demonstram dificuldades para lidar com a frustração, o que pode desencadear desequilíbrio emocional. Para Ballone (2006), a frustração é uma ocorrência comum a todas as pessoas conscientes das condições de sua existência, significa algo necessário ao amadurecimento e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do sujeito, de sua relação com a realidade, com os/as outros/as e consigo próprio.



Todavia, percebo que para os/as adolescentes a frustração faz com que experimentem não apenas sentimentos de tristeza mas, também, depressão. De acordo com o Psicólogo Mauro Ivan João (1997), a condição do ser humano saudável está na sua disposição em enfrentar seus problemas e se comportar de modo ativo para solucioná-los, por mais difícil ou doloroso que isto lhe pareça. Poderá experimentar sentimentos desagradáveis, mas não se deixará intimidar por eles a ponto de lhes permitir dominar sua conduta de vida. Isto significa que, provavelmente, passará por sentimentos de tristeza ou desapontamento sem entrar necessariamente em depressão. Porém, quando a tristeza tem uma intensidade e um tempo maior de duração, deixando a pessoa paralisada, sem ânimo, não tendo prazer ao seu redor e sentindo culpa, poderá ser caracterizada uma depressão. Para o autor, embora a mulher pareça ser mais predisponente à depressão, o homem também é atingido.

Enfocando a depressão no período da adolescência, Marcelli e Braconnier (2007) mencionam que ela foi desprezada em jovens, de ambos os sexos, com idades entre 13 e 20 anos, porque, muitas vezes, atribuíam as variações de humor ao processo normal de adolescência, porém as conseqüências dos períodos depressivos são numerosas e às vezes graves. “Elas estão na origem dos fracassos escolares, de transtornos de caráter, de condutas suicidas e, sobretudo, de condutas de dependência”. (MARCELLI; BRACONNIER, 2007, p.181).

Os autores seguem argumentando que a origem da depressão na adolescência não é unívoca, pois, além das vulnerabilidades neurobiológicas que são incontestáveis, outros fatores desencadeantes são as situações familiares, como luto, genitor deprimido, conflitos familiares e divórcio; e fatores existenciais, como a decepção sentimental, fracasso escolar e doença física.

Garotas e garotos não expressam sua depressão da mesma maneira. As primeiras manifestam esse mal-estar por meio de preocupações com a imagem corporal, com seu peso, com dores mais ou menos difusas. Os garotos revelam mais sua depressão pelo comportamento, muitas vezes agressivo, descarregando a tensão e o sofrimento que sentem com uma imagem negativa que têm de si mesmos, dissimulada por uma aparente insolência ou por uma reação violenta. (MARCELLI; BRACONNIER, 2007).

Essa afirmação dos autores pode ser ratificada pelo discurso dos/as adolescentes deste estudo. Os garotos demonstram um comportamento mais ativo, verbalizam que sentem raiva da namorada, arrependem-se e questionam-se, buscando respostas para a situação. De certa maneira, por mais chateados que estejam, não deixam que a depressão os paralise.

Já as garotas expressam sentimentos que as remetem a um comportamento mais passivo, como desânimo, preguiça, falta de vontade de fazer as coisas, podendo haver alterações na conduta alimentar, e, até mesmo, uma postura dramática expressa pela vontade de morrer. Tal vontade pode não significar uma morte literal, mas, por se sentirem frágeis e sem forças para o enfrentamento da situação, usam essa metáfora para representar o desejo de findar com o sofrimento emocional.

De acordo com Pereira (2001), o suicídio para homens e mulheres representa algo imaginário, sendo que o desejo de verdadeiramente efetivar o suicídio é mórbido. Porém, essa fronteira é muito delicada de forma que, em algumas vezes, a solução de impasses e problemas temporários na vida dos/as adolescentes acaba sendo definitiva, a morte. Para a autora, o papel dos/as profissionais de saúde é o de resgatar, para estes/as jovens, a perspectiva de soluções dos seus problemas, oferecendo-lhes a possibilidade de acreditarem no amanhã, no seu papel de protagonista da própria vida e na sua potencialidade transformadora.

Foi salientado, no discurso, que uma situação desencadeante da depressão nos rapazes seria a gravidez da namorada. Novamente evidencia-se que na sociedade a gravidez na adolescência é discutida, geralmente, sob o ângulo da maternidade, porém, torna-se perceptível que a gravidez precoce, muitas vezes indesejada, também fragiliza a saúde dos homens.

Para Luz e Berni (2000), diante da nova realidade, mesmo sem a intenção de ser pai durante a adolescência, os jovens vêm-se obrigados a assumir responsabilidades e sentem-se forçados a modificar o rumo de suas vidas. Muitas vezes, abandonar a escola é a solução encontrada para “pagar pensão”. O social, por sua vez, reforça a representação do pai provedor, ao noticiar que homens famosos foram presos por não pagar pensão. Dessa maneira, a pressão social, que os adolescentes sofrem para assumir a responsabilidade financeira pela paternidade, pode gerar incerteza acerca de sua capacidade, bem como desencadear sentimento de impotência perante a situação, o que pode ser externado por sintomas depressivos.

A depressão traz implicações em vários aspectos da vida dos/as adolescentes, como no aproveitamento escolar, relação com família e grupo de amigos/as. Assim, o desânimo e a falta de vontade em agir toma conta de sua rotina, dificultando a clareza de perspectivas para sua existência.

Soma-se a isso, o desinteresse expresso por ambos os sexos, desinteresse pela vida, por si e/ou pelo/a outro/a, o que certamente implica o cuidado de si e do/a outro. Como

menciona Boff (1999), no cuidado identifica-se a responsabilidade consigo e com o/a outro/a. Dessa maneira, a ausência da responsabilidade pode torná-los/as mais vulneráveis a diversas situações, como uso de drogas, às doenças sexualmente transmissíveis e à violência, porque não pensam com logicidade ou não se importam com as conseqüências de suas ações.

Outro aspecto a ser considerado, refere-se aos distúrbios alimentares que também podem emergir a partir de um desentendimento com o namorado. Esses distúrbios podem oscilar entre inapetência e a vontade exacerbada de comer, descritos no discurso das moças. O reconhecimento da possibilidade de problemas de ordem alimentar remete a questões atuais que são preocupantes na área da saúde, a anorexia e bulimia entre jovens, que podem estar associadas a um sintoma da depressão, ou serem consideradas como um transtorno, propriamente dito. A anorexia nervosa, sendo um transtorno alimentar, é caracterizada por uma busca deliberada e inexorável pela magreza. Acontece geralmente em mulheres jovens que, através de intensa restrição alimentar e outros comportamentos voltados ao controle do peso, mantêm o peso corporal abaixo do mínimo adequado para a idade e altura. (MORGAN; NEGRÃO, 2002).

A bulimia refere-se a um estado patológico de voracidade, apresentando algumas características específicas, pois não corresponde apenas a um comportamento voltado para saciar uma fome exagerada, mas visa atender a uma série de estados emocionais ou situações estressantes. De modo geral, são episódios de ingestões alimentares exageradas e descontroladas, em geral, secretas e rápidas, que só cessam por mal-estar físico, por interrupção externa, chegada súbita de outra pessoa, ou por não terem mais alimentos. (CLAUDINO; JORGE, 2002).

Outra causa de transtornos alimentares é a insatisfação com o corpo. Claudino e Jorge (2002) referem que o ideal cultural de magreza tem levado as mulheres, principalmente nos países ocidentais desenvolvidos, ao engajamento em dietas extremadas. Nessa perspectiva, Mandú (2001, p.64) menciona que um dos grandes objetos de consumo nas sociedades modernas é o corpo, estimulado através de inúmeros processos de criação e introjeção de idéias, atitudes e práticas que interferem diretamente na saúde das pessoas, por exemplo: “a cobrança de corpos magros, atrelados a redes de produtos e serviços, freqüentemente tornam adolescentes vulneráveis a distúrbios de imagem, de adequação social e a alterações alimentares”. Sendo assim, mesmo não tendo sido expresso pelas moças desse estudo, o padrão de beleza circundante na sociedade, faz com que se sintam descontentes consigo e com a auto-estima diminuída, fazendo o possível para se manterem magras e esbeltas. Quando não conseguem atingir as exigências sociais, há um reforço dos sentimentos negativos por si.

O uso de drogas também foi associado às vivências de frustração. Ressalto que, na representação de ambos os sexos, os homens são mais vulneráveis às drogas e consideram as mulheres mais espertas por não se deixarem influenciar. Porém, nas implicações à saúde, as próprias adolescentes revelam que, na tentativa de superar sentimentos negativos, também podem fazer uso de alguma droga, optando conscientemente pela busca de alternativas não saudáveis a fim de evitar um sofrimento muito intenso. Observo que nenhum dos grupos mencionou as conseqüências do uso de drogas, ambos fizeram uma avaliação superficial, usa ou não usa. Talvez, isso seja uma maneira de justificar as prováveis motivações dos/as jovens a envolverem-se, diminuindo o sentimento de culpa.

No discurso masculino, é explicitado o arrependimento, que significa o pesar pelos erros ou faltas cometidas, representa o ficar remoendo uma situação ou atitude. Com o arrependimento, existe uma auto-cobrança, uma sensação de que deveria ter tido um comportamento diferente, como se o relacionamento entre duas pessoas, o namoro, dependesse apenas de uma, e nesta recai a responsabilidade por dar certo. Nesse período de vida, em que o adolescente ainda está construindo sua identidade, isso poderá interferir negativamente, já que ele fica ligado a um acontecimento de sua vida que não deu certo, podendo generalizar o sentimento de fracasso a outras situações que dependam dele, deixando seqüelas negativas em sua auto-estima.

Dessa maneira, aponto para a importância de se estar atento/a ao comportamento e às expressões dos sentimentos dos/as adolescentes, pois, às vezes, o que se julga um simples desentendimento pode fazer com que eles/as mudem o rumo de suas vidas. Acredito que o desejo de morrer possa conter um significado simbólico, ou seja, a morte de um projeto de vida, de um sonho ou de uma expectativa. Considerando que, para sentir-se saudável, é necessário ter objetivos e aspirações, a saúde dos/as adolescentes nesse momento fica abalada.

#### **Idéia central:** Vulnerabilidade à gravidez e DSTs

##### Expressões-chave:

♀ O namorado não deve pressioná-la para transar e, principalmente, sem camisinha.

♀ Ela deve insistir para que ele sempre use camisinha nas relações sexuais.

♀ Às vezes para conquistar o garoto, ela aceita transar sem camisinha.

♀ Tem menina que transa sem camisinha para agradar o menino, claro que depende da cabeça de cada uma.

♀ Ela até pode saber que tem de usar camisinha, mas ela faz sem camisinha porque gosta dele e não tá nem aí.

♀ Se a guria toma anticoncepcional, na hora não se pensa nas doenças.  
 ♀ Mesmo com o guri galinha, tu não fica pensando nas doenças, e mesmo o guri não querendo usar camisinha, acaba transando.  
 ♀ Ainda tem aquele amor obsessivo, transou sem camisinha para prender ele, ela engravida.  
 ♂ É necessário ter responsabilidade em se cuidar, prevenir. Prevenir não é só sexo. Cuidar da saúde, colocar mais roupa, tem que tá sempre prevenindo de alguma coisa: drogas, assalto, violência...  
 ♂ Ela não deve deixar o menino engravidá-la. Ela pode pedir para ele usar camisinha.

*DSCs: O namorado não deve pressionar a garota para transar e, principalmente, sem camisinha. Ela deve insistir para que ele use camisinha, porém, às vezes para conquistar ou agradar o garoto, por gostar dele, a garota aceita transar sem camisinha, não tá nem aí. Quando se toma anticoncepcional, mesmo que ele seja “galinha”, não se pensa nas doenças. Tem o amor obsessivo, que faz a guria transar sem camisinha para engravidar, com o objetivo de prendê-lo.*

*Os adolescentes devem ter responsabilidade em se cuidar e prevenir, sendo que a prevenção não é apenas relacionada ao ato sexual, mas o cuidar da saúde, colocando mais roupa, prevenindo-se de drogas, assalto e violência.*

Pelo discurso das moças percebo que não deve haver pressão por parte do namorado para a transa, principalmente sem camisinha. Se houver, ela deve insistir para que o rapaz use. Ressalto que elas falam em insistência, mas não mencionam exigência. Barbosa (2003) expõe que a assimetria de gênero vigente no interior das relações pode dificultar às mulheres a negociação do uso de preservativo nas relações sexuais, tornando-as dependentes da cooperação do homem.

Para Fonseca (2004), enquanto as mulheres permanecerem submissas aos desejos sexuais de seus parceiros, serão difíceis as negociações referentes ao uso de camisinha e às mudanças no comportamento sexual. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, talvez, a representação de menos-valia feminina as impeça de uma atitude de exigência, delegando ao parceiro o poder de decisão. Evidencia-se que as adolescentes, a semelhança de muitas mulheres em idade adulta, não se percebem como pessoas com autonomia sobre seu corpo, que podem negar-se a manter relações sexuais sem o uso do preservativo, para proteger-se de DSTs e evitar uma gravidez indesejada.

Infere-se que essa dificuldade, em se reconhecerem com autonomia sobre si, pode ser uma das causas da elevação no índice de gravidez entre meninas de 15 e 17 anos, nos últimos 10 anos, levando quase 400 mil adolescentes a se tornarem mães no ano de 2006. (JORNAL NACIONAL, 2007). Além disso, a gravidez precoce e os problemas que dela decorrem já representam a terceira causa *mortis* entre mulheres jovens no Brasil, 2,7 mortes entre cem mil, perdendo para homicídios, com 6,5, e acidentes de trânsito, com 7,0 mortes para cem mil. A gravidez não planejada constitui-se, também, na maior causa de evasão escolar entre meninas; 25% daquelas entre 15 e 17 anos que abandonam os estudos, o fazem porque engravidaram. (BRASIL, 2006c).

Percebo, ainda, que as adolescentes ao referirem-se ao amor obsessivo, relatam que mantêm, propositalmente, uma relação sem uso da camisinha, com o objetivo de engravidar. Tal conduta está ancorada na representação de que a gravidez poderia ser uma alternativa para tornar uma relação mais estável ou para propiciar a manutenção de um vínculo com o namorado para o resto da vida.

Maranhão (2005) reflete que a gravidez precoce é uma ruptura na evolução da adolescente, afetando negativamente seu corpo e mente, comprometendo seu futuro e o do bebê que gerou. Isso traz prejuízos diretos à saúde das adolescentes em vários aspectos, biológicos, emocionais, relacionais, econômicos e sociais.

As adolescentes dão-se conta de que, às vezes, elas sujeitam-se aos rapazes, pela necessidade de conquistá-los, agradá-los, pois consideram o sentimento que nutrem por eles mais importante que o cuidado consigo. Isso ocorre, mesmo quando avaliam que o garoto é “galinha”, situação que as deixa mais vulneráveis as DSTs. Essas atitudes revelam que as representações das adolescentes ainda são ancoradas no modelo de mulher submissa e sentimental, no qual é necessário agradar ao homem e conquistá-lo para sentir-se valorizada socialmente como mulher. Talvez conquistar esse “galinha” a valorize mais ainda, principalmente dentro do próprio grupo, pois se evidencia que são capazes de conquistar e transformar o garoto com seu amor. Essa representação torna as mulheres mais vulneráveis a situações de risco.

Outro dado a salientar é que as adolescentes preocupam-se mais com a anticoncepção do que com a exposição às DSTs, pois, ao fazerem uso de anticoncepcionais não pensam nas doenças. Assim, o uso do anticoncepcional as desresponsabiliza de outros cuidados. Talvez isso explique a atual elevação no número de mulheres portadoras de HIV. De acordo com Maranhão (2005) as DSTs, entre as quais a Aids, vêm abrindo asas sobre as mulheres e a

população jovem, com mais rapidez que a população em geral. A transmissão heterossexual constitui atualmente o principal motor da epidemia. (BARBOSA, 2003).

Os rapazes têm uma representação ampla de prevenção, relacionando-a a cuidados com a saúde que incluem o colocar mais roupas, prevenirem-se das drogas, assaltos e violência. Isso revela que para os garotos a proteção não se relaciona apenas às DSTs, pois se sentem e percebem-se vulneráveis em vários âmbitos sociais. Provavelmente esse sentimento que emerge nos adolescentes seja fruto das situações de exposição às drogas e de violência que vivenciam no cotidiano.

A percepção dos garotos da necessidade de se prevenirem de outras situações além das DSTs, remete à análise realizada por Gomes (2007), na qual menciona que no conceito de risco há uma diferenciação de gênero. Os rapazes têm a representação enfocada predominantemente em assaltos, atropelamento, afogamento e acidentes de trânsito, já as moças enfatizam a gravidez não planejada. Isso leva a uma reflexão acerca da necessidade do/a profissional da saúde ao abordar questões relacionadas à prevenção, isto é, não se focar apenas nas DSTs e na gravidez precoce, mas também estender as diversas situações que os/as adolescentes percebem e avaliam como prejudiciais à promoção de saúde.

Nessa perspectiva, Gomes (2007) menciona que cabe aos/às profissionais de saúde dar voz aos/às adolescentes, para que suas representações possam ser discutidas de forma a levá-los a elaborar estratégias promotoras de atitudes positivas em relação à saúde, ao estudo, à família, ao lazer, ao grupo social, ao próprio futuro, enfim à vida. Considerando que ao ignorar os anseios dos/as adolescentes, mantendo os programas de promoção de saúde escolar fundamentados apenas nos aspectos que os/as profissionais de saúde avaliam como necessários, estar-se-á gerando um distanciamento entre ambos, dificultando ou impossibilitando o processo educativo.

Retomando o discurso, acredito que seja a representação da mulher como geradora, que faz com que os adolescentes deleguem a elas a responsabilidade pela contracepção. Nesse sentido, evidencio uma incoerência, pois, ao mesmo tempo em que denotam os sentimentos e as conseqüências negativas advindas de uma gravidez não planejada, não assumem a responsabilidade em evitá-la por meio do uso sistemático do preservativo. Na percepção dos garotos, a guria ao pedir que ele use o preservativo estaria cumprindo o seu papel de cuidadora, evitando que ele venha a sofrer emocionalmente por uma gravidez precoce.

É preciso pontuar que não apareceu, no discurso dos/as jovens, referências à importância e à necessidade do diálogo entre o casal para a escolha de um método contraceptivo. Dessa maneira, evidencio que ainda há um distanciamento entre os/as

adolescentes, não conseguindo estabelecer uma relação embasada na negociação e no diálogo. Mesmo tendo consciência dos prejuízos decorrentes de uma gravidez não planejada ou de uma DST, os/as jovens continuam a vivenciar sua sexualidade no improvisado.

Resumindo, as diferenças na representação de sexualidade para moças e para rapazes podem constituir um dos fatores que dificulta o estabelecimento do diálogo e a negociação entre o casal, pois eles acreditam que desencadear uma conversa sobre esse assunto poderia ser interpretado como uma forma de pressão. Assim, acabam não conversando e, quando chega o momento, vão direto para a ação. Isso propicia uma iniciação sexual sem planejamento prévio, o que amplia a vulnerabilidade.

**Idéia central:** A violência contra a mulher advém de sua própria instabilidade emocional

Expressões-chave:

♀ As mulheres são mais inteligentes, são mais emocionais.  
 ♀ A mulher não para de falar, falar..., aí não agüenta mais e começa a chorar, perde o controle. O homem não, às vezes, se estressa com a mulher e dá uma “porrada” nela.

♀ Ele chega do serviço e a mulher começa a falar das queixas da casa, da família, isso aquilo... Aí ele vai lá e senta a “porrada” nela. Ele não tem paciência para conversar e resolver os problemas.

♀ O homem quando bate, às vezes, porque está estressado, não chega ser um descontrole.

♀ Tem mulher que gosta de apanhar.

♀ Tem mulher que bate, mas é difícil ver um homem chorar quando está com raiva.

**DSC:** *As mulheres são mais inteligentes e mais emocionais que os homens. Elas perdem o controle com facilidade e começam a chorar. A mulher, ao compartilhar os assuntos da casa com o marido, deixa-o estressado, ele não tem paciência para conversar e resolver os problemas e, com isso, pode bater nela. O homem quando bate, às vezes, é porque está estressado, mas não chega a ser um descontrole. Tem mulher que gosta de apanhar e tem mulher que bate. Ver um homem chorar, quando está com raiva, é mais difícil.*

Fica evidente no discurso feminino que elas se consideram mais inteligentes e mais emocionais que os homens, porém ao mesmo tempo em que avaliam sua inteligência como positiva, vêem a emotividade como algo negativo, pois perdem o controle facilmente, expressando isso através do choro. Torna-se implícito que o choro, como descarga emocional, é visto como demonstração de fragilidade por parte da mulher. Talvez por isso, expressam



que é difícil o homem chorar quando está com raiva, pois ele não dá demonstração de fragilidade.

Ressalto que as adolescentes consideram o choro como um descontrole feminino, mas não olham os atos de violência do homem como uma forma de descontrole, avaliam que eles geralmente têm motivos para agir dessa maneira. Isso se ancora na idéia de que o espaço privado é assunto para a mulher, fazendo parte da sua obrigação de atender e de resolver todas as situações relacionadas ao universo doméstico.

Contudo, mesmo o homem não tendo ingerência no espaço privado, ele ainda exerce seu poder e domínio sobre a mulher. Grossi (1996) considera fundamental a incorporação das questões de gênero no problema da violência contra mulher, pois é por meio de situações cotidianas e repetitivas que o papel feminino vai sendo definido. Ao destinar para a mulher um papel submisso e passivo, a sociedade cria espaço para a dominação masculina, no qual o processo de mutilação feminina é lento, gradual e considerado legítimo. A violência física nada mais é do que uma das formas mais exacerbadas do poder masculino. A legitimação da violência masculina contra a mulher é constatada no discurso das adolescentes, que atribuem, muitas vezes, a própria mulher a responsabilidade pela agressão da qual foi vítima, assim passam a idéia de que em certas situações o homem está no seu direito de bater.

Grossi (1996) expressa que a violência contra a mulher é uma das violações dos direitos humanos mais praticadas, tratando-se de um problema de saúde pública, afetando a integridade corporal e o estado psíquico e emocional da vítima, além do seu senso de segurança. A autora considera que as ações de violência podem ocorrer também entre namorados, noivos ou conhecidos. E o fato, das adolescentes em questão, mesmo não relatando nenhuma situação de violência que tenham sofrido, ao legitimarem a violência masculina como uma forma de expressão do estress, torna-as mais vulneráveis a situações de violência, possibilitando a construção de relacionamentos embasados no desrespeito a elas, facilitando que a violência inicie durante o próprio período de namoro.

Um dos maiores problemas decorrentes da violência está na área da saúde mental, pois, de acordo com Grossi (1996), mulheres em relacionamentos violentos estão cinco vezes mais predispostas a apresentar problemas psicológicos que as demais.

Para Pitanguy (2003), os efeitos negativos da violência não se fazem sentir apenas na saúde física e mental da mulher, mas também na sociedade como um todo, na medida em que os efeitos físicos e psicológicos do abuso influenciam a capacidade e produtividade das mulheres.

Grossi (1996) expressa a necessidade de os/as profissionais da saúde terem o entendimento das implicações de gênero na violência contra a mulher, pois, muitas vezes, acabam perpetuando estereótipos de que a mulher espancada permanece em um relacionamento, porque é masoquista. E, ao invés de culpabilizar a mulher, podem explorar os fatores e a dinâmica que se opera no relacionamento, que impossibilita a mudança, ou o sentimento de impotência da mulher frente à violência. Esse olhar permite a aproximação do/a profissional com a adolescente, tentando, por meio da compreensão dos fatores que levam a mulher a se sujeitar à violência, resgatar sua auto-estima, levando-a à reflexão de sua postura, e possibilitando a visualização de outras formas de relacionamento que não sejam baseadas na sujeição.

**Idéia Central:** Virilidade e masculinidade são atributos que precisam ser comprovados na adolescência

Expressões-chave:

♂ Às vezes o filho cresce com aquela pressão: “o meu filho vai ser macho, garanhão”, depois vira gay ou outra coisa, há preconceito.

♂ O filho ser gay, pode ser provar do próprio veneno, porque botaram muita pressão em cima.

♂ Por exemplo o pai fala: “o meu filho tem o tico grande”, aí quando cresce não tem, é normal, o cara pode se sentir mal.

♂ Às vezes se espera coisas que não depende da vontade do filho.

♂ A saúde dos adolescentes é mais frágil que dos adultos, pois os adultos se abrem um pros outros. Conversam mais uns com os outros, mostram o que estão sentindo.

♂ Os adultos já têm mais experiência de vida. Eles têm mais amizade uns com os outros. Dependendo, se for casado ou algo assim, ele tem a pessoa ao seu lado que pode conversar.

♂ Às vezes tu precisa ter alguém para trocar uma idéia junto contigo.

*DSC: Às vezes o filho cresce sobre a pressão de ser macho e garanhão, se isso não acontecer e ele for homossexual, há preconceito. Para o pai seria provar do próprio veneno, um castigo. Espera-se do filho coisas que não dependem dele, como, por exemplo, ter o pênis grande, mas, quando cresce, o tamanho é normal; então, o homem pode sentir-se mal. A saúde dos adolescentes é mais frágil que do adulto. Os adultos têm mais experiência de vida, mais amizades, eles compartilham os sentimentos entre eles, conseguem mostrar o que sentem. Ter um/a companheiro/a, possibilita o diálogo, pois às vezes, precisa-se ter alguém para trocar idéias.*

É perceptível no discurso dos adolescentes que a pressão exercida pela sociedade, e, principalmente do pai, para tornarem-se machos, garanhões é intensa. Ter que atender todas as expectativas não é uma tarefa fácil. Também há questões referentes à anatomia do corpo do homem que são valorizadas como prova de masculinidade, ou seja, na representação circundante, quanto maior o tamanho do pênis mais macho será o homem. Como menciona Parker (1991), a região genital do homem está associada à virilidade e potência, ligada a conceitos de força, coragem, poder e violência. No seu desenvolvimento, o menino vai ter a expectativa de que o seu pênis terá um tamanho acima do “normal”, porém, o tamanho do pênis dificilmente será o que o adolescente gostaria, gerando sofrimento psíquico e talvez uma insatisfação com o seu corpo. Isso, dificilmente será compartilhado com alguém, pois ao expor a insatisfação, seria quase que pôr em dúvida sua própria masculinidade.

Segundo Knijnik (2003), a sensação de ter um pênis pequeno compromete a auto-estima, a auto-imagem e influi significativamente no comportamento masculino. Culturalmente, relacionam-se as dimensões do pênis com a capacidade não só erétil, mas a de dar prazer à parceira. Assim, muitos homens, especialmente os jovens, têm medo de não serem considerados normais pelas mulheres. O autor considera também que a pressão dos pais, movidos pela ansiedade e comparando seus filhos com os outros meninos, deixa seqüelas psicológicas importantes, “de forma a criar condições para que na idade adulta muitos outros problemas sejam projetados no pênis, por uma percepção errada da imagem corporal” (KNIJNIK, 2003, p.34).

As exigências para com o filho podem trazer implicações para a saúde em vários aspectos. Uma delas está relacionada à pressão em ter que provar, o tempo todo, que são machões e garanhões, impedidos de demonstrar suas fragilidades mesmo quando estão doentes, conseqüentemente, não procuram os serviços de saúde. De acordo com Paschoalick, Lacerda e Centa (2006), o cuidado de si, em algumas situações, pode até ser substituído por uma postura auto-destrutiva, pois os jovens, na medida em que são desafiados a provar sua masculinidade por meio do poder, força e virilidade, em um ambiente competitivo e pouco acolhedor, aumentam sua vulnerabilidade a situações de riscos.

Tendo que cumprir o papel de garanhões, há pressão social para somarem o maior número possível de conquistas sexuais, o que os torna mais vulneráveis as DSTs e Aids. Por serem os machões, não devem demonstrar inseguranças e dúvidas acerca de sua vida sexual, como se intuitivamente isso fosse aprendido. Como diz Knijnik (2003, p.18), “os meninos ao nascerem ganham dois testículos e um pênis sem manual de instruções. A seguir são

pressionados na adolescência com a idéia que depois da primeira relação sexual receberão o título de grande macho”.

A vulnerabilidade dos rapazes acaba sendo maior nas situações de violência, acidentes, brigas e uso de drogas, pois o destemor faz parte da comprovação social da masculinidade.

A busca pelos serviços de saúde é distinta entre adolescentes dos sexos feminino e masculino, pois há o reflexo das construções sociais e culturais, e das desigualdades nas relações de gênero. Os jovens do sexo masculino pouco utilizam os serviços de saúde, objetivando cuidar de sua saúde sexual e reprodutiva, havendo pouca procura para atendimento em planejamento familiar. Sua frequência na atenção básica se dá, sobretudo, em virtudes de agravos relacionados a doenças, acidentes e lesões. (BRASL, 2006b). Este fato está relacionado à idéia socialmente vigente de que homens não cuidam de sua própria saúde e, muito menos, no que se refere aos cuidados inerentes a uma boa saúde sexual e reprodutiva.

O homem que não consegue atender ou satisfazer todos os predicados da masculinidade ideal sofre terrivelmente, chegando a pagar com a própria saúde e em alguns casos com a vida, para demonstrar sua macheza. Não é tarefa fácil para ele ter garantida sua posição de poder, tradicionalmente concebido. Sentir-se fraco, ficar doente, ser traído pela mulher, perder o emprego, ser estéril ou impotente, não são simplesmente situações desagradáveis, mas sinais que podem ameaçar o referencial de virilidade. (PASCHOALICK; LACERDA; CENTA, 2006). Nesse sentido, pode-se considerar que a pressão, exercida sobre os adolescentes, faz com que eles percebam sua saúde mais frágil que a dos adultos. Ao expressarem que esses possuem mais experiência de vida, talvez estejam querendo dizer que vêem os adultos como pessoas que superaram o sofrimento emocional da pressão social. Atribuem a essa superação, a importância de terem alguém para compartilhar sentimentos e idéias.

Observo, nesses elementos do discurso, que os adolescentes necessitam projetar uma vida adulta com amizades e com um relacionamento estável. Essa necessidade parece uma incoerência, pois o/a adolescente vive cercado de amigos/as e a comunicação nos dias de hoje é facilitada pela Internet, mas isso não lhes é suficiente. O/A adolescente sente-se solitário/a, o que pode demarcar fragilidades no seu desenvolvimento emocional e social, pois sentimentos de insegurança, dúvidas e anseios permanecem reprimidos.

A necessidade de ter espaço para serem e sentirem-se ouvidos foi observada nos encontros; os adolescentes expuseram-se com sinceridade, compartilhando as experiências pessoais, sem receio de mostrar as fragilidades e vulnerabilidades, e verbalizando que

gostariam que os encontros tivessem continuidade. O fato de não terem com quem conversar deixa a saúde dos/as adolescentes fragilizada e, ratifica Serra e Mota (2000), que vêem o/a adolescente como a chave em qualquer processo de transformação social, tendo o direito de ser ouvido e respeitado, encontrando espaço para expressão de suas potencialidades.

Nesse sentido, construir espaços de diálogo entre adolescentes, professores/as, profissionais de saúde e comunidade é, comprovadamente, um importante dispositivo para a superação da vulnerabilidade às DSTs, incluindo a contaminação pelo HIV/ Aids, bem como à gravidez não planejada. Para tanto, as ações desenvolvidas devem ir além da dimensão cognitiva, levando em conta aspectos subjetivos, questões relativas às identidades e às práticas afetivas e sexuais no contexto das relações humanas, da cultura e dos direitos humanos. (BRASIL, 2006b). Considera-se, assim, que investir em espaços para adolescentes, tanto homens como mulheres, seja uma maneira de promover sua saúde, pois ao discutirem e expressarem seus sentimentos estarão elaborando suas angústias e, possivelmente, iniciando a construção de seus projetos de vida.

Como ressalta Caridade (1999), o/a adolescente contemporâneo é empurrado a permanecer na periferia de si mesmo e, nesse embotamento reflexivo, torna-se difícil construir projetos pessoais, que lhe possibilitem reconhecer-se como alguém de valor. Sem projetos, fica sem motivo para valorizar a si mesmo e a vida. Na auto-desvalorização, banaliza também o/a outro/a.

**Idéia central:** Fragilidade e feminilidade desencadeiam a sensação de incompletude, e, conseqüentemente a necessidade de amparo.

Expressões-chave:

♀ Tu gostas do guri, a guria se apega muito fácil, então ela vai lá e fica com o guri galinha, e ela tá gostando do guri, aí ela acaba sofrendo. Ele não dá bola pra ela. Ela sabe que não vale à pena, mas aí, é dele que ela gosta.

♀ Ela se sente usada, porque imagina... o guri só quer..., e depois no dia seguinte, passa por ela na rua e nem olha pra ela. Ela se sente inferior, ela não se sente valorizada.

♀ Pior aquele que passa por ti na rua faz que não te conhece, mas já espalhou pra todo mundo que te “pegou”.

♀ Se o namorado ou marido começa a trair a namorada, ela acaba ficando mal, pois ela vai pensar várias coisas ruins a respeito dela mesma: “que ela não serve pra nada, é feia, não é divertida”.

♀ Se ela engravida, ele até pode casar com ela, mas olha o que vai acontecer: ela vai ficar em casa cuidando do filho, e ele na rua junto com os amigos, na zoeira, porque ela vai tá toda feia, gorda, toda caída.

♀ O namorado deve ser amigo, dizer que ela pode sempre contar com ele, elogiá-la sempre, prestar atenção no que ela diz, ser sincero e não traí-la.

♀ Ele deve demonstrar todo o seu afeto, para que a menina sinta-se amada pelo seu namorado.

*DSC: A mulher se apega muito fácil, até quando o guri é “galinha”. Muitas vezes, ele nem olha mais para ela, mas espalha que a “pegou”, então ela acaba sofrendo, sentindo-se usada e, inferiorizada, enfim, sem valor. Quando é traída, pensa e sente várias coisas negativas a seu respeito. Se ela engravida, ele até pode casar, mas a mulher vai ficar em casa cuidando do/a filho/a, seu corpo irá mudar, ficará feia, gorda e toda caída, e o marido na rua, junto com os amigos. O namorado deve ser amigo, sincero, não trair, elogiar, prestar atenção no que a mulher diz, assim demonstrará todo o seu afeto, e ela sentir-se-á amada por ele.*

No discurso, as adolescentes referem que se apegam com facilidade aos rapazes, mesmo quando os consideram “galinha”, ou seja, não confiáveis. Essa desconfiança faz com que se estabeleça um relacionamento de insegurança permanente, na expectativa de uma traição, o que dificulta ou até mesmo impossibilita o diálogo aberto entre o casal, inclusive acerca de assuntos como anticoncepção e prevenção de DSTs. Isso implica, negativamente na forma de desfrutar da sexualidade e da proximidade, como uma forma de prazer ao qual todos/as têm direito.

Observo que, mesmo que as moças não se sintam “olhadas”, elas demonstram a necessidade de estar com um garoto, caso contrário, sentem-se usadas, inferiorizadas e não valorizadas. O mesmo ocorre nos casos de traição, quando formam uma auto-imagem negativa, percebendo-se como quem não serve para nada, feia e não divertida. Dessa maneira, assumem para si o fracasso da não conquista e da traição, comprovando que são incapazes de conquistar e manter o afeto do garoto. Talvez o sentimento de baixa auto-estima as faça arriscarem-se em relações sexuais desprotegidas, nas quais a gravidez representa uma maneira de sentirem-se capazes de produzir, mesmo que seja um bebê, provando socialmente através da maternidade sua capacidade geradora e, conseqüentemente, sua feminilidade.

As considerações tecidas acima permitem pensar que as adolescentes, ao destacarem nas representações a vaidade como um atributo feminino, acabam mascarando esse sentimento de inferioridade que nutrem por si, pois em várias situações fazem auto-avaliações negativas. Dessa maneira, ao investirem no cuidado com o visual, tornam-se mais atraentes e sedutoras para agradar o outro. Até por quê, a necessidade de sentirem-se amadas faz com que

se sujeitem à vontade do parceiro, deixando o auto-cuidado em um plano não relevante. De acordo o psicólogo Mauro Ivan João (1997), a mulher aprende a abdicar de suas necessidades para viver as necessidades do outro, podendo desenvolver características de personalidade dependente. Percebe-se que isso as deixa vulneráveis, pois dificulta a tomada de decisões conscientes perante algumas situações.

Dessa modo, tornam-se vulneráveis a uma gravidez não planejada, o que pode também acometer diretamente sua auto-estima com as transformações do corpo. Por outro lado, nesses casos, a rotina de vida do parceiro não muda, ele permanece na esfera pública convivendo com os amigos, o que intensifica o medo de traição. Reiniciam o ciclo do não cuidado da sujeição para manter o parceiro, pois, para sentirem-se completas, necessitam desse o amparo.

Assim, as adolescentes olham os rapazes como os causadores da sua inferioridade e insatisfação, deslocando para eles um sentimento de raiva e agressividade. Isso foi observado no encontro misto, no qual, ao lerem o que foi produzido pelo grupo de rapazes, detiveram-se nos aspectos reveladores do homem tradicional, machão, pouco ressaltando as mudanças que vêm ocorrendo no comportamento masculino. Demonstraram atitudes de cobrança e imposição em relação a eles, como se quisessem tirar satisfação dos garotos, ao mesmo tempo em que não lhes permitiam espaço para respostas.

A dificuldade, de construir na relação a dois, uma perspectiva dialógica fica evidenciada pela postura das moças que atribuem aos rapazes a responsabilidade por sua falta de autonomia, reagindo de forma agressiva ao invés de com eles problematizarem tais situações.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e Desafinam. (GUIMARÃES ROSA).

As inquietações que me levaram a esta investigação possibilitaram compreender as representações acerca de sexualidade e gênero entre adolescentes, bem como suas implicações na promoção de saúde. Essa questão investigativa traz em sua essência a complexidade existente entre o padrão de comportamento socialmente esperado para moças e rapazes e as novas atitudes, requeridas como consequência da liberdade desfrutada pelos/as jovens atualmente, as quais demandam a implementação de campanhas de prevenção e veiculação de informações sobre a referida conduta pessoal.

Esse entendimento clarifica os fatores que estão dificultando a obtenção de resultados favoráveis de campanhas em prol da saúde de adolescentes. Assim, reconhecer as representações sociais acerca de sexualidade e gênero é um meio de desvelar as vulnerabilidades dos/as adolescentes. Nesse sentido, ratifico a necessidade de conhecer as representações construídas pelos/as adolescentes sobre o ser mulher e o ser homem na sociedade, antes de repassar informações sobre DSTs/Aids e métodos contraceptivos.

As representações de gênero e sexualidade possuem um imbricamento profundo, não permitindo olhá-las em separado, pois há reflexos de uma sobre a outra. De acordo com Heilborn et al (2006), além dos estereótipos de gênero entre os/as jovens interferirem na adoção de medidas de prevenção de gravidez não planejada e de DSTs/Aids espelham normas e valores que estruturam a vivência da sexualidade. Nesse sentido, proteção e contracepção devem ser tratadas em um contexto mais amplo, contemplando os padrões de gênero e de sexualidade dos indivíduos.

Os/As adolescentes estão inseridos num meio social em que representações antagônicas co-existem; então, mesclam, em suas práticas afetivas, atitudes mais liberais, com concepções tradicionais para avaliação da conduta de moças e rapazes, assim como da própria conduta. A existência na sociedade de vários padrões de comportamento vigentes deixa-os/as confusos/as no que se refere a quais seguir. Essa mistura pode dificultar que homens e mulheres sintam-se com autonomia e capacidade para decidir sobre suas próprias vidas e, sem se darem conta, ainda acabam reproduzindo conceitos e valores tradicionais. Heilborn et al



(2006) referem à importância de não se perder de vista que a capacidade de negociação é socialmente adquirida e está profundamente articulada às expectativas sociais de gênero e às possibilidades culturais de escolha de determinadas condutas.

Ressalto a vantagem que suscitou da formação de grupos distintos para rapazes e moças, pois permitiu entender os processos diferenciados utilizados por cada sexo na produção, interpretação, elaboração da auto-imagem e compreensão destas diferenças em relação à afetividade. Além de, na avaliação dos/as adolescentes, possibilitar maior espontaneidade para discutir e refletir sobre os temas em pauta. Essa apreciação remete às questões de gênero que permanecem estereotipadas para alguns assuntos, sendo melhor discuti-los na ausência do sexo oposto.

Embora o comportamento das mulheres venha apresentando mudanças no que se refere às conquistas de espaços na sociedade, no estabelecimento de laços afetivos, em seu papel reprodutivo, o discurso das moças apresenta ainda traços conservadores ligados à concepção machista, que reproduz estereótipos em relação aos papéis de homem e de mulher. Emerge no grupo feminino sentimentos de menos-valia em relação aos homens, que gera dependência e submissão, impedindo a mulher de se perceber com poder para decidir sobre vários aspectos de sua vida.

O grupo feminino, mesmo demonstrando motivações para os encontros, teve mais dificuldade para estabelecer relações simétricas entre as participantes, reforçando posturas segmentarias. Além de manterem, na maioria das vezes, o foco das discussões no que foi solicitado, não ampliaram para situações vividas diretamente por elas. Percebo isso como um reflexo da representação existente na sociedade que nutre a idéia de que as mulheres competem entre si, dificultando a possibilidade de olhar à outra como alguém confiável para compartilhar vivências e intimidades.

Por outro lado, os garotos, mesmo sustentando representações arraigadas em modelos conservadores, revelaram-se mais suscetíveis ao processo de mudança social, expressando questionamentos a respeito de atitudes e comportamentos do homem na sociedade. Assim, evidenciaram que inseriram na periferia das representações sociais novos elementos, direcionando para uma possível mudança no pensar e no sentir acerca de determinadas concepções e valores dos papéis masculino e feminino no âmbito social.

A integração entre os participantes do grupo masculino ocorreu desde o início dos encontros, permitindo brincadeiras entre eles, o que propiciou sentirem-se seguros para deixar transparecerem suas fragilidades e dúvidas.

Pontuo, também, a preocupação manifestada pelos/as adolescentes com a aparência. No grupo feminino, isso apareceu de maneira explícita, demonstrando a vaidade como atributo feminino, porém essa vaidade não incluiu o cuidado com a saúde, restringindo-se à estética, ao estar bonita. Já no grupo masculino, a vaidade foi expressa pelo cuidado que tiveram em escolher um ângulo adequado para não evidenciar as espinhas na hora das fotos e, principalmente, pela apreensividade em manter os cabelos alinhados, após a retirada do boné, no dia do encontro misto. Essa maneira diferenciada de expressar a vaidade, demonstra que as questões de gênero ainda permanecem entremeadas, não permitindo que os garotos assumam de maneira desvelada a vaidade, nem admitam a importância de sua aparência frente ao sexo oposto.

Na investigação, aflora a necessidade de haver investimento em trabalhos referentes à paternidade na adolescência, pois as conseqüências negativas para a vida dos jovens e os sentimentos que emergem em função dessa situação, foi algo premente evidenciado pelo grupo masculino. Isso leva a reflexão de que, imperceptivelmente, ao falar em situações de vulnerabilidades referentes ao plano da sexualidade e da saúde reprodutiva para o sexo masculino, não se inclui a gravidez não planejada de forma direta; por isso, essa abordagem acaba reforçando as representações do papel paterno unicamente como o provedor financeiro.

Apono como essencial o fato dos/as adolescentes em questão terem em suas representações que as diferenças comportamentais e de atitudes entre os sexos são conseqüências do processo educacional que cada um/a recebe do meio social, principalmente da família. Assim, ao conseguirem desvincular as diferenças entre os sexos dos aspectos biológicos, visualizam que mudanças são possíveis para o comportamento de homens e mulheres na sociedade. Entretanto, ainda permanece um descompasso nas relações estabelecidas entre os/as adolescentes, elas não depositam confiança suficiente nos rapazes, subjazendo a sombra da traição, do ser usada e descartada; e eles têm dificuldade de lidar com os próprios sentimentos, com o receio da aproximação e do diálogo e com a pressão do meio social para comprovar o exercício da masculinidade.

Esse descompasso mostra-se como um empecilho na construção de relações baseadas no respeito e conhecimento mútuo, na equidade, na negociação e no afeto linear. Tomo emprestado o pensamento de Caridade (1997, p. 54) ao referir

o crescimento na intimidade implica equilíbrio, transparência, mutualidade, dom de si ao outro. Resulta em quebra de barreiras, num revelar-se recíproco que transcende o desnudamento do corpo. É diferente da manipulação e do jogo do poder, tão freqüente entre parceiros. O amor não é competição, não é vitória, é descoberta na intimidade, é afinidade.

A autora complementa que é necessário que se acorde os/as jovens para o exercício da felicidade na relação e não para o exercício do poder, porque, enquanto continuarem medindo forças, torna-se impossível à partilha do que é íntimo.

Uma alternativa para levar os/as adolescentes a buscarem a felicidade e a exercerem a eqüidade nos relacionamentos seria focar a sexualidade como fonte de prazer, de auto-estima, de respeito a si e ao outro; desvinculando-a das conseqüências negativas, como gravidez precoce e DSTs/Aids. Atentar para potencialidades das pessoas e apreender que a vivência da sexualidade pode se dar de uma maneira saudável e prazerosa, capacitando os/as jovens para escolhas responsáveis direcionadas ao autocuidado.

Além das representações acerca de sexualidade e gênero, outra inquietação que emerge desta investigação é a necessidade de ampliar as concepções dos/as adolescentes sobre saúde, porque ao destacarem que saúde é não estar doente, limitam-se no seu cuidado. É fundamental, para que consigam vislumbrar outras maneiras de ser e estar na sociedade, levá-los/as à reflexão de que o relacional e o ter projetos de vida implica, diretamente, sentir-se saudável, dando-se conta que a saúde é construída em todos os espaços de convívio social.

A dificuldade dos/as adolescentes em estabelecer o ambiente familiar como espaço de diálogo acerca de sexualidade também foi desvelada, por isso reconhecem ser importante, dentro da família, conversar sobre esse assunto, entretanto percebem que há barreiras impostas por pais e mães, impossibilitando abertura suficiente para a concretização do diálogo.

A necessidade dos/as adolescentes de conversarem, compartilharem e serem escutados/as, faz com que se torne imprescindível que, no ambiente escolar, sejam legitimados espaços para a discussão acerca de assuntos relacionados à sexualidade, relação sexual e questões de gênero, pois é papel primordial da escola a desconstrução de estereótipos de gênero e sexualidade que trazem prejuízos à saúde de adolescentes. Por meio do falar, ouvir e trocar experiências torna-se viável uma postura reflexiva e crítica de moças e rapazes sobre seus comportamentos e atitudes consigo e com o/a outro/a. Assim, encontro consonância no pensamento de Silva (2002) ao mencionar que dos indivíduos espera-se o desenvolvimento, por meio do exercício de clarificar valores, de habilidades nas relações interpessoais que possam contribuir para mudanças e para a conquista de uma sociedade mais humana.

O diálogo é a ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade, é o exercício fundamental para o desenvolvimento da relação adulta, para o encontro entre pessoas. Articulando o papel da família com a da escola, é necessário à escola, com sua

função orientadora, complementar o trabalho de educação sexual, repensando dimensões esquecidas, visões distorcidas ou negadas da sexualidade sem, contudo, substituir a família, “porque a criança não chega à escola com o corpo transparente, em estado de nudez, mas com diversas inscrições acerca do sexo”. (CARIDADE, 1997, p. 43).

Ao levar em consideração que adultos colaboram na reprodução das representações sociais hegemônicas de gênero e na amenização do distanciamento entre pais e mães para com os/as filhos, a escola pode servir de mediadora entre eles, investindo em espaços de escuta e debate, também para os genitores, sobre temas relacionados à sexualidade dos/as jovens.

Urge que profissionais da saúde e da educação reconheçam e problematizem a sua concepção sobre adolescentes, pois, muitas vezes, essa se embasa num estereótipo circundante na sociedade de que "adolescentes são rebeldes", negam-se a conversar, são instáveis emocionalmente e inconseqüentes em relação a seus comportamentos, reduzindo esses/as jovens a “aborrecentes”.

Tal representação pode impedir que o/a profissional compreenda o que os/as levam a tais comportamentos, fixando-se apenas na idéia de que atitudes irresponsáveis fazem parte da adolescência, estabelecendo relações assimétricas de poder e de detenção do saber por parte do/a profissional para com os/as adolescentes. Isso dificulta o diálogo verdadeiro, impedindo uma interação baseada no conhecer, no afeto e no respeito, elementos essenciais no processo de educação em saúde.

Considero que a Teoria das Representações Sociais foi fundamental em todas as etapas do projeto e da pesquisa; por meio dela foi possível determinar estratégias de coleta de dados durante os encontros do grupo focal, bem como direcionou o olhar para a interpretação dos dados, propiciando, assim, atingir os objetivos inicialmente propostos.

Finalizo, ressaltando o entusiasmo com que desenvolvi todas as etapas desta investigação, a qual acrescentou elementos essenciais em minha prática como educadora. Entretanto, não tenho a intenção dar a essa pesquisa um caráter conclusivo, com ela pretendo chamar a atenção para aspectos do cotidiano que interferem na promoção de saúde de adolescentes e que por estarem "naturalizados", não têm suscitado olhares investigativos.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médica, 1986.
- ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ALEXANDRE, M. **Representação social: uma genealogia do conceito**. *Comum*, Rio de Janeiro, v.10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: <www.facha.educ.br>. Acesso em: 8 ago. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A.M.B.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G. M.; FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARRUDA, A. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. *Caderno de Pesquisa*, n. 117, p.1 27-147, nov. 2002.
- ASCHIDAMINI, I.O.; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa:um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**. Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, jan./jun., 2004.
- AYRES, J.R.C. Adolescência e saúde coletiva: aspectos epistemológicos da abordagem programática. In: SCHARAIBER, L.B. **Programação em saúde hoje**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- BALLONE, G.J. Depressão e Frustração. In: PsiqWeb, Internet. Disponível em: <www.psiqweb.med.br>. Acesso em: 19 set. 2007.
- BANDEIRA, L. Relações de gênero, corpo e sexualidade. In: GALVÃO, L.; DÍAZ, J. (Org.). **Saúde sexual e reprodutiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.
- BARBOSA, R.M. Um olhar de gênero sobre a epidemia de Aids. In: BERQUÓ, E. **Sexo e vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- BERQUÓ, E. Prefácio do livro *Juventudes e sexualidade*. In: CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. SILVA, L. *Juventude e Sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.
- BOCK, A.M.B. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez, 1999.
- BOCK, A.M.B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- BOOF, L. **Saber cuidar – ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. J.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R. **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOZON, M.E; HEILBORN, M.L. Iniciação à sexualidade; modos de socialização, interações de gênero e trajetórias individuais. In: HEILBORN, M.L.; AQUINO, E.; BOZON, M.; KNAUTH, D. (Org.). **O aprendizado da sexualidade**: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

BRAGA, O. **Rainha do Lar? Uma ova!** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1991.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Título VIII Capítulo II Seção II**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, 13 jul. 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília/DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 196, 10 de Outubro de 1996. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretária de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. Brasília/DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Marco legal: saúde, um direito de adolescentes / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: < <http://www.saude.gov.br/bvs>>. Acesso em: 26 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretária de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DSTS/Aids. Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas/Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006b. Disponível em:<<http://www.saude.gov.br/bvs>>. Acesso em: 26 de setembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Informações em saúde**. 2006c. Disponível em: <<http://www.saúde.gov.br>>. Acesso em: 29 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Políticas Públicas e Diretrizes do SUS. 2007. Disponível em: <<http://bvms.saúde.gov.br>>. Acesso em: 5 out. 2007.

BRUSCHINI, C. O uso de abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero. In: COSTA, A.O.; BRUSCHINI, C. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

\_\_\_\_\_. O trabalho da mulher no Brasil: tendências recentes. In: **Anais do III Encontro Nacional de Estudos do Trabalho**. São Paulo: ABET, v. 1, 1994.

CABRAL, C. Gravidez na adolescência: negociações na família. In: HEILBORN, M. L.; DUARTE, L.F.; PEIXOTO, C.; BARROS, M.L. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

CALIL, M. I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, G. W. Saúde Pública e Saúde Coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n.2, p. 219-230, 2000.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CARIDADE, A. **Sexualidade: corpo e metáfora**. São Paulo: Iglu, 1997.

\_\_\_\_\_. O adolescente e a sexualidade. In: SCHOR, N.; MOTA, M.S.T.; CASTELO, V. (Org.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretária de Políticas de Saúde, 1999.

CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 4, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 31 out. 2006.

CARVALHO, S.R.; CAMPOS, G.W.S. Modelos de atenção à saúde: a organização de equipes de referência na rede básica da Secretaria Municipal de Saúde de Betim/MG. **Conferência Nacional de Saúde On-line**, 1999. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cns>>. Acesso em: 6 out. 2007.

CASAL,G.B.; RIOS,L.F.; GIMENEZ,T.J.C. Psicologia preventiva: avances recientes em técnicas y programas de prevención. In: SILVA, R. C. **Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania**. São Paulo: Vetor, 2002.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M. SILVA, L. **Juventude e Sexualidade**. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

CLAUDINO, A.M.; JORGE, M.R. Diagnóstico e conduta na bulimia nervosa. In: MARI, J.J.; RAZZOUK, D.; PERES, M.F.T.; PORTO, J.A. **PSQUIATRIA**. Barueri: Manole, 2002.

COLASANTI, Marina. **E Por Falar em Amor**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

CONCEIÇÃO, I.S. Educação sexual. In: VITTIELLO, N. et al. **Adolescência Hoje**. São Paulo: Roca, 1998.

CZERESNIA, D. (Org.). **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendência**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

DURKHEIM, E. **Formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. O poder das idéias. In: MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

EGYPTO, A.C. (Org.). **Orientação sexual na escola: um projeto apaixonante**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENDERLE, C. **Psicologia da adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, G.; SPINK, M.J. A atuação como profissional de saúde. In: **Revista Psicologia, Ciência e Profissão: Diálogos**. Brasília, Conselho Federal de Psicologia, a. 3, n. 4, p. 46-48, dez. 2006.

FERREIRA, M. A. A educação em saúde na adolescência: grupos de discussão como estratégia de pesquisa e cuidado-educação. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v. 15, n. 2, abr.-jun., p. 205-211, 2006.

FREIRE, Paulo. Folha de São Paulo, domingo, 11 maio 1997, **Cotidiano**, Cadernos, p. 3.

FIGUEIRA JR., N. **O Psicólogo e a Saúde Suplementar**. Psicologia - CRP/SP, 2006. Disponível em: <<http://www.crp.org.br>>. Acesso em: 6 out. 2007.

FONSECA, A.D. **A concepção de sexualidade na vivência de jovens: bases para o Cuidado de Enfermagem**. 2004. 288f. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GENTILE, M. **Promoção da saúde e município saudável**. São Paulo: Vivere, 2001.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, V.L.O. Vulnerabilidades, riscos e escolhas. In: GOMES, V.; FONSECA, A.; JUNDI, M.G. **Orientação sexual na escola: tecnologias educativas como forma de Cuidar em Enfermagem**. Rio Grande: Edgraf/FURG, 2007.



GONÇALVES, M. G. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

GROSSI, P.K. Violência contra a mulher: implicações para os profissionais da saúde. In: LOPES, M.J.; MEYER, D.E.; WALDOW, V.R. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GROSSI, M.P. Identidade de gênero e sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*. Florianópolis: UFSC, n. 24, p. 2-15, 1998.

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP, 1996.

\_\_\_\_\_. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o Bem e o Mal entre os Neopentecostais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEILBORN, M.L.; EQUIPE GRAVAD. Uniões precoces, juventude e experimentação da sexualidade. In: HEILBORN, M. L.; DUARTE, L.F.; PEIXOTO, C.; BARROS, M.L. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

HEILBORN, M.L. Experiência da sexualidade, reprodução e trajetórias biográficas juvenis. In: HEILBORN, M.L.; AQUINO, E.; BOZON, M.; KNAUTH, D. (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

HEILBORN, M.L. et al. Sexualidade Juvenil: aportes para as Políticas Públicas. In: HEILBORN, M.L. et al. (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond e Fiocruz, 2006.

IBAÑEZ, T.G.(Org.). **Ideologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Sendai, 1988.

IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONE, M.C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista Escola Enfermagem USP**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-21, jun. 2001.

JESUS, M.C. Experienciando a educação sexual junto a adolescentes e seus familiares. In: RAMOS, F.R.; MONTICELLI, M.; NITSCHKE, R.G. (Org.). **Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro**. Brasília: ABEn/Governo Federal, 2000.

JOÃO, M. I. **Depressão: síndrome da dependência psicológica**. São Paulo: EPU, 1997.

JODELET, D. **A Representação Social: fenômenos, conceitos e teoria**. São Paulo: Mimeo, 1989.

JORNAL NACIONAL, **Jovens estão atrasados na escola e gravidez na adolescência aumenta**, dia 28 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://jornalnacional.globo.com>>. Acesso em: 29 set. 2007.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JÚNIOR, Colégio Lemos. **Projeto Político-Pedagógico**. Portaria de designação n. 0236, 13 set. 2000.

KERGOAT, D. Relações sociais de sexo e divisão sexual do trabalho. In: LOPES, M. J.; MEYER, D.E.; WALDON, V.R. (Org.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KNIJNIK, R. **Sexualidade e masculinidade**. Porto Alegre: Corpore, 2003.

KNOBEL, M. A adolescência e o tratamento psicanalítico de adolescentes. In: ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médica, 1986.

KON, A. **Segmentación e informalidad Del trabajo em lãs empresas em uma perspectiva de gênero**. FLACSO/PRIGEPP, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <<http://www.prigepp.org>>. Acesso em: 15 jul. 2007.

KORIN, D. Novas perspectivas de gênero em saúde. **Adolesc. Latinoam.** (on line) mar. 2001, v. 2, n. 2. Disponível em: <<http://ral.adolesc.bvs.br/scielo>>. Acesso em: 8 nov. 2006.

LANE, S. Uso e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LEAL, A.F. Práticas sexuais no contexto da conjugalidade: o que implica a intimidade. In: HEILBORN et al. **Sexualidade, família e ethos religioso**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Educs, 2005.

LEOPARDI, M. T. **Metodologia da pesquisa na saúde**. Santa Maria: Pallotti, 2001.

LOURO, G.L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO et al. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUNA, S. V. O Falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994

LUZ, A.; BERNI, N. I. Feminino e masculino: repercussões na saúde dos adolescentes. In: RAMOS, F. R.; MONTICELLI, M.; NISTSCHKE, R.G. **Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro**. Brasília: ABEn/Governo Federal, 2000.

MANDÚ, E.N.T. Adolescência: saúde, sexualidade e reprodução. In: Associação Brasileira de Enfermagem. **Adolescer: compreender, atuar, acolher**. Projeto Acolher: Brasília: ABEn, 2001.

MARANHÃO, M.A. **Dramas precoces**. 2005. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br> >. Acesso em: 29 set. 2007.

MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. **Adolescente e psicopatologia**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MARTINS, Joel. A pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

MEDICI, A.C. Uma década de SUS (1988-1998): progressos e desafios. In: GALVÃO, L.; DÍAZ, J. (Org.). **Saúde sexual e reprodutiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.

MEIER, M. J.; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & Contexto Enf.**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p.3 94-399, 2003.

MINAYO, M.C.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, 1993.

MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Enfoque ecossistêmico de saúde e qualidade de vida. In: MINAYO, M. C.; MIRANDA, A.C. **Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

\_\_\_\_\_. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORGAN, C.; NEGRÃO, A. Diagnóstico e conduta na anorexia nervosa. In: MARI, J.J.; RAZZOUK, D.; PERES, M.F.T.; PORTO, J.A. **PSIQUIATRIA**. Barueri: Manole, 2002.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **O fenômeno das representações sociais**. Tradução dos participantes do grupo de estudos "Ideologia, Comunicação e Representações Sociais" da Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da PUCRS, coordenado pelo Prof. Pedrinho Guareschi. Mimeo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais:** investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

MUUSS, R. **Teoria da adolescência.** Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

NOLASCO, S. Cultura Brasileira, patriarcado e gênero. In: BIASOLI, Z.M.; FISCHMAN, R. (Org.). **Crianças e adolescentes:** construindo uma cultura da tolerância. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, D.C.; SIQUEIRA, A.A., ALVARENGA, A.T. Práticas sociais em saúde: uma releitura à luz da teoria das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.; OLIVEIRA, D.C. **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia: AB, 2000.

OSÓRIO, L.C. **Adolescente hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OUTEIRAL, J.O. **Adolescer:** estudos sobre adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ORDAZ, O.; VALA, J. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A.S.; OLIVEIRA, D.C. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB, 2000.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M.L. J.; KOLLER, S.H.; BARROS, M. N. S. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

\_\_\_\_\_. Adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, V. Sexualidade na saúde pública. In: **Revista Psicologia, Ciência e Profissão: Diálogos.** Brasília, Conselho Federal de Psicologia, a. 3, n. 4, p. 38, dez. 2006.

PARKER, R. **Corpos, prazeres e paixões:** a cultura sexual no Brasil contemporâneo. Tradução de Maria Therezinha Cavallari. São Paulo: Best Seller, 1991.

PASCHOALICK, R.C.; LACERDA, M.R.; CENTA, M.L. Gênero masculino e saúde. **Revista Cogitare Enfermagem,** v. 1, n. 11, jan./abr., p. 80-83, 2006.

PEREIRA, S.M. Depressão e suicídio na adolescência. In: Associação Brasileira de Enfermagem. **Adolescer: compreender, atuar, acolher.** Projeto Acolher: Brasília: ABEn, 2001.

PEREIRA, M. **Epidemiologia – Teoria e Prática-** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

PEREIRA, F. J. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A.(Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/Ed. Universitária, 2005.

PIROTTA, W.R.B.; PIROTTA, K.C.M. O adolescente e o direito à saúde após a Constituição de 1988. In: SCHOR, N.; MOTA, M.S.T.; CASTELO, V.(Org.). **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Saúde, Secretária de Políticas de Saúde, 1999.

PITANGUY, J. Violência de gênero e saúde- interseções. In: BERQUÓ, E. **Sexo e vida:** panorama da saúde reprodutiva no Brasil. Campinas: UNICAMP, 2003.

POLIT, D. F. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem:** método, avaliação e utilização. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, F. R. S. Bases para uma re-significação do trabalho de enfermagem: junta ao/as adolescentes. In: ASSOCIAÇÃO Brasileira de Enfermagem. **Adolescer: compreender, atuar, acolher : Projeto Acolher.** Brasília: ABEn, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M.L. Contexto do adolescente. In: CONTINI, M.L.J.; KOLLER, S.H.; BARROS, M.N.S. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas.** Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SAFFIOTI, H. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SANTANA, J. S. S. O processo de exclusão de adolescente no Brasil: sua origem na infância desvalorizada. In: RAMOS, F.R.; MONTICELLI, M.; NITSCHKE, R.G. (Org.). **Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro.** Brasília: ABEn/Governo Federal, 2000.

SANTOS, M.F. A velhice na zona rural: representação social e identidade. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (Org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social.** Florianópolis: coletâneas da ANPEPP, 1996.

SAWAIA, B.B. Representação e ideologia: o encontro desfetichizador. In: SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCHARAIBER, L.B. **Programação em saúde hoje.** São Paulo: HUCITEC, 1993.

SCHARAGRODSKY, P. Masculinidades em acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina. In: RIBEIRO, P.R.C. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: FURG, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SEIXAS, A.M.R. **Sexualidade feminina.** São Paulo: SENAC, 1998.

SEIXAS, A.H. Abuso sexual na adolescência. In: SCHOR, N.; MOTA, M.S.; CASTELO, V. **Cadernos juventude, saúde e desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

SEGRE, M.; FERRAZ, F.C. O conceito de saúde. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 31, n. 5, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 31 out. 2006.

SERRA, A.S.; MOTA, M.S.F. Adolescentes promotores de saúde. In: RAMOS, F.R.; MONTICELLI, M.; NITSCHKE, R.G. (Org.). **Um encontro da enfermagem com o adolescente brasileiro**. Brasília: ABEn/Governo Federal, 2000.

SILVA, R. C. **Metodologias participativas para trabalhos de promoção de saúde e cidadania**. São Paulo: Vetor, 2002.

SHIRATORI, K. et al. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v. 57, n. 5, set./out., p. 617-619, 2004.

SPINK, M.J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. Caderno de Saúde Pública, v. 9 n. 3. Rio de Janeiro July/sept. 1993b. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br/)>. Acesso em: 25 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: questionando o estado da arte. **Psicologia & Saúde**, v. 8 n. 2, p. 166-188, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Social e saúde: práticas, saberes e sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S.(Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOUZA, M.L. et al. O cuidado em enfermagem - uma aproximação teórica. **Revista Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.14, n.2, p. 266-270abr./jun., 2005.

TIBA, I. **Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial**. São Paulo: Agora, 1985.

\_\_\_\_\_. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Gente, 1996.

\_\_\_\_\_. **Adolescentes: quem ama, educa!** São Paulo: Integrare, 2005.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. A Interface Psicologia Social e Saúde: Perspectiva e desafios. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p.4 9-56, 2001.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILLELA, W. num país tropical, do sexo que se faz ao sexo do qual se fala. In: GALVÃO, L.; DÍAZ, J.(Org.). **Saúde sexual e reprodutiva no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Population Council, 1999.

VILLELA, W.V.; ARILHA, M. Sexualidade, gênero e direitos sexuais e reprodutivos. In: BERQUÓ, E. **Sexo e Vida: panorama da saúde reprodutiva no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2003.

VITTIELLO, N. A importância da formação de grupos multiprofissionais na assistência ao adolescente. In: VITTIELLO, N. et al. **Adolescência Hoje**. São Paulo: Roca, 1998.

**ANEXO: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa na Área da Saúde - CEPAS****CEPAS**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA ÁREA DA SAÚDE**

Fundação Universidade Federal do Rio Grande  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP  
Avenida Itália km 08 – Campus Carreiros - Caixa Postal 474 - Rio Grande – RS - CEP: 96201-900  
Telefone: 3233 6736 - Fax: 3233 6822  
E-Mail: [propesp@furg.br](mailto:propesp@furg.br) Homepage: <http://www.propesp.furg.br>

---

**PARECER Nº 23 / 2007**

PROCESSO Nº 23.116.005814/2006-99


TÍTULO DO PROJETO: Representações de adolescentes sobre sexualidade, gênero e suas implicações na promoção de saúde

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Profa. Vera Lúcia de Oliveira Gomes

**PARECER DO CEPAS:**

Aprovado. No processo consta a documentação exigida pela Instrução Normativa Nº 003/2004 CEPAS/PROPESP.

Rio Grande, em 08 de abril de 2007.

  
Carlos James Scaini  
Coordenador Substituto



**APÊNDICE A:** Foto do Colégio Estadual Lemos Júnior



**APÊNDICE B:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Direção do Colégio Estadual Lemos Júnior

Ilmo Sr.

Diretor do Colégio Estadual Lemos Júnior

Senhor Diretor

Eu, Kátia da Silva Telles, Psicóloga, Professora da Disciplina de Psicologia desta Instituição e aluna do Curso de Mestrado em Enfermagem da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, solicito autorização para realizar a pesquisa cujo título é: “*Representações de adolescentes sobre sexualidade, gênero e suas implicações na promoção de saúde*”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia de Oliveira Gomes. Os objetivos deste estudo são: identificar as representações sociais de sexualidade e gênero entre adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior; reconhecer as representações de sexualidade e gênero e como interferem na promoção de saúde de adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior; desencadear um processo de reflexão com os/as adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior, acerca de sua postura em relação à promoção de saúde individual e coletiva.

Acredito que com a divulgação em eventos e periódicos científicos dos resultados deste trabalho, poderei contribuir para a elaboração de projetos de saúde direcionados a adolescentes, projetos estes que possam atender as suas reais necessidades.

Integrarão o grupo para coleta de dados adolescentes na faixa etária de 14/15 anos, matriculados/as no 1º ano do turno da tarde, que manifestem, após convite da pesquisadora, interesse em participar. Os encontros do grupo serão semanalmente, realizados no próprio Colégio, em turno oposto ao da aula regular, o registro de cada encontro será efetuado por meio de gravação em fita magnética. Nesta, e em todas as demais etapas do projeto, serão seguidos os requisitos e procedimentos normalizados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Assim, será mantido o anonimato dos/as adolescentes, da mesma forma que será garantido que em nenhum momento serão submetidos/as a situações constrangedoras.

Antecedendo as entrevistas em grupo, será providenciado o consentimento, tanto dos responsáveis legais pelos/as adolescentes, quanto dos/as próprios/as adolescentes. Será

ênfâtizado, ainda, que poderão negar-se a participar do estudo ou interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso possa causar-lhes algum prejuízo.

Ressalto que estou e estarei disponível para qualquer esclarecimento que se fizer necessário durante e após o período de realização deste estudo. Destaco que o consentimento da Direção deste Estabelecimento de Ensino torna-se indispensável para a realização da investigação, pois reconheço o Colégio Estadual Lemos Júnior como a Instituição que congrega adolescentes de diversos bairros da cidade do Rio Grande. No entanto, poderá ser cancelado a qualquer momento que achar necessário ou oportuno.

Certas de contar com sua colaboração, agradecemos.

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia de Oliveira Gomes -32338855  
Orientadora

Mestranda Kátia da Silva Telles  
99714644/32316925

Declaro ter sido esclarecido acerca do objetivo, da forma de participação e de utilização das informações deste estudo, bem como estou ciente de que poderei cancelar esse consentimento a qualquer momento sem que isso possa causar ônus para mim ou para a instituição. Assim, autorizo a realização da pesquisa intitulada “*Representações Sociais de adolescentes sobre sexualidade, gênero e suas implicações na promoção de saúde*” a ser realizada pela mestranda Kátia da Silva Telles, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia de Oliveira Gomes do Departamento de Enfermagem da FURG.

Nome do Diretor .....

Assinatura .....

Rio Grande...../...../.....

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Sujeitos do Estudo**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
MESTRADO EM ENFERMAGEM/SAÚDE

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Lúcia de Oliveira Gomes (fone p/ contato: 32338855)  
Mestranda: Psicóloga Kátia da Silva Telles (fone p/ contato: 99714644 ou 32316925)

Eu,....., declaro que desejo participar da pesquisa de Mestrado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Enfermagem da FURG, pela psicóloga e professora Kátia da Silva Telles, que tem como objetivos: identificar as representações sociais de sexualidade e gênero entre adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior; reconhecer as representações de sexualidade e gênero e como interferem na promoção de saúde de adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior; desencadear um processo de reflexão com os/as adolescentes do Colégio Estadual Lemos Júnior, acerca de sua postura em relação à promoção de saúde individual e coletiva.

Estou ciente de que:

- poderei desistir de minha participação em qualquer etapa da pesquisa, sem que isto possa causar qualquer tipo de prejuízo;
- será mantido anonimato dos participantes;
- as atividades serão realizadas em grupo em turno oposto a aula, na sala 35 do C.E. Lemos Júnior;
- que todos os encontros serão gravados e transcritos;
- os resultados serão divulgados em eventos científicos e em periódicos, sem identificação dos/as participantes;
- as passagens necessárias para participar dos encontros, serão fornecidas pela pesquisadora.

Rio Grande, ....de.....de 2007.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/a responsável pelo/a adolescente menor

NOTA: Conforme resolução 196/96 do CNS, este consentimento será assinado em duas vias, ficando uma de posse da pesquisadora e outro do/a participante.

## APÊNDICE D: Dinâmica Interacional dos Grupos Focais

### Primeiro encontro

O tema principal deste encontro foi: "**Representações de gênero dos/as adolescentes**". Tendo como objetivos:

- Propiciar apresentação de cada integrante do grupo;
- Estabelecer contrato de trabalho entre o grupo e a pesquisadora;
- Esclarecer os objetivos e dinâmicas dos encontros;
- Reforçar os aspectos éticos;
- Identificar as representações de gênero dos/as adolescentes.

#### Operacionalização:

Nesse encontro, ocorrido em 10 de abril, o GF♀ contou com a presença de onze participantes, o GF♂, ocorrido em 11 de abril, com onze garotos; além da observadora e da pesquisadora.

Na apresentação dos/as integrantes dos grupos focais, solicitei que cada um/a dissesse o seu nome e algo que gostasse de fazer. A apresentação começou por mim, expondo a minha formação e o que gostava de fazer. Logo após, a observadora se apresentou, dando seguimento. Cada integrante do grupo apresentou-se. Para facilitar a memorização e reconhecimento dos nomes dos/as participantes foram fornecidos crachás em branco, os quais foram preenchidos com o nome de cada um dos integrantes do grupo, durante a apresentação.

No GF♀, a apresentação foi feita de maneira sucinta, como se estivessem desconfiadas. Através do que foi dito pelas garotas na apresentação, chegaram à conclusão que a maioria gostava de dormir, comer e "beijar muito".

No GF♂, a apresentação foi mais descontraída, havendo um misto de brincadeira e seriedade. Todos os garotos disseram que gostavam de futebol e a maioria disse gostar de comer e de dormir. Cabe destacar que um dos garotos é bailarino clássico e participa de apresentações e concursos de dança. Sua apresentação foi ouvida com respeito por parte dos demais, não houve nenhuma forma de manifestação, verbal ou corporal, irônica ou de deboche.

Para estabelecer contrato de trabalho com os grupos, utilizei a técnica do desenho coletivo, que consistiu na entrega de uma folha de ofício para cada pessoa do grupo, sendo

solicitado que escrevessem o nome na parte superior da folha. Logo após, cada um/a deveria olhar para a folha em branco e imaginar que desenho elaboraria. Disse aos grupos que ao sinal, começariam a desenhar o que haviam pensado. Pouco tempo depois, pedi que parassem o desenho e que passassem a folha para o/a colega da direita, este/a deveria continuar o desenho recebido. Em seguida, disse aos/as participantes dos grupos que parassem e, novamente, passassem a folha para o/a colega da direita e este/a continuaria o desenho. Isso foi feito sucessivamente até a folha retornar às mãos da pessoa que iniciou o desenho.

Ao terminar a dinâmica, conversei com os grupos sobre o que sentiram, se o desenho final estava igual, parecido ou diferente do que haviam pensado inicialmente.

Ressaltei aos grupos que o desenho final de cada um/a havia sido uma construção de todo o grupo, e esse resultado era importante, sobressaindo-se ao individual. A dinâmica foi relacionada com a sistematização que teriam os encontros, nos quais cada um/a era importante para a construção dos resultados do grupo, mas ao mesmo tempo a identidade deles/as seria preservada. Desta maneira, estabeleci o contrato com os/as participantes dos grupos, reforçando os aspectos éticos e os objetivos da pesquisa.

Os grupos manifestaram ter gostado e acharam interessante a dinâmica utilizada. No GF♀, neste momento, houve descontração na realização da atividade. O GF♂ relacionou a dinâmica com a interação entre os membros do grupo, podendo em algumas situações existir amizade e, em outras, conflito. Mas isso não deveria fragmentar a construção coletiva, devendo haver respeito pelo posicionamento de cada um.

Com o objetivo de identificar as representações de gênero que os/as adolescentes possuem, os grupos foram divididos em subgrupos (3 subgrupos de 3 pessoas e 1 de duas pessoas), cada subgrupo recebeu uma folha tamanho ofício duplo e canetas hidrocor. Solicitei que respondessem as seguintes questões: qual o papel do homem na sociedade e qual o papel da mulher na sociedade? Informei que poderiam abordar aspectos como vantagens e desvantagens, direitos e deveres e funções de cada um na sociedade.

Tanto o GF♀ quanto o GF♂ realizaram a atividade com interesse, debatendo entre os integrantes dos subgrupos o que iriam escrever.

Após realizarem a atividade em subgrupos, foi discutido no grande grupo o material produzido. Perceberam que, em alguns aspectos, houve concordância entre eles/as, em outros não.

Depois do debate das idéias, os/as participantes dos grupos foram questionados/as sobre se essas diferenças apontadas por eles/as entre o papel do homem e da mulher na

sociedade, acontecem devido a quê. Tanto o GF♀ quanto o GF♂, disseram que é por causa da sociedade e da cultura. As pessoas são educadas para pensar dessa maneira; que o homem é de um jeito, a mulher de outro. Aclarei aos grupos que essas diferenças expostas são o que chamamos relações de gênero, ou seja, aquilo que foi construído pela sociedade e que acabamos atribuindo às atitudes e comportamentos de homens e mulheres.

O material produzido pelas garotas foi mais cuidadoso, havendo preocupação com os detalhes, como: tamanho da letra, margens e utilização de canetas coloridas para ressaltar o texto. Já os garotos não se preocuparam tanto com os detalhes, escreveram com caneta azul.

Para encerrar o primeiro encontro dos GF, realizei uma avaliação oral da percepção que obtiveram desse momento. Os/As integrantes dos grupos expressaram que foi interessante, divertido e que o assunto era importante. Agradei a presença de todos/as, reforçando a data do próximo encontro na semana seguinte.

Depois, ofereci para os/as alunos/as, que não iriam para casa antes do horário da aula, um lanche. Neste dia, cachorro-quente e refrigerante, com pirulitos e balas de sobremesa.

Do GF♀ ficaram 07 para o lanche, observei que dois subgrupos se formaram, não havendo uma conversa que integrasse a todas, sendo que uma das garotas foi isolada pelas outras, nenhum dos subgrupos direcionava assunto a ela. Verbalizaram que estavam adorando o lanche.

No GF♂, 09 ficaram para o lanche, neste observei uma integração entre todos, conversaram e riram entre si. Havia uma preocupação de todos os garotos com o cabelo, pois nesse momento tiraram o boné, falaram que estavam precisando de gel para arrumá-lo, comentam também que gostaram do encontro, sendo melhor do que estavam imaginando e, se as garotas estivessem junto, talvez não tivessem falado tudo que gostariam.

## **Segundo encontro**

O tema principal deste encontro são **as representações de sexualidade**. Tendo como objetivos:

- Identificar as representações de sexualidade de cada grupo;
- Identificar as representações que o grupo pensa que o sexo oposto tem sobre sexualidade;

Operacionalização:

Neste segundo encontro, 17 e 18 de abril, estiveram presentes quinze adolescentes no GF♀ ; e nove, no GF♂, respectivamente.

No início, retomei os objetivos e reforcei os aspectos éticos, pois estavam presentes no GF♀ 04 meninas e no GF♂ 01 garoto que não havia comparecido no dia anterior. Também expus um breve resumo da discussão do encontro anterior sobre o papel do homem e da mulher na sociedade que eles/as haviam mencionado.

Para descontração dos/as integrantes, realizei uma atividade de aquecimento, na qual foram distribuídas tiras de papel e solicitado que cada um/a escrevesse uma palavra que expressasse o sentimento de cada um/a no momento presente. Logo após, cada um/a deveria dobrar o papel e colocar dentro do balão. Os balões foram cheios; em seguida, os/as participantes deveriam levantar e jogá-los sem permitir que eles tocassem o chão. Nesse momento, disse aos grupos que estavam, de maneira simbólica, realizando uma “troca de sentimentos”. Depois de alguns momentos “brincando” com os balões, cada participante pega um, aleatoriamente, e estoura; recolhe a tira de papel e lê para o restante do grupo.

No GF♀, os sentimentos mais presentes foram: nervosa, sono, saudade, ansiedade e feliz. Uma participante explicou que o nervosismo referia-se à prova que algumas fariam à tarde, outra participante expôs que ficava nervosa por ter que falar e tinha medo de dizer bobagem. Baseada na fala da participante, reforcei que, durante os encontros, não existem idéias certas ou erradas, mas sim as opiniões de cada uma que devem ser respeitadas por todas.

No GF♂, durante a realização da atividade de jogar os balões, deixaram cair várias vezes, juntaram e continuaram a jogar. Um comentou “- Vou trocar meu sentimento”. Surgiram: felicidade, alegria, raiva, falta de sentimento, predominando os dois primeiros.

Num segundo momento, expliquei aos grupos que o tema principal desse encontro seria sexualidade. Para iniciar o assunto realizei uma breve discussão sobre o que eles/as pensam que seja sexualidade.

No GF♀, uma participante manifestou que, na outra escola que estudava, a professora salientava que sexualidade não era só sexo e sim as relações estabelecidas com as outras pessoas, mas ela disse que nunca pensou sobre isso. O grupo discutiu sobre o tema sexualidade, ressaltando que para as meninas é difícil conversar sobre isso, principalmente em casa, pois ao questionarem algo relacionado ao assunto, acabam obtendo mais perguntas do porquê da curiosidade e terminam por desistir da resposta sem perguntar mais nada. Com as



amigas falam mais, porém, nem sempre conseguem sanar as dúvidas, porque as experiências são outras.

O GF♂ expressou, ao serem questionados, que a primeira coisa que vem na cabeça quando falam de sexualidade é sexo (referindo-se a relação sexual). A discussão sobre sexualidade foi realizada envolto a brincadeiras entre os participantes, quando um colega disse que o dia estava muito quente e isto fazia com que ficasse difícil de pensar, outro muito rápido se apressa em expressar: “Tais com fogo, heim”. Aproveitei o ensejo para questionar se sexualidade tem haver com calor. Um responde que não, pois diz que há sexualidade no inverno. A conversa sobre o assunto foi realizada de maneira descontraída, o que favoreceu a integração entre os rapazes.

Dando continuidade ao tema, ofereci aos grupos a atividade de responder como representam a sexualidade em sua vida. Para isso, forneci a cada participante uma folha de ofício com a questão e um quadro já elaborado, no qual deveriam esboçar a representação através de palavras, atitudes, expressões, sensações e emoções.

No GF♀, manifestaram dúvida quanto ao significado de “expressão” solicitado na atividade, explicitarei que a expressão é mais profunda que uma palavra, exemplo: uma frase, um dito popular, algo que traga uma idéia mais completa que uma palavra.

Um dos integrantes do GF♂ disse que a atividade era mais difícil do que uma prova de física, mas mesmo assim todos executaram a tarefa.

Observei que, no GF♀, ao realizar a tarefa, elas focalizaram-se apenas no tema proposto; já no GF♂, eles conversaram sobre outros assuntos, que aparentemente não tem nada haver, brincaram muito entre si.

Após completarem o quadro sobre a representação que possuem de sexualidade, todos/as foram convidados/as a expressar suas idéias no grande grupo, o que gerou um momento rico de discussão das representações.

Para complementar as representações sobre sexualidade, solicitei aos grupos que completassem a mesma tabela, porém dessa vez com a sua percepção sobre o que o sexo oposto pensa a respeito de sexualidade e, logo depois, discutido em grande grupo. No momento da discussão, o GF♂ trouxe exemplos pessoais para ilustrar as conversas, já no GF♀ a discussão girou em torno de idéias e exemplos que retratavam situações de outras pessoas (amigas, primas, vizinhas).

Para o GF♀, ao serem desafiadas a complementar a folha de como os meninos pensam, acham que é mais fácil, porém perguntam que tipo de garotos devem se referir, aos “galinhas” ou aos “mais ou menos direito”. Expressei que eram elas quem deveriam estabelecer, então, a maioria decidiu que dividiria a folha, elaborando as representações dos dois tipos referidos. As meninas demonstram preocupação em saber se eles saberiam das suas respostas, assegurei que isso só ocorreria diante do consentimento do grupo, sendo que jamais seria identificada quem disse o quê. Porém, também manifestam curiosidade sobre o que os garotos responderão ao serem questionados sobre o assunto. A curiosidade foi tanta que no dia seguinte, data do encontro masculino, três meninas do grupo estavam “passeando” pela escola e foram até a porta da sala que se realizavam os nossos encontros.

No grupo GF♂, quando a pergunta se referiu à representação das garotas acerca da sexualidade, os rapazes riram muito e gesticularam, “desmunhecando” antes de começar a escrever, alguns perguntaram se deveriam trocar seu nome, transformando num nome feminino para assinarem a folha. Esse grupo manifestou curiosidade se as meninas realizaram essa mesma atividade e sobre o que elas falaram sobre sexualidade. Dei ao grupo uma resposta positiva que elas também haviam realizado essa atividade.

Pude perceber que os dois grupos expressaram curiosidade sobre o que o grupo do sexo oposto estaria produzindo nos encontros, demonstrando interesse por reunir os dois.

Depois do segundo encontro com cada grupo, foi oferecido de lanche aos/as participantes, pizzas e refrigerantes, pirulitos e balas de sobremesa. Ainda observei segregação no lado das meninas, ou seja, não havia um assunto que integrasse a todas.

No grupo de meninos, neste dia ficaram todos para o lanche, brincaram com assuntos relacionados à sexualidade e com a questão sobre o tamanho do pênis, inserindo na conversa aspectos éticos que haviam sido ditos no início dos encontros, por exemplo, quando um brincava com algo mais pessoal, outro dizia não esquece o anonimato. Ressalto que, em nenhum momento, observei falta de respeito entre os adolescentes, e sim integração, sendo que o fato de falarem dos aspectos éticos representava o comprometimento que estavam tendo com o grupo.

### **Terceiro encontro**

O tema principal do encontro são **as representações de gênero e sexualidade e as implicações com a saúde**. Tendo como objetivos:

- Refletir sobre o que é saúde;

- Identificar como as representações de gênero e sexualidade manifestadas pelos/as adolescentes implicam na sua saúde;
- Identificar os requisitos que consideram necessários para se ter uma adolescência saudável.

#### Operacionalização:

Nessa semana, realizou-se apenas o encontro com o GF♀, no dia 24 de abril, com a presença de oito participantes. Neste dia chovia muito, talvez por isso o número de jovens tenha diminuído. O do GF♂, transferiu-se para 02 de maio, com oito garotos, pois, na data marcada, a escola estava fechada por motivo de paralisação de professores/as estaduais.

Inicialmente dei boas vindas aos/as participantes, logo após retomei as discussões dos encontros anteriores e expus os objetivos deste. Para a condução deste, foram elaborados painéis que continham todas as idéias expressas pelos grupos nos dias anteriores sobre as representações de gênero e sexualidade, estes foram dispostos na sala de forma que todos/as visualizassem.

Comecei a discussão com os/as participantes questionando o que consideravam como saúde e o que era ser saudável. A resposta dos dois grupos foi unânime, dizendo que ser saudável é não ter doença, quando não se sente nada, nem mental, nem fisicamente. Os grupos foram inquiridos se não havia outros fatores a serem considerados para se estabelecer se uma pessoa é, ou não, saudável. Observei, em ambos, dificuldades em pensar a saúde de uma maneira mais ampla, que englobasse outras questões além de doenças.

Expus um breve histórico sobre os direitos à saúde para todos/as e os requisitos para uma pessoa sentir-se saudável, de acordo com Casal; Rios; Gimenez (apud Silva, 2002), que consistem em ter objetivos, aspirações ou anseios; manter equilíbrio emocional; agir de maneira competente e autônoma; desenvolver auto-aceitação; desenvolver e manter vínculos afetivos e sentir-se produtivo. Cada item foi explorado e aprofundado, gerando discussão entre eles/as e surgindo alguns exemplos para melhor esclarecer o assunto.

No momento seguinte, explanei aos grupos o resumo de suas idéias expostas nos painéis. Durante a leitura, algumas foram reforçadas pelos/as participantes. Uma menina do GF♀ concluiu que apareceram mais vantagens para os homens.

No GF♂ eles riram, de forma organizada, do que haviam dito e, também, concluíram que os homens têm mais vantagens que as mulheres. Na diferença das representações de sexualidade, apontaram que para elas o sexo é menos importante, e para os homens o sexo é

prioritário. Um garoto fala: “o homem é bicho ruim!”. Logo após ri muito e simula esconder o rosto por vergonha.

Os grupos foram divididos em duplas e receberam uma folha de ofício contendo duas questões: De que maneira isso tudo que foi discutido (representações de gênero e sexualidade) interfere na saúde dos/as adolescentes? O que é necessário para se ter uma adolescência saudável? Essas questões deveriam ser respondidas para serem discutidas em grande grupo.

O GF♀, no início da realização da atividade, manteve-se ensimesmado, algumas olhavam para o que estava escrito nos painéis, como se buscassem ali respostas para a reflexão, logo após, todas começam a rabiscar as respostas discutindo o assunto com a colega de dupla.

O GF♂, durante a elaboração das respostas, pediu esclarecimento sobre o termo “interfere”. Um colega do grupo tenta auxiliar explicando que interferir é aquilo que modifica alguma coisa. Aproveitei a explicação do colega, clarificando o sentido dessa terminologia. Num instante de fotos, pediram para fotografar o lado que tivessem menos espinhas.

No momento da discussão das questões, as participantes do GF♀ trouxeram exemplos de várias situações que podem prejudicar a saúde das pessoas, desde descontroles emocionais, como choro nas mulheres, até atitudes de agressões físicas dos homens. Duas meninas relataram que já presenciaram cenas de agressão entre o pai e a mãe, mas que, segundo elas, não se repetiram. Observei que as participantes expuseram-se mais, ou seja, relataram fatos familiares.

No GF♂, uma das duplas disse que teve dificuldade de responder, mas que continuaria pensando enquanto os colegas davam suas respostas. Um dos garotos dessa dupla faz questão de compartilhar com os colegas do grupo que está chateado porque a namorada pediu um “tempo” no namoro. Aproveitei o momento de desabafo para conversar sobre questões de relacionamento, sentimentos de frustração e de tristeza que podem afetar a saúde dos/as adolescentes. As respostas das questões propostas foram sucintas, porém avalio que, o conversar sobre dar “um tempo” no namoro e os sentimentos presentes nessa situação, foi um momento rico para obtenção de material que norteava os objetivos deste encontro.

Para finalizar, reforcei a data do quarto encontro e, também, já que haviam manifestado interesse, sugeri a realização de uma reunião entre os dois grupos. Os/As participantes gostaram e aceitaram a idéia. Sendo assim, ficou acordado que teríamos um último encontro misto, no qual seriam discutidas as idéias elaboradas pelos grupos.

Durante o lanche, o GF♀ fez comentários de que estavam adorando os encontros e que estes poderiam se estender até o final do ano. Nesse dia, reparei que as participantes estavam mais descontraídas, relacionando-se de maneira mais integral e homogênea, demonstrando mais afeto entre si.

No GF♂, a hora do lanche era cheia de brincadeiras, ainda mostravam preocupação com os cabelos, comentando que no dia do grupo misto não iriam tirar o boné, pois poderiam assustar as meninas, ou então teriam que trazer muito gel para disfarçar.

### Quarto encontro

O tema principal do encontro continua sendo **as representações de gênero e sexualidade e as implicações com a saúde**. Tendo como objetivos:

- Refletir sobre o que é saúde;
- Identificar como as representações de gênero e sexualidade manifestadas pelos/as adolescentes implicam na sua saúde;
- Identificar de que maneira cada um/a pode contribuir com o/a outro/a em relação à promoção de saúde.

Operacionalização:

O penúltimo encontro com os grupos deu-se no dia 08 de maio com o GF♀, presentes oito participantes, e dia 09 de maio com o GF♂, neste, com onze garotos.

Foram utilizados novamente os painéis, acrescentando outro com as idéias anteriores, retomei a questão dos requisitos necessários para sentir-se saudável, apresentei o que eles/as expressaram sobre como as representações de gênero e sexualidade implicam na saúde dos/as adolescentes. Novamente, enfatizei que as diferenças de comportamento, apontadas por eles/as entre homens e mulheres, são relações de gênero.

Uma das meninas do GF♀ exemplificou as questões de gênero com o fato de vestirem as meninas de cor-de-rosa e os meninos com a cor azul.

Propus aos grupos que se dividissem em duplas e/ou trios, para realizar a atividade. Para o GF♀, foram elaboradas as seguintes questões: - que prejuízos o relacionamento com os garotos (amizade, ficar, namorar, casar), pode trazer à saúde das gurias? – em que o garoto pode contribuir com a guria para que ela tenha uma adolescência saudável? – em que a guria pode contribuir com o garoto para que ele tenha uma adolescência saudável?

Para o GF♂, houve alteração apenas na primeira questão, que ficou da seguinte maneira: - que prejuízos o relacionamento com as garotas (amizade, ficar, namorar, casar), pode trazer à saúde dos garotos?

Na realização da tarefa, uma dupla do GF♀ demonstrou dificuldade em associar prejuízo à saúde, entendiam que se há prejuízo não pode haver saúde, não conseguiram abstrair que a saúde como desejado pode sofrer interferências positivas e/ou negativas. Logo que esclareci a dúvida, dedicaram-se à realização da tarefa. Outra dupla preferiu consultar as anotações contidas nos painéis antes de responder as questões. No grupo, como um todo, havia cochichos e conversa baixinha durante a elaboração da atividade. Quando fui tirar fotos, elas manifestaram o desejo de que fosse permitida a chance delas arrumarem-se para as fotos.

Durante a leitura das conclusões, os participantes do GF♂ envolveram-se, fazendo alguns comentários paralelos e mantendo-se atentos. Um dos garotos fez brincadeiras a respeito da opção sexual, e o colega ao lado, também brincando, afastou sua cadeira dos demais.

Para discutir as questões, sugeri aos grupos fixarem-se em uma pergunta de cada vez e só passarem para a seguinte quando estivessem esgotados os argumentos daquela. Dessa maneira, debatemos as opiniões de todos/as, emergindo várias reflexões das respostas.

No GF♂, a discussão seguiu com depoimentos, inclusive de situações vivenciadas por amigos e eles próprios. Considerei que foi um momento rico e animado, pois, através das falas descontraídas, eles verbalizaram o que pensavam sobre o assunto.

Finalizando, reforcei a data da reunião entre os dois grupos. Também solicitei aos/as participantes que preenchessem individualmente uma ficha de avaliação dos encontros, esta não seria lida em grande grupo, o que permitiria que cada um/a se expressasse com toda sinceridade. Um dos aspectos positivos, apontado na avaliação, foi o fato dos encontros terem sido realizados em grupos separados por sexo; os participantes do GF♂ foram unânimes em colocar que se sentiram mais a vontade para expressar suas opiniões e que gostaram de ter um espaço só para eles. No GF♀, a opinião foi praticamente a mesma, apenas duas disseram que não haveria diferença de ser junto com os rapazes, uma por achar que diria as mesmas coisas e outra por se dizer curiosa quanto à opinião e maneira deles comportarem-se no grupo.

Para o lanche desse dia, foi oferecida lasanha e refrigerantes, com gelatina de sobremesa. Ficaram todos/as participantes tanto do GF♀ quanto do GF♂, e manifestaram que adoraram o lanche.

O GF♀ demonstrou mais afinidade entre as participantes, os assuntos já envolviam a todas, estavam mais atenciosas uma com as outras.

No GF♂, em meio às brincadeiras, verbalizavam preocupação com o visual para o encontro com o grupo de meninas, principalmente o que iriam fazer para os cabelos ficarem arrumados ao tirarem o boné durante o lanche.

### **Encontro misto**

O tema principal do encontro ficou em torno de **conhecer as representações de gênero e sexualidade explicitadas pelo outro grupo e as implicações com a saúde**. Tendo como objetivos:

- Compartilhar entre os grupos as representações de gênero e sexualidade manifestadas durante os encontros;
- Compreender de que maneira outro grupo relaciona as representações de gênero e sexualidade com a interferência na sua saúde e na saúde do/a outro/a.

#### Operacionalização:

O encontro foi realizado no dia 15 de maio, este foi diferente dos anteriores, pois além de ser o último, foi o momento em que os/as participantes do GF♀ e GF♂, encontraram-se para discutir suas idéias. Também posso dizer que foi um momento singular para mim, porque se caracterizou como despedida daqueles/as adolescentes que semanalmente convivi durante quase dois meses.

Os/As adolescentes iam chegando aos poucos, no primeiro momento formamos um semicírculo com seis garotas e seis garotos, logo após chegam mais três garotas e dois garotos. Totalizaram 17 participantes neste encontro.

Percebi que o grupo estava eufórico e ansioso, eles/as dialogavam com os/as colegas mais próximos. Expliquei que o objetivo era conhecer as representações elaboradas pelo grupo do sexo oposto, não com o propósito de crítica, mas sim de compartilhar e compreender o pensamento do/a outro/a. Para isso foram reutilizados os painéis dos encontros anteriores que continham as idéias manifestadas pelos grupos, estes foram fixados na parede da sala, de um lado os painéis com o conteúdo do GF♀ e do outro, o do GF♂. Os/As participantes foram convidados/as a dirigirem-se aos painéis para apreciarem as expressões manifestadas pelo outro grupo, logo após deveriam individualmente responder a seguinte questão: do que foi dito pelo grupo do sexo oposto, o que mais te chamou atenção? Por quê?

O GF♂ dirigiu-se com mais rapidez para a leitura das apreensões das meninas, durante a realização da tarefa manifestam risos e cochichos, mas permaneceram atentos a leitura. Um dos garotos chegou a comentar: “que palhaçada isso que elas disseram, eu discordo!”.

No GF♀, durante a leitura, também havia discordância com o posicionamento dos garotos. Riem e uma chega a perguntar: “posso bater neles?”. Uma das meninas afastou-se dos painéis e passou a responder a questão solicitada, as restantes mantiveram-se absorvidas pela leitura.

Os meninos permaneciam próximos e analisando o painel, eram mais falantes entre si. Preferiam responder a questão olhando para o painel das conclusões femininas. Nesse momento, chega um garoto atrasado porque mudou o dia de 4ª para 3ª feira e ele “vacilou”.

Aos poucos as meninas retornaram ao semicírculo, respondendo a questão proposta, houve um período de introspecção. Duas retornam aos painéis masculino para fazer novas consultas.

Os meninos fizeram um círculo, analisaram e comentaram o que leram no painel. Duas meninas estavam sentadas bem próximas do círculo masculino, mas a conversa deles não as envolveu. Notei que, embora os comentários entre os garotos fossem animados, as folhas individuais com a questão ainda permaneciam em branco. Transpor o pensamento e a opinião para o papel levou um tempo maior do que no grupo das meninas.

O GF♂ demonstrou um clima maior de descontração, enquanto o GF♀ manteve-se mais concentrado na tarefa.

Em um segundo momento, para favorecer o diálogo, pedi a todos/as que se reorganizassem em um círculo. Os garotos ainda permaneceram por um tempo em seu círculo, e verbalizaram que tinham medo de se aproximar.

Ao iniciar a conversa no grande grupo, uma menina apressou-se em ler sua resposta sobre o que mais lhe chamou atenção e deixou uma pergunta: “porque os homens são tão safados e não pensam no bem-estar da mulher?” Sem deixar espaço para os meninos manifestarem-se, outra lembra que nem todos os homens são assim, “só são assim os mais ou menos galinhas”.

Os meninos fizeram comentários paralelos, mas demoraram a expressar-se, sendo que a primeira idéia dita por um garoto foi que cada sexo tinha sua maneira de pensar.

Essa parte do encontro durou aproximadamente uma hora e meia, girando em torno das discussões das idéias de cada grupo, sendo as principais: discordância dos sentimentos



para cada sexo, responsabilidade de cada um/a para com o/a filho/a, traição, dificuldades para se conversar sobre sexualidade, ficar, namoro, educação diferente que o homem e a mulher recebem. Contudo, observei que havia uma invasão das meninas toda vez que os meninos manifestavam-se, quase não deixavam eles expressarem-se. Percebi uma postura agressiva e imperativa delas, como se quisessem tirar satisfação do que foi dito pelos garotos. Já a maioria dos meninos demonstrou uma atitude de querer compreender o sentido das idéias expostas pelas meninas.

Uma das meninas diz ter achado interessante o fato de ter lido no painel masculino que eles as consideravam mais espertas. Os meninos reafirmaram, expondo que elas não se deixavam levar pelos/as outros/as com tanta facilidade. As meninas aplaudem após essa verbalização.

Os/As participantes dos grupos mantiveram-se entusiasmados/as com o debate, havendo dificuldade de encerrar o encontro, surgindo sempre um novo tópico a ser discutido e esclarecido.

No final, reforcei o objetivo inicial de compreender e compartilhar as idéias do outro grupo, que as diferenças de pensar e agir entre os sexos são conseqüências de uma sociedade em que estamos inseridos. Não devendo haver uma competição individual entre os homens e as mulheres, e sim uma junção de ambos para reflexão acerca de sua postura em relação à promoção de saúde individual e coletiva.

Os/As adolescentes avaliaram esse encontro de maneira positiva, expressaram que gostaram de saber o que havia sido dito pelo outro grupo. Entreguei a cada participante um cartão com uma mensagem e um bombom. Agradei a presença e a colaboração de todos/as, endossando que a contribuição de cada um/a foi e será essencial na construção da pesquisa, e o quanto me senti gratificada ao poder conviver com eles/as durante esse tempo.

Logo após, convidei-os/as a fazerem o lanche, cachorro-quente, refrigerante e branquinho e negrinho para sobremesa. Nesse momento, houve integração entre todos/as participantes, esses/as verbalizaram diversas vezes que gostariam que os encontros tivessem continuidade. Observei que eles/as estenderam o momento do lanche o máximo possível, dando a entender que não queriam ir. Uma das meninas ao se despedir disse: “até a semana que vem”. Reforcei que os encontros haviam terminado, ela disse que sabia, mas ia fazer de conta que ainda iriam continuar.

GF ♀

homem...	Mulher...
Não menstrua...	adora cuidar da casa...
Namora muito e não pega fama de galinha...	algumas não gostam de fazer... (cuidar da casa...)
Não engravidada...	Preconceito no meio de trabalho...
As vezes cuida dos dentes da casa (alguns)...	Mulher pega fama por ficar, Namorar... (muito)
Na maioria, trabalha para cuidar da casa...	Não pode sair muito, voltar cedo...
Pode sair...	adora fazer compras...
Namorar mto...	adora se cuidar...
Na maioria, não liga p/ o sexual...	Tem muito mais obrigação que o homem (casa, filhos...)...
Tudo lá bem...	Ta buscando mais sua independen cia...
Prefere deixar a casa, filhos tudo para mulher...	Procurando fazer o mesmo trabalho perado...
Prefere jogar futebol do que sair com a mulher...	É mais difícil de admirar suas dísti das... (Pais)
Na politica eles tem mais vantagens...	Procura ser mais amiga....
	em fim... Não tem muitas vantagens p/ o homem...

GF ♂

Homens:	Mulheres:
- Podem Trocar.	- Mulher tem que ser fiel.
- Tem que preservar a relação.	- Homem tem que preservar a relação.
- Discute a relação.	- Mostra no momento.
- Trabalham.	- Não precisam trabalhar.
- Mantem a família.	- Não tem todos os direitos como o homem.
- Pode ficar com os filhos.	- É feita para cuidar da casa e do marido.
- Não precisa dar satisfação do que jogou ou deixou de jogar.	- Não pode sair ficando com os filhos.
	- Tem que dar satisfação.

GF♀

Como você representa a sexualidade em sua vida?

PALAVRAS	ATITUDE	EXPRESSÃO	SENSAÇÕES	EMOÇÃO
namora	olho no olho	"Sexo só com camisinha"	♥ coraçã Disparado, Batendo forte.	Felicidade.

Como você pensa que os rapazes representam a sexualidade?

PALAVRAS	ATITUDE	EXPRESSÃO	SENSAÇÕES	EMOÇÃO
SEXO SEM COMPROMISSO	FALAM e DEMONSTRAM SUAS VONTADES NATURALMENTE.	"SEXO é a melhor coisa do mundo e a mais importante."	VONTADE DE FAZER AMOR.	Realização
SEXO COM CARINHO	CUMPLICIDADE	"SEXO pq sinto ALGO FORTE POR UMA MENINA"	DESEJO	PRAZER

GF♂

### Como você representa a sexualidade em sua vida?

PALAVRAS	ATITUDE	EXPRESSÃO	SENSAÇÕES	EMOÇÃO
Sexo Sacanagem Carinho Orgasmo Camisinha	Previsão	Na Hora certa e no lugar certo	Alívio Medo Carinho	Amor Carinho Paixão

### Como você pensa que as garotas representam a sexualidade?

PALAVRAS	ATITUDE	EXPRESSÃO	SENSAÇÕES	EMOÇÃO
Amor Carinho Paixão	Conversar Com o parceiro antes de fazer e utilizar Camisinha	Com o Cara certo No momento certo e um relacionamento Sério.	Nervosismo Medo Alívio	Amor Carinho Paixão Felicidade

## GF♀

<p>De que maneira isso tudo que foi discutido, interfere na saúde dos/as adolescentes?</p>	<p>O que é necessário para se ter uma adolescência saudável?</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conscientizar os jovens para que não façam tanta besteira;</li> <li>* Interfere na saúde emocional, na auto-estima de cada um;</li> <li>* Falar sobre sexualidade muda a opinião de um adolescente, seu modo de ver as coisas.</li> <li>* O jovem é mais saudável quando realiza seus objetivos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sentir-se bem consigo mesmo, por dentro e por fora.</li> <li>* Ter um convívio familiar bom;</li> <li>* Sentir-se amado e aceito;</li> <li>* Sentir-se amado por quem amamos;</li> <li>* Saber o que queremos, planejar sua vida;</li> <li>* Ser feliz;</li> </ul>

## GF♂

<p>De que maneira isso tudo que foi discutido, interfere na saúde dos/as adolescentes?</p>	<p>O que é necessário para se ter uma adolescência saudável?</p>
<p>INTERFERE DE MANEIRA PRODUTIVA, De Modo de Que a Saúde dos Adolescentes é Mais Frágil do que dos Adultos.</p> <p>Por os Sentimentos dos Jovens Serem Mais Ocultos que dos Adultos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* TER OBJETIVOS</li> <li>* MANTER Ordem na Vida Sexual</li> <li>* MANTER Equilíbrio Emocional</li> <li>* Ser Responsável e Feliz</li> </ul>

GF♀



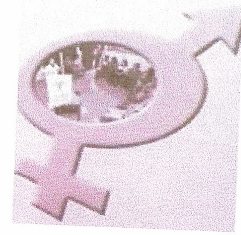
QUE PREJUÍZOS O RELACIONAMENTO COM OS GAROTOS (AMIZADE, FICAR NAMORAR, CASAR), PODEM TRAZER A SAÚDE DAS MOÇAS?

- Brigas;
- Depressão;
- Traição;
- Desânimo;
- Convívio Ruim;
- Usar DROGAS;
- Preguiça;
- Parar de comer / comer demais;
- Sensibilidade;
- Mau humor;
- Raiva dos homens;
- VONTADE DE MORRER.



★ EM QUE O GAROTO PODE CONTRIBUIR COM A GURIA PARA QUE ELA TENHA UMA ADOLESCÊNCIA SAUDÁVEL?

- USAR CAMISINHA ;
- DAR CARINHO ;
- DAR ATENÇÃO ;
- AMIZADE ;
- SABER que a menina sempre pode contar ci ele ;
- elogiar-la sempre ;
- prestar atenção no que ela diz ;
- Ser sincero ; não traí-la ;
- Lembrar datas comemorativas .



★ EM QUE A GURIA PODE CONTRIBUIR COM O GAROTO PARA QUE ELE TENHA UMA ADOLESCÊNCIA SAUDÁVEL?

- Insistir que ele use camisinha nas relações sexuais ;
- DAR CARINHO ;
- Dar atenção ;
- Dar amor ;
- Respeitar o seu espaço ;
- elogiar-lo ;
- Ser sincera ;
- Não traí-lo .



GF♂



**QUE PREJUÍZOS O RELACIONAMENTO COM AS GAROTAS (AMIZADE, FICAR NAMORAR, CASAR), PODEM TRAZER**

**A SAÚDE DOS RAPAZES?** Vários prejuízos por exemplo se a garota engravida quem vai arcar com as despesas vai ser os Rapazes, tritezas.





★ EM QUE O GAROTO PODE CONTRIBUIR COM A GURIA PARA QUE ELA TENHA UMA ADOLESCÊNCIA SAUDÁVEL?

Pode contribuir com carinho, amando, gostando da pessoa, tendo conversas agradáveis para os dois, sair com ela, se prevenir.



①



★ EM QUE A GURIA PODE CONTRIBUIR COM O GAROTO PARA QUE ELE TENHA UMA ADOLESCÊNCIA SAUDÁVEL?

Pode contribuir com carinho, amizade, parceria, amor, sexo, conversar, ~~conversar~~ conservar o relacionamento, se prevenir!!!

③

GF♀

NOME: \_\_\_\_\_

**DO QUE FOI DITO PELO GRUPO DO SEXO OPOSTO, O QUE MAIS TE CHAMOU ATENÇÃO?**

• O que mais me chamou a atenção foi o jeito em que pensam sobre o papel da mulher na sociedade.

Ex. - A mulher tem obrigação de cuidar da casa e dos filhos, tem obrigação de dar satisfação do que faz e onde vai, cuidar do marido e da família à ele...

Para mim todos esses itens que chamou minha atenção é papel tanto da mulher como do homem. Pois tem homem que trabalha muito, mais tem mulher que trabalha o dobro.

Ex. - Trabalha na rua e quando chega em casa tem que cuidar da casa e dos filhos.

Infim esse foi o assunto deles que mais me chamou a atenção.

GF♂

NOME: \_\_\_\_\_

**DO QUE FOI DITO PELO GRUPO DO SEXO OPOSTO, O QUE MAIS TE CHAMOU ATENÇÃO?**

→ Que os nomes galineros, nada mais, uso não das que dizem, além de ser porque o guri que elas querem ficou com todos e menos com quem chama de galinero.

GF♀

## FICHA DE AVALIAÇÃO- GRUPO FOCAL



Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

⇒ Que avaliação faço dos encontros (aspectos positivos, negativos)?

Foi muito bom por que eu tirei muitas dúvidas que eu tinha e aprendi muitas coisas, e foi muito interessante.

⇒ Como me senti durante os encontros? Me senti muito bem por que todos os encontros foram muito agradáveis.

⇒ Dos temas abordados o que mais chamou minha atenção? \_\_\_\_\_

O tema sobre as vantagens e desvantagem do homem e da mulher na sociedade.

⇒ Através das discussões no grupo mudei minha maneira de pensar e/ou agir diante de alguma situação? Sim por que agora vou pensar duas vezes antes de fazer alguma coisa.

⇒ Se os encontros fossem realizados em grupos mistos, ou seja, com moças e rapazes juntos, teria sido igual? Porque? Não por que eu ~~me sinto~~ teria vergonha de dizer algumas coisas pelo fato dos meninos está bem junto.

GF♂

## FICHA DE AVALIAÇÃO- GRUPO FOCAL



Nome: \_\_\_\_\_ Turma: 101 \_\_\_\_\_

⇒ Que avaliação faço dos encontros (aspectos positivos, negativos)?

Positivos: OS MELHORES \_\_\_\_\_

NEGATIVOS: NENHUM \_\_\_\_\_

⇒ Como me senti durante os encontros? Me senti confortável porque estava na minha sala de amigos e todos são pessoas com quem eu me chato, mas foi muito legal.

⇒ Dos temas abordados o que mais chamou minha atenção? \_\_\_\_\_

O que mais me chamou atenção foi a da Sexualidade, porque nós que somos adolescentes e estamos passando por isso.

⇒ Através das discussões no grupo mudei minha maneira de pensar e/ou agir diante de alguma situação? Sim, mudei meu jeito de agir diante de situações difíceis.

⇒ Se os encontros fossem realizados em grupos mistos, ou seja, com moças e rapazes juntos, teria sido igual? Porque? \_\_\_\_\_

Não, porque não vamos nos identificar tanto.

APÊNDICE E: Grupos focais em atividade

GF♀



GF♂









# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)