

GABRIELA MARIA DUTRA DE CARVALHO

“TÁ LIGADO!?”

**DIÁLOGOS ENTRE ADOLESCENTES E TELENÓVELAS DA REDE
GLOBO; INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DA
SEXUALIDADE**

FLORIANÓPOLIS/SC

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA**

GABRIELA MARIA DUTRA DE CARVALHO

“TÁ LIGADO!?”

**DIÁLOGOS ENTRE ADOLESCENTES E TELENÓVELAS DA REDE
GLOBO: INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DA
SEXUALIDADE**

Dissertação aprovada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação
Linha de pesquisa: educação,
comunicação e tecnologia.
UDESC - SC.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sônia Maria
Martins de Melo

FLORIANÓPOLIS – SC

2009

GABRIELA MARIA DUTRA DE CARVALHO

“TÁ LIGADO!?”

**DIÁLOGOS ENTRE ADOLESCENTES E TELENÓVELAS DA REDE
GLOBO: INTERFACES NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DA
SEXUALIDADE**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: educação, comunicação e tecnologia - UDESC - SC

Banca examinadora:

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Sonia Maria Martins de Melo
UDESC-FAED

Membro

Prof^a Mary Neide Damico Figueiró
UEL – Universidade Estadual de Londrina

Membro

Prof^a Dr^a Ademilde Sartori
UDESC-FAED

Florianópolis, 27 de fevereiro de 2009

DEDICATÓRIA

À minha querida mãe Didi que, nos seus 86 anos, ainda participa ativamente do meu processo de crescimento cultural e vibra a cada conquista minha.

A todos os adolescentes que me ajudaram a me tornar melhor.

A todos os educadores que buscam alternativas libertadoras para educar sexualmente.

AGRADECIMENTOS

À *minha família*, pelo respeito e acompanhamento de minhas decisões em circunstâncias desafiadoras. Em especial, ao meu marido que, como grande pesquisador, muito me animou nessa caminhada com seu companheirismo motivador.

À professora Dr^a. Sonia Maria Martins Melo que, com paciência, competência, e amizade, me orientou na produção deste trabalho.

À Professora Dr^a Ademilde Sartori, que me fez gostar de estudar mais sobre os “meios e as mediações.”

À professora Dr^a. Martha Kaschny Borges, que me motivou mais ainda a valorizar o trabalho com as mídias.

À minha colega de trabalho, professora Me. Mara Coelho, que diariamente me dava ricas informações para o trabalho de pesquisa.

Aos colegas de mestrado, grandes incentivadores.

À UDESC.

Para Ser Grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

RICARDO REIS (FERNANDO PESSOA)

RESUMO

O presente trabalho buscou construir um diagnóstico da compreensão dos adolescentes, matriculados em duas oitavas séries do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, sobre questões relativas à sexualidade. Para responder a esta questão central, buscaram-se depoimentos orais e escritos a respeito de três temáticas: *o beijo nas relações, as relações homossexuais e a gravidez na adolescência*. A estratégia para promover o debate foi a realização de oficinas com uso de material audiovisual, com recortes de cenas de quatro telenovelas da Rede Globo de Televisão referentes ao assunto da pesquisa. O trabalho descreve que circunstâncias levaram a pesquisadora à escolha do tema, delineando então os caminhos a percorrer. Subsidiado por bases teóricas, foi realizado um estudo sobre adolescência, período da vida em que se encontram os sujeitos da pesquisa, analisadas as vertentes da educação sexual no Brasil, sistematizadas por teóricos brasileiros e se mostrou a importância da televisão e da telenovela no processo de educação sexual. Como resultado, conseguiu-se elaborar um diagnóstico a respeito da forma de perceber e pensar de adolescentes sobre os temas escolhidos, verificando quais vertentes da educação sexual são preponderantes em seu modo de pensar. A conclusão, que na verdade funciona como sugestão, é que empreenda um trabalho voltado a uma Educação Sexual Emancipatória, de forma intencional, comprometida em promover a autonomia do educando para que ele próprio possa superar padrões de comportamentos hierarquizados e estereotipados, vencer preconceitos e tabus, o que só é possível por meio do entendimento dos aspectos sócio-histórico-políticos que influíram na construção da educação sexual do mundo ocidental. A pesquisa qualitativa, de cunho dialético, foi feita por meio da pesquisa-ação, considerado o caminho ideal pelo motivo de a pesquisadora já atuar em sala de aula com os adolescentes. A análise dos depoimentos orais e escritos foi feita conforme o método de análise de conteúdo. A análise pôde ser enucleada em três categorias, assim denominadas: a) *telenovelas como um rico caminho pedagógico para um rico trabalho sobre sexualidade* b) *o normal ainda dita regras de como os adolescentes ainda são os mesmos como “nossos pais”*, c) *a esperança expressa pela contradição*. Tais categorias evidenciam a importância do uso pedagógico dos meios de comunicação no processo de educação sexual dos jovens, educação essa que se tem revelado bastante conservadora, mas com vestígios de esperança de um novo olhar sobre a sexualidade.

Palavras-chave: adolescentes; diálogo; telenovelas; educação e tecnologia; educação sexual; sexualidade.

ABSTRACT

The present study aimed to construct a diagnostic of the adolescent understanding of some sexuality issues; adolescents from the eighth grade of one Public School. In order to answer this central question, data were drawn from oral and written reports regarding three themes: the kiss on the relationships, the homosexual relationships and the adolescent pregnancy. The strategy to motivate debate was the practice of workshops with audiovisual material made of scenes from four Rede Globo Television soap operas related to the research's subject. This study describes which situations have led the researcher to elect the theme, drawing the course to be taken. Supported by theory accomplices, it was made a study about adolescence life period where the participants of this research are, analyzing the sexual education elements in Brazil, organized by Brazilian researchers, and it has showed the television and soap operas importance in the sexual education process. The above has resulted into a diagnostic construction regarding the way of perception and thinking of adolescents about this chosen theme, checking which aspects of the sexual education are preponderant to their way of thinking. It suggests a work guided to an "Emancipating Sexual Education", in an intentional way, committed to promote the educator autonomy, as a way to get over pattern behaviors, hierarchized and stereotype, prejudices and taboos, which is possible only by the understanding of social-historic-political aspects that conducted the building of sexual education of Occidental World. The qualitative research, of dialectic character, was made by action-research considering it the ideal direction, as the researcher already works at classrooms with adolescents. The evaluation of oral and written reports was done according to the analysis of contents, emphasizing three categories named as following: a) the usual still give the rules of how adolescents are still the same as "our parents" b) soap operas as a rich pedagogical way for a rich work about sexuality c) the hope expressed by contradiction. Those categories evidence the importance of the pedagogical use of the media of communication in the youths sexual education; education that has been revealed too conservative, but with lines of hope to a new look at the sexuality.

Key words: Adolescents. dialogue. soap operas. education and technology. sexual education. sexuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Beijo.....	11
Ilustração 2: Momentos da pesquisa.....	17
Ilustração 3: Jardim de delícias.....	41
Ilustração 4: A televisão.....	59
Ilustração 5: Os namorados.....	73
Ilustração 6: “O Beijo” dos artistas Rodin e Camille Claudel.....	78
Ilustração 7: Cenas de beijo em recortes de telenovela.....	88
Ilustração 8: Homossexualidade.....	92
Ilustração 9: Relações homossexuais nos recortes de telenovelas.....	101
Ilustração 10: Grávida.....	106
Ilustração 11: A gravidez de adolescentes nas telenovelas.....	114
Ilustração 12: Pintura de Leonid Afremov.....	129
Quadro 1: Oficinas.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 SOBRE “MIM, ELES E ELAS”	18
1.1 TRAJETÓRIA DE UMA EDUCADORA	18
1.2 ALGUNS SUBSÍDIOS DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	24
1.3 REFLEXÕES SOBRE ADOLESCÊNCIA E PUBERDADE	30
1.4 OS ADOLESCENTES FOCO DESTA PESQUISA	39
2 SOBRE “NÓS”: VERTENTES INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL	42
2.1 AS VERTENTES	42
3 SOBRE “OS OUTROS”	60
3.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCOMUNICAÇÃO PARA RELAÇÃO EDUCATIVA ...	60
3.2 O GÊNERO TELENOVELA E UM POUCO DA HISTÓRIA DA TELENOVELA BRASILEIRA	65
4 SOBRE “ISSO QUE SE TEM”	74
4.1 O CAMINHO PERCORRIDO	74
4.2 AS OFICINAS	78
4.2.1 O beijo nas relações	78
4.2.2 As relações homossexuais	92
4.2.3 Gravidez na adolescência	107
4.3 DESCOBRINDO AS CATEGORIAS	119

5 SOBRE "AQUILO QUE SE DESEJA"	130
5.1 REFLEXÕES PARA CONTINUAR NESSA CAMINHADA	130
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	145
ANEXO A	145
ANEXO B	147

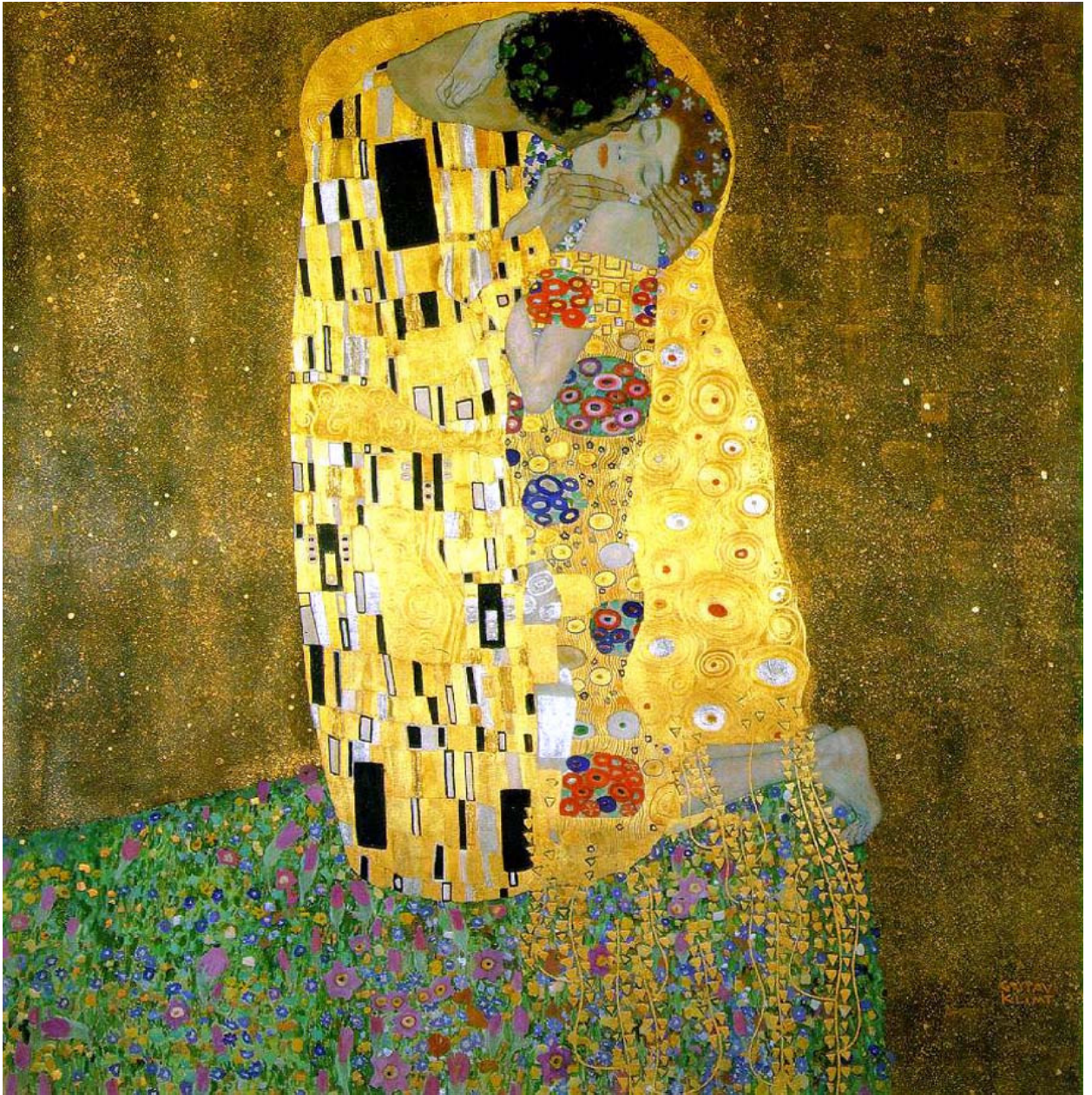


Ilustração 1 - Beijo
Fonte: Gustave Klimt (2009).

INTRODUÇÃO

A pesquisa trata sobre questões relativas à sexualidade humana, na perspectiva do processo de educação sexual sempre existente entre as pessoas.

Por meio de sessões dirigidas a adolescentes, assim como de discussão e análise de temáticas referentes à sexualidade humana, presentes nas telenovelas *Páginas da Vida*, *Paraíso Tropical*, *Duas Caras* e *A Favorita* da Rede Globo de Televisão, procurei observar com as turmas quais vertentes pedagógicas de educação sexual, teorizadas por Nunes (1996)¹ em sua pesquisa sobre o tema, se revelam na forma de compreensão do jovem sobre sexualidade e, posteriormente, contribuir para a criação de um projeto de educação sexual intencional para a unidade de ensino onde foi realizada a pesquisa.

Sabe-se que a educação, de um modo geral, e principalmente a educação institucionalizada, transmite a idéia de que a escola é “assexuada” em suas vivências. O currículo oculto, do qual a educação sexual também faz parte e é vivenciada no cotidiano escolar, não é desvelado e, na grande maioria das vezes, nem é percebido.

A educação sexual, como parte inerente do processo educacional, reflete essa estrutura de poder. O educador que possui uma visão emancipatória da sexualidade encontra, muitas vezes, barreiras para atuar nessa abordagem. Portanto, conforme Melo e Pocovi (2002, p. 49), adaptando Freire, “a ação de começar um trabalho de educação sexual por meio de conversas sobre a negação do próprio diálogo é o início de um processo compreensivo de educação sexual que não encara o sexo como uma ‘aprendizagem oculta’, como um ‘segredo’”.

¹ Durante toda a dissertação, quando fizer referência às vertentes pedagógicas que fundamentam os projetos de educação sexual e os discursos sobre sexualidade humana, me estarei referindo às propostas de César Nunes, presentes em sua tese de doutorado (1996): **FILOSOFIA, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP.

Na instituição educacional onde foi desenvolvida a pesquisa, não existe um trabalho intencional de educação sexual. Professoras e professores, de um modo geral, declaram informalmente que não se sentem à vontade em trabalhar tais temas. Isso pode significar que estejam, mesmo sem ter clareza disso, reforçando as vertentes médico-biologista, normativo-institucional e, não raro, a terapêutico-descompressiva, descritas por Nunes (1996) nas vertentes pedagógicas da educação sexual no Brasil, vertentes essas que apontam para um reforçar do estranhamento do ser humano em relação a uma visão emancipatória da sexualidade.

Vale salientar que tais questões, na maioria das vezes, são abordadas também a partir dessas vertentes nos conteúdos dos livros didáticos. Esses, não raro, apresentam conceitos e pontos de vista carregados de preconceitos. Revelam uma rigorosa moral repressora, que preserva a família tradicional, a Igreja, seus preceitos, e a escola, como modelos ideais de instituições normativas no que se refere à sexualidade, reforçados pela mídia, com muita força pela TV e suas telenovelas.

No cotidiano escolar, a maioria dos alunos tem revelado aos docentes que trabalham intencionalmente com a temática da sexualidade humana - nos diálogos em sala de aula e fora dela - que os pais ou responsáveis pouco dialogam intencionalmente com eles a respeito de sexo e sexualidade, nem sobre temas especificamente biológicos, tais como: relações sexuais, gravidez, prevenção, doenças sexualmente transmissíveis e outros.

Esse “não-diálogo” dos pais, mães ou responsáveis com seus filhos faz parte de um processo de “não falar”, que também é uma forma de se manifestar, pois esses responsáveis também são sujeitos históricos que, no processo de construção de conhecimento de sua própria sexualidade, manifestam, na maioria das vezes, um estranhamento relativo às questões de tal natureza e reproduzem esse estranhamento na negação ao diálogo sobre essas questões com seus filhos. O não-entendimento dessa dimensão humana, historicamente construída, prejudica as relações sociais, seja na família, seja na escola, e tal fato é, muitas vezes, influenciado pela mídia na construção de modelos.

Dessa maneira, há um trabalho oculto, não percebido pela maioria dos envolvidos (família, escola), que reforça as vertentes pedagógicas repressoras.

Nesse contexto, a comunidade escolar, como mediadora do conhecimento, também precisa compreender o discente e o docente como seres sexuados, que têm seus desejos, seus medos, suas incertezas e suas dúvidas. Para isso, é importante que os envolvidos na instituição escolar saibam que ela é também:

o espaço da crítica sobre a sexualidade estabelecida e o laboratório das novas significações e vivências. Não de uma maneira superficial como vem sendo feita, empirista, biologista, informativa e outra vez diretiva. Muitas escolas acreditam que fazem “educação sexual” por permitir que um padre ou um médico uma vez por ano fale sobre “Sexo e amor”, “Métodos anticoncepcionais e aborto”, “Aparelhos reprodutivos masculinos e femininos” (NUNES, 2002. p. 17).

Portanto, por termos a certeza de que nós estamos inseridos no mundo mediante nossos corpos sexuados e que este mundo é uma construção sociopolítica, histórica e cultural de pessoas dialeticamente vistas como seres únicos e ao mesmo tempo parte da sociedade, produtores e produzidos nas e pelas relações sociais (mesmo que a maioria não se perceba assim), é fundamental que os grupos educativos busquem uma abordagem de educação sexual emancipatória. Assim agindo, estarão objetivando a reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade que “busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca da cidadania como um todo” (MELO e POCOVI, 2002, p. 38).

Diante do exposto, e consciente de que tanto eu como os alunos e as alunas com quem convivi e convivo na sala de aula somos seres sexuados, é que sempre procurei saber mais sobre como falar de sexo e sexualidade com os discentes e também com meus colegas de trabalho. Tenho ciência, porém, de que falar de sexualidade em uma sociedade marcada, por um lado, pelo apelo consumista e pela busca do prazer, e, por outro, pelas rígidas normas impostas pelo conservadorismo religioso, é uma tarefa difícil, mas importante. Por tais razões busquei, inicialmente, aprofundar-me em leituras ligadas à área da sexualidade para melhor poder dialogar com os discentes diante das suas dificuldades em conversar com os pais sobre o tema. Sabemos que eles, muitas vezes, obtêm informações pouco esclarecedoras,

ou por meio de colegas, ou por outros meios disponíveis. Sem orientação, acumulam dúvidas. Este fator tanto é deseducativo na vida quanto na caminhada escolar.

Como em minha atuação em sala de aula sempre procurei trabalhar com os mais diversos recursos midiáticos e, dentre eles, a televisão, percebi, ao conversar com os alunos sobre telenovela, que os temas sobre sexualidade eram recorrentes. Daí é que surgiu a idéia desta pesquisa.

Tendo presentes tais considerações, a pergunta central da minha pesquisa é: qual é a compreensão que escolares adolescentes da 8ª série possuem sobre sexualidade? Decidi usar, como instrumento-eixo da pesquisa, um material audiovisual que eu mesma produzi com recortes de telenovelas. Diagnosticando o paradigma e as vertentes pedagógicas da sexualidade subjacentes à maneira de os adolescentes compreenderem e viverem a sua sexualidade, busquei aprofundar meu conhecimento sobre o processo de educação sexual deles. Consegui identificar ótimos indicadores para a intervenção pedagógica, guiada pelo objetivo de desenvolver um projeto de educação sexual intencional e compreensiva. Era preciso me apoiar em teorias que trabalhassem a sexualidade de forma emancipatória. Ocorreu-me que a abordagem do tema deveria ter por pressupostos reconhecer, valorizar e respeitar as características sociais, bio-fisiológicas e psico-emocionais próprias do adolescer como processo de construção de identidade.

O método de pesquisa utilizado foi o dialético, pois, sendo a instituição escolar um espaço sócio-histórico-cultural, há uma preocupação em se analisar o objeto dentro de um quadro dinâmico, no qual nada pode ser considerado como acabado ou terminado, ou seja, tudo está em constante transformação.

A pesquisa teve como quadro de referência o materialismo histórico, já que se utiliza do método dialético que procura interpretar os fenômenos observados, enfatizando que eles não podem ser analisados individual e isoladamente, pois fazem parte de um contexto.

Nessa caminhada de pesquisa-ação privilegiei o diálogo freireano como conceito principal. Procurei ouvir dos adolescentes sua compreensão da sexualidade e tentei compreender seu processo de educação sexual com o auxílio das telenovelas, provocando-os a se manifestar por meio de oficinas pedagógicas, na busca da construção de uma proposta intencional de educação sexual para ser vivenciada em organizações escolares.

A população-alvo envolveu um grupo de 54 estudantes, divididos em duas turmas de 26 e 28 alunos, num total de 32 mulheres e 22 homens, na faixa etária de 13 a 18 anos, matriculados na oitava série de uma escola pública, selecionados a partir do aceite em participar voluntariamente da pesquisa e com autorização para gravação e fotografias. Os alunos participantes entregaram um termo de consentimento, livre e esclarecido, assinado pelos pais/responsáveis, ou pelo próprio adolescente, caso fosse maior de 18 anos. Na realização da pesquisa, foram respeitados os preceitos éticos legais normatizados no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O material coletado, oral e escrito, foi analisado na ótica de Bardin (2004), cuja organização é feita em torno de três pólos: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. Em todos esses três momentos, os referenciais teóricos de estudiosos das temáticas analisadas apoiaram-me nas interpretações dos dados. Foi relevante buscar produzir uma análise bibliográfica entre conceituados pesquisadores dos temas aqui abordados, pois hoje coexistem diversas concepções, abordagens teóricas e aportes sobre Adolescência, Sexualidade e Educação Sexual.

O trabalho está dividido em cinco capítulos.

No primeiro, além de meu memorial descritivo, faço um estudo sobre a adolescência. Os principais teóricos que subsidiaram esta parte foram Áries (2006), Aberastury e Knobel (1981), Bock (1999, 2004, 2007) e Erickson (1976), dentre outros. Eles me permitiram um conhecimento mais aprofundado sobre essa fase tão instigante das nossas vidas.

O segundo capítulo foi resultado de um mergulho profundo na tese de doutorado do pesquisador César Nunes. Nela, ele sistematiza as vertentes institucionais sobre a educação sexual escolar, vertentes essas que me forneceram os subsídios teóricos para a análise e a interpretação dos dados coletados. Assim como Nunes (1995, 1996, 2001, 2002), destaco outros teóricos brasileiros que comungam com o pensamento desse autor, como Cabral (1999), Figueiró (2001), Goldberg (1988) e Silva (2001). Também recorri a Bernardi (1985) e a Foucault (2003) como apoio.

O terceiro capítulo é resultante do meu diálogo com Freire (1971, 1987, 2007), com quem venho confirmando a importância da relação dialógica no processo de comunicação humana. Além dele, incluo neste diálogo Martin-Barbero (2001,

2004), Rey (2001), Lopes (2003) e Sartori (2005), que me oportunizaram confirmar a importância dos meios de comunicação no processo de ensino aprendizagem, dentre eles a televisão e, em especial, as telenovelas

No quarto capítulo, apresento o caminho percorrido durante a pesquisa e analiso os resultados obtidos.

Concluo o trabalho, no quinto capítulo, com minhas reflexões sobre o resultado desta pesquisa.



Ilustração 2 – Momentos da pesquisa
 Fonte: Da autora - montagem (2009).

1 SOBRE “MIM, ELES E ELAS”

1.1 Trajetória de Uma Educadora

Ao fazer uma retrospectiva de minha caminhada de mais de vinte anos como professora de escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio e, hoje, como tutora e corretora de provas de ensino superior de um curso de pedagogia, na modalidade a distância, de uma universidade pública estadual do Estado de Santa Catarina, certamente posso afirmar que vivenciei momentos de diversas mudanças de ordem econômica, tecnológica e cultural na sociedade brasileira.

Atuar como mediadora do conhecimento na busca de uma educação emancipatória, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou Médio, no Curso Superior, Mestrado ou Doutorado, requer determinação, amor, paixão, envolvimento, participação e, principalmente, vontade de EDUCAR. Ser educador não é só função de pais, mães, responsáveis ou de indivíduos que freqüentaram o curso de Magistério ou a Faculdade de Educação, mas é de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de forma apaixonada e consciente de que seu papel é de extrema relevância para o desenvolvimento sociocultural da sociedade em que vivem. Ser educador/educadora é poder oportunizar a seus discentes a busca da melhor alternativa para viver os seus direitos de cidadão, garantidos na Constituição. É ter consciência de que é preciso ler, pesquisar e, sempre que possível, estender os resultados de suas pesquisas à comunidade de forma efetiva. Lembremos que somos responsáveis por construir mentes críticas, num país de altíssimo índice de analfabetos, e que esta situação precisa mudar.

Atualmente, momento em que há maior necessidade de flexibilização dos canais de acesso à escolarização em todos os níveis de ensino, vejo-me como sujeito agente ativo de meu próprio processo de aprendizagem e reconheço-me em constante processo de absorção de novos saberes.

Sou neta de professora, filha de professora. Tenho oito irmãos e, dentre eles, cinco são professores. Tal contexto familiar revela o interesse pelo ato de ensinar, assim como pelo de aprender. Hoje atuo como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Desde o tempo em que era apenas aluna, costumava dar aulas para minhas colegas e orientá-las na elaboração de trabalhos. Dava aulas particulares para crianças quando ainda estava no ginásio. Sou do tempo do ginásio.

Na graduação, dei aulas para adultos em cursos supletivos. Ótima experiência.

Na pós-graduação, iniciei o já duradouro casamento com adolescentes. São 25 anos de atuação com alunos de 8º série e Ensino Médio. Que rica experiência! Tenho boas recordações! A gente rejuvenesce no contato com eles. Esquecemos a idade, pois nem percebemos que o tempo passa. Como eles têm muito a nos ensinar!

Na tutoria, tive experiências que me proporcionaram um crescimento ímpar. Ser tutora é ser um pouco mãe, irmã, amiga, professora e inspetora, além de sempre mediar a construção do conhecimento.

Há mais de 20 anos trabalhando em sala de aula com adolescentes, certamente vivenciei, durante o processo de ensino-aprendizagem, diferentes concepções de ensino. À época do, digamos, tradicional, vivenciei a função de “mestre”, que era ou deveria ser o dono da verdade. O ensino, então, era verticalizado. Era o “boom” do construtivismo, fundamentado nas teorias de Piaget, que também nos levou, profissionais da educação, a mergulhar nas novas tendências educacionais a fim de rever nossas práticas. Por último, o ensino que se fundamentava nas teorias de Vygotsky, cuja proposta de educação é sociointeracionista e tem base no materialismo histórico dialético de Marx. Tal proposta procura trabalhar a construção do conhecimento tendo como premissa a convicção de que o ser humano é socialmente construído; sua maneira de ser, a formação de seu caráter e a personalidade são frutos tanto de fatores genéticos quanto de mediações que acontecem durante a sua existência.

Sem dúvida, minha experiência maior com o método tradicional de ensino foi inicialmente como aluna; depois, criticamente, como professora, pois, imbuída pelos estudos de Paulo Freire, sempre procurei ouvir meus alunos e construir meus planejamentos um pouco mais voltados à realidade deles.

Freire (1987), com sua abordagem que proclama uma educação libertadora, na qual só a comunicação pautada pela dialogicidade é que promove o ser humano, muito contribuiu para que eu procurasse melhor compreender os jovens em suas múltiplas faces e, conseqüentemente, construir um processo de ajuda na conscientização do educando, transformando-o em sujeito da sua própria história, ou seja, a busca da cidadania merecida. Acredito na relação entre educador e educando que procura levar o discente a buscar autonomia para seu ser e saber. Nesse processo, o docente deve enfatizar a necessidade de respeitar o conhecimento que o discente traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico. A teoria de Freire é de suma importância no processo de comunicação e educação escolar. O “educador já não é o que apenas educa, mas o que, ao ser educado, também educa [...] e para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita estar sendo com as liberdades e não contra elas” (FREIRE, 1987, p. 68).

Nesse processo educacional, há necessidade de comunicação concreta entre educador e educando. Portanto, para entender aspectos da inter-relação comunicação e educação latino-americana após os anos 70 do século XX, é preciso voltar os olhos para Paulo Freire, que desenvolveu fundamentos sólidos para um novo modelo educacional, essencialmente horizontal, democrático e dialógico.

Segundo Sartori e Soares (2005), esse educador brasileiro, mais do que inaugurar um pensamento dialógico, democrático e libertador na pedagogia nacional e latino-americana, transformou-se em um marco na história da Educação. Sua concepção de educação popular abalou as bases do ensino elitista vigente; repercutiu internacionalmente e produziu uma ruptura no rumo histórico da educação/comunicação. Ele apostava, inclusive, na educação por intermédio do audiovisual. Lembremo-nos de que na década de 60 do século XX, a Conferência Nacional dos Bispos havia aprovado o uso da Telescola no Movimento de Educação de Base (MEB), inspirada nas idéias freireanas. Além disso, Freire acreditava também na educação em outros espaços que não o da educação formal.

A concepção de educação como um processo comunicacional democrático sempre pressupõe a participação de sujeitos a partir de seu contexto sociocultural. É uma educação que busca superar o divórcio entre emissor e receptor, pois o educador tem a função de mediador, que conduz e orienta o processo de ensino por meio de uma relação dialógica, que leva todos os envolvidos a participarem do

processo de ensino-aprendizagem plural, que propicia igualdade de oportunidades e no qual “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo como o educando que, ao ser educado, também educa (FREIRE, 1987, p. 68).

Ao longo de todo esse caminho, em que, como educadora, operei como “mediadora” de todo conhecimento respeitando e seguindo essa orientação, confesso que para um ponto eu não estava preparada.

Ao permitir aos alunos falarem de si, assuntos como sexo e sexualidade sempre vieram à tona. Muitas vezes, fui evasiva. Orientava-os no sentido de que discutissem tal assunto nas aulas de ciências, espaço a meu ver mais apropriado. Incomodava-me, porém, tal atitude. Este “desconforto”, ou incongruência com a base teórica freireana de que não há educação sem considerar a realidade do aluno, levou-me a buscar subsídios teóricos sobre o assunto para poder falar ou enfrentar, com maior ou alguma segurança, temas tabus como os relacionados à sexualidade. Daí nasceu meu projeto de mestrado.

Como professora e educadora, ciente de que todos somos seres sexuados e que, em qualquer momento histórico da humanidade, houve formas sistemáticas, voluntárias, assistemáticas, involuntárias, conscientes, formais e informais sobre como trabalhar com assuntos que se referem à sexualidade, aprendi e enfatizo a importância de se ouvir o que os alunos têm a dizer e quais interesses eles têm sobre o tema. Nesses diálogos, o valor ético e moral dos jovens deve ser respeitado. Eu sempre procuro levá-los a refletir sobre a importância de cada um viver sua própria sexualidade de maneira consciente. Uma proposta de educação sexual emancipatória visa a levar o jovem educando a adquirir responsabilidade sobre o próprio corpo e a adotar atitudes maduras e responsáveis diante das diversas manifestações de sexo. Dessa forma, ela é um processo único, pois os próprios seres humanos são particularmente diferentes em cada momento, em cada ação.

Os adolescentes, hoje, devido à constante exposição da sexualidade na mídia, assim como pela iniciação sexual precoce, manifestam um interesse ainda maior em saber mais sobre a sexualidade e suas manifestações, diferentemente de outras épocas em que tal tema era totalmente proibido, envolvido em preconceitos e tabus. E, como nos falam Nunes e Silva (2001), muitas dessas concepções históricas acerca da sexualidade ainda se fazem presentes nos dias de hoje, pois valores, crenças, ritos, mitos e costumes transmitidos pela herança cultural

continuam presentes em muitas famílias, interferindo na percepção da sexualidade numa abordagem mais plena de humanidade. Por tal motivo, é importante compreender a sexualidade como processo que abrange aspectos culturais e como é influenciada pelo meio em que o adolescente vive, bem como pela linguagem e pelos valores de cada época.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial do governo brasileiro (1997), a orientação sexual² deverá ser abordada nas escolas como tema transversal, por contribuir na prevenção de agravos à saúde dos adolescentes, entre eles o abuso sexual, as DST, a AIDS e a gravidez precoce. Segundo tal referência, ao se levar informações adequadas, aliadas a um trabalho de reflexão e autoconhecimento que envolva, entre outros, o aspecto sexualidade, o jovem amplia seu pensamento crítico diante dos desafios da vida. Ainda de acordo com as referências dos PCNs, a educação sexual nas escolas deverá, principalmente, estimular questionamentos, ampliar o conhecimento e as alternativas para que o próprio aluno escolha o caminho que lhe convier. É importante que a instituição escolar abra espaço e crie oportunidades para se discutir diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes que fazem parte da sociedade e consiga formar a opinião dos adolescentes a respeito dos temas que lhes sejam apresentados.

² A autora Mary Neide D. Figueiró, na sua obra "Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio" (2001), no capítulo "Produção acadêmico-científica do Brasil sobre educação sexual", descreve uma pesquisa realizada em livros, artigos, dissertações e teses em que estabeleceu vários questionamentos. Um deles é: "Qual a terminologia que vem sendo priorizada nas publicações: educação sexual ou orientação sexual? Quais os conceitos de Educação Sexual adotados?" (p. 133). Segundo essa autora, "o termo educação sexual foi usado, de forma exclusiva, em aproximadamente 50% dos livros, artigos, dissertações e teses" (p. 133).

"Muitas vezes, o autor usa, como sinônimo, os termos educação sexual e orientação sexual. Isso aconteceu em cerca de 40% dos livros e em 27% dos artigos. Curiosamente, nas dissertações e teses a ocorrência foi de 50%" (p. 134). "O uso exclusivo do termo orientação sexual foi pouco encontrado (abaixo de 10%) nos livros e artigos, não tendo sido encontrado em nenhuma dissertação e tese" (p. 134).

Segundo Figueiró, alguns autores expressam a seguinte definição quanto ao termo orientação sexual: "quanto ao termo orientação sexual, Cavalcanti (1993) afirma que existem "... três orientações sexuais diferentes: a homossexual, a heterossexual e a bissexual (p. 40)".

Suplicy (1987) diz que "orientação sexual significa a expressão sexual de cada indivíduo por um membro de outro sexo, do mesmo sexo, ou por ambos os sexos (p. 266)".

Também Bila Sorj (1992) usa o termo orientação sexual para referir-se ao homossexualismo e ao heterossexualismo.

Já Rita Kehl (1981) adota orientação sexual (diferenciando-o de educação sexual) para referir-se à "sexologia como modelo de orientação sexual para adultos" (p. 103). Então, para ela, este termo é aplicado ao trabalho do orientador e do terapeuta sexual, cujo objetivo é divulgar técnicas que vão atingir e orientar a sexualidade para uma vida sadia e equilibrada" (FIGUEIRÓ, M. D. N., 2001).

Minhas buscas e embasamentos teóricos me levaram a mudar de postura, traduzindo-se, como ponto de partida, na simples atitude de escutar o aluno. Isto implicaria rever o conceito de educador, mestre e sabedor de tudo, conceito raiz do constrangimento por não me saber preparada para assuntos e ter de me valer de evasivas ou apelar, como eu fazia, encaminhando-os às áreas da ciência. Entendi que nesses momentos de escuta e fala sobre sexualidade, educador e educando trocam experiências. Reveem valores. Discutem assuntos emergentes sobre o tema em questão, constituindo-se portanto em momentos pedagógicos preciosos para a relação educativa.

Há muitos relatos e escritos sobre a sexualidade do adolescente e sobre a adolescência. É muito menor, porém, a produção sobre relatos, falas e escritos da compreensão dos adolescentes sobre sexo e sexualidade.

Os relatos sobre adolescentes (e sobre adolescência) e sexualidade, de uma maneira geral, são produzidos por pessoas que já passaram por essa etapa da vida. São relatos de adultos, que falam sobre um já distante período de adolescência. São referências sobre momentos vividos no passado, como se foram uma foto de um processo de desenvolvimento. São, portanto, relatos sobre períodos da vida que ficaram para trás; sobre um tempo que foi a adolescência, coisa ou idade que passou.

Já as falas e os relatos de adolescentes sobre o que eles pensam a respeito de si próprios e do tema em questão são relatos diferentes, que estão sendo vividos no presente, num momento da vida atual. Embora se trate de grupos muitas vezes diferentes, referem-se a experiências que, semelhantes ou diferentes, revelam compreensão sobre a fase atual da vida.

Falando agora do processo utilizado na pesquisa, é importante destacar que me preocupei com a fluência e a naturalidade dos depoimentos. Para que fossem possíveis essas duas características nos encontros com o grupo de adolescentes da pesquisa, era necessário que a educadora mantivesse uma atitude de compreensão empática, isto é, devia colocar-se na posição do jovem que fala, compreendendo-o sem fazer julgamentos. Propondo este modelo de compreensão aos atuais processos pedagógicos e para torná-los mais saborosos, é preciso repisar um pouco mais algumas bases da construção sócio-histórica da educação sexual da criança e do adolescente.

1.2 ALGUNS SUBSÍDIOS DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Primeiramente, para se compreender o comportamento humano hoje, em relação à sexualidade, é importante registrar breve retrospectiva sobre a “educação sexual” de antes e de hoje no contexto escolar e familiar, uma vez que tal “educação sexual” é consequência de um processo sócio-histórico-cultural. Busquei, inicialmente, dados que fazem referência à infância, pois em outros tempos não havia conceito nem de criança nem de adolescência.

Ariès (2006), em sua pesquisa na sociedade europeia do século XI até o século XIX, buscou aspectos relevantes sobre a criança em quadros, tapeçarias, calendários, mosaicos e escritos. Em seu livro *História social da criança e da família*, analisa diversos aspectos do universo infantil, tais como: traje, jogos e brincadeiras infantis, sentimentos da infância, sexualidade, escola, origem da família e seu desenvolvimento. Revelou que até o século XVII não se fazia alusão à criança, pois, desde cedo, ela já convivia com o adulto, participando dos seus jogos e trabalhos. O período de ser criança era curto. Em assim sendo, ela ficava no anonimato. Os adultos brincavam com a criança como se fora um animalzinho; se morria, raramente ficavam tristes, pois logo outra a substituiria.

Braga e Yaslle, no artigo *O Desenvolvimento da Sexualidade* (2006), declaram que Foucault (1979) e Ussel (1980) mencionam que até o século XVII ainda havia uma transparência sexual e as práticas sexuais não eram escondidas ou feitas em segredo. Mesmo entre as crianças havia brincadeiras sexuais sem moderação ou constrangimento, para as quais, muitas vezes, eram estimuladas.

Retornando a Ariès (2006), vemos que o adulto era livre para se comportar sexualmente perante a criança, pois, provavelmente, a sociedade não a reconhecia como diferente do adulto nem como sujeito de direito. Independente da condição social, as crianças compartilhavam de festas e orgias de maneira indiferente.

Até os sete anos de idade, a criança convivia com os mais velhos. Acreditava-se que:

A criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham conseqüências sobre a criança, tornavam-

se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual – neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil - de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência. Na realidade, não se acreditava que essa inocência realmente existisse (ARIÈS, 2006, p. 80).

A partir do século XVII, ainda segundo Ariès, houve uma grande mudança nos costumes e, quanto ao pudor, os colégios dos jesuítas introduziram certas precauções que não eram habituais, especificadas em regulamentos com respeito à administração de castigos corporais. Surge, nessa época, uma vasta literatura moral e pedagógica, tanto entre os católicos quanto entre os protestantes. Surgem novas práticas de devoção e uma nova iconografia religiosa. É dessa época que se pode datar o início do respeito à infância, mas a concepção a respeito é ingênua, pura e angelical.

Para esse autor, em meados do século XVIII os colégios, as pequenas escolas e as casas particulares, sob a orientação dos jesuítas, tornaram-se mais doutrinários e alguns princípios foram estabelecidos na literatura da época. Dentre esses princípios, destacavam-se: a) não se deveria nunca deixar a criança sozinha; b) dever-se-ia evitar mimar as crianças, habituando-as desde cedo à seriedade (reação contra paparicação); c) o recato, “a grande modéstia” do comportamento, pais e mães deveriam ensinar os filhos a esconder seu próprio corpo ao deitar e não deveriam deixá-los com os criados (os moralistas queriam isolar a criança para preservá-la das brincadeiras e dos gestos que passaram a ser considerados indecentes); d) preocupados com a decência e com a modéstia, deveriam extinguir a antiga familiaridade e substituí-la por uma grande reserva nas maneiras e na linguagem, mesmo no cotidiano. Dever-se-ia ser mais reservado e civilizado.

Assim, conforme Áries (2006, p. 91):

O sentido de inocência infantil, por conseguinte do adolescente (grifo da autora), resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada - quando não aprovada – entre adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão.

Nesse contexto, a escola ganha destaque na formação da criança e da juventude e, sob a influência desse novo clima moral, surge uma vasta literatura

pedagógica infantil, distinta dos livros para adultos como, por exemplo, manuais de civilidade publicados pelos padres jesuítas. Nessa instituição de ensino, as crianças e os jovens eram educados, passando por um período em que não eram expostos ao comportamento, relativamente a sexo, dos adultos, período esse que era ultrapassado assim que amadureciam. Surge uma rigorosa disciplina, reforçada por chicotes, castigos corporais, uso de palmatória, vigilância constante, etc.

Ainda conforme esse autor, no final do século XVIII, a família convive com um duplo sentimento de infância: um caracterizado pela “paparicação”, que surgiu no próprio meio familiar e, outro, exterior à família, que proveio dos eclesiásticos ou dos homens da lei, preocupados com a disciplina e a racionalidade de costumes. Associado a esses elementos, surge um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde.

Com o advento da sociedade burguesa no século XIX, na Inglaterra e França, é que foi reservado um destaque e lugar especial à criança. A escola e a família tiveram importância nessa atitude, isso porque a consolidação da burguesia traz consigo transformações na família.

Ariès afirma ainda que, nessa sociedade, a família direciona-se para dentro de casa. Surge o sentimento burguês que primava por mais produção e queria manter entre os parentes os bens acumulados. A família volta-se para a intimidade, até então desconhecida. As crianças passam a conviver com adultos, entre eles, pais, parentes, amas e escravos, modificando-se, inclusive, os cômodos da casa, pois, anteriormente, não havia separação entre eles, sendo todos unificados por corredores e portas. Isso ocorre para manter a privacidade da família que adquire, juntamente com a criança, uma nova importância. Aquela passa a “educar” a esta para que não seja corrompida pela sociedade libertina.

Este excesso de zelo pela criança faz com que a sexualidade passe, agora, a ser observada dentro de casa. O lar é um espaço de sentimentos, de relações mais íntimas de afeto.

O homem sai para trabalhar fora e a mulher cuida da casa, da educação dos filhos e procura satisfazer as necessidades do marido. Os pais passam a ser modelos para os filhos, que devem identificar-se com o progenitor do mesmo sexo e aprendem que a diferença entre um sexo e outro é percebida pela presença ou ausência de pênis.

A família burguesa age de forma a postergar a satisfação sexual. Assim:

A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar de sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobra, só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este *status* e deverá pagar sanções (FOUCAULT, 2003, p. 9-10).

Ainda segundo Foucault (2003), a repressão ao sexo é uma ordem burguesa, é um modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade.

O discurso crítico à repressão viria cruzar com um mecanismo de poder, que funcionara, até então, sem contestação.

Segundo o mesmo autor, nos três últimos séculos, “em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva” (p. 21). Todavia, definiu-se onde e quando não era possível falar de sexo; em que situações; entre quais locutores e em que relações sociais. Estabeleceram-se relações, ou absoluto silêncio entre pais e filhos, alunos e educadores, patrões e serviçais. Percebe-se, entretanto, que no nível do discurso e de seus domínios, o fenômeno é quase o inverso: na confissão, o sexo não deve ser mais mencionado com prudência; o sexo do colegial passa ser um problema público; os médicos dirigem-se aos diretores das escolas. Para o mecanismo do poder, o sexo passou a ser essencial. Nesse contexto, “cumprir falar de sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 2003, p. 27).

Por meio de novas normas e cerimônias, estabelece-se então um modelo-padrão idealizado de sexualidade: esta deve ser permitida somente para a reprodução e, se assim não o for, sofrerá repressão e, se manifestada, será penalizada.

Controlar a sexualidade dos seres humanos significa exercer controle sobre as pessoas. Esse processo inicia-se na infância e continua pela vida toda. Os valores repressores são absorvidos de tal forma que não se percebe sua existência

e as escolhas pessoais, predeterminadas no inconsciente, assumem aparência de escolha livre.

A repressão sexual é firmada e, de acordo com Chauí (1984, p. 9), ela consiste em:

Um conjunto de interdições, permissões, normas, valores, regras estabelecidas histórica e culturalmente para controlar o exercício da sexualidade, pois, como inúmeras expressões sugerem, o sexo é encarado por diferentes sociedades (e particularmente pela nossa) como uma torrente impetuosa e cheia de perigos [...].

A repressão sexual manifesta-se de acordo com o momento histórico-cultural a que está submetida. Sem sombra de dúvida, ela existe, e observa-se que é necessário mantê-la para que sejam preservados os padrões exigidos pela sociedade, como ideais para o bom convívio social.

Segundo Telarolli Junior, citado por Braga e Yaslle (2006, p. 22), “[...] a sexualidade talvez seja umas das áreas do comportamento humano que sofreram maiores mudanças nos últimos tempos”. Tais mudanças são perceptíveis ou não, consoante a cada momento histórico, confirmando que a identidade e o comportamento sexual são moldados pela sociedade. Não é possível falar-se de sexualidade sem que se evoque a herança cultural que recebemos de nossos antepassados. O que antigamente era considerado “normal” para se expressar a sexualidade, hoje pode não ser.

Diante do exposto, procurei demonstrar que a compreensão e as manifestações da sexualidade resultam de um processo sócio-histórico e que os padrões de comportamento e de identidade sexual não são permanentes.

Desde os tempos em que não se tinha um conceito de criança, nem de adolescente, as atitudes e os comportamentos afetivos e sexuais desenvolvem-se regulados por uma representação sexual reprimida, por um discurso de contensão e constância articulado por um sistema de regras sociais. A sexualidade, neste sentido, é construída como uma experiência sócio-histórica singular, submetida a diversos mecanismos de repressão, cuja historicidade exclui da análise o “desejo” e o “sujeito do desejo” e inclui os valores morais puritanos.

O estudo demonstra, portanto, que sendo a sexualidade “produto de um quadro sócio-histórico”, a manifestação ou a ocultação do desejo depende das

regras deste contexto que, de acordo com os seus valores morais, as reprimem ou liberam.

Hoje, com o acelerado processo de desenvolvimento dos meios de comunicação visual, especialmente a televisão, percebe-se um interesse cada vez maior de crianças e jovens por assuntos que se relacionam com a sexualidade. A repressão, por um lado, aparentemente foi minimizada, mas com o surgimento da AIDS e de outras doenças sexualmente transmissíveis muitos discursos fazem com que o medo reprima, assuste e amedronte o indivíduo que busca por uma vida sexual mais plena de humanidade. Surge assim uma outra forma de repressão, ao mesmo tempo em que os canais de televisão, Internet e outros meios de comunicação clamam por liberdade sexual em suas propagandas, minisséries, filmes, telenovelas, comunidades virtuais, vídeos, etc.

Postman (1984), em seu livro *O desaparecimento da infância*, fala que a televisão destrói toda linha divisória entre a infância e a idade adulta de três maneiras, relacionadas com sua acessibilidade diferenciada: “primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente, nem ao comportamento e, terceiro, porque não segrega seu público” (p. 94). O autor continua falando da televisão comparando-a com a escrita alfabética e o livro impresso, mostrando que todos revelam segredos, tornam público o privado, mas ao contrário desses, aquela não dispõe de qualquer meio de ocultar as coisas hermeticamente.

A criança e o jovem submetem-se, lentamente, aos rigores de uma educação escolar que avança devagar, enquanto a capacidade de autodomínio e o pensamento conceitual se enriquecem e se ampliam. Para ele, a televisão é uma tecnologia com entrada franca para qualquer um, sem restrições físicas, econômicas, cognitivas ou imaginativas. Esse meio de comunicação revela rápida e igualitariamente todo o conteúdo do mundo adulto, gerando conseqüências profundas, como, por exemplo, a diluição e a desmistificação da idéia de vergonha, a perda do encanto da infância. Ainda, segundo o autor, a vergonha é o mecanismo pelo qual a barbárie é mantida a distância.

Como trabalhar com os nossos jovens questões relativas à sexualidade num momento sócio-histórico em que a alta velocidade do acesso às informações, proporcionadas pelas chamadas novas tecnologias, permite saber o que está acontecendo no mundo em segundos? Em que a possibilidade de se realizar

complexas operações matemáticas sem o uso do raciocínio e outras fantásticas operações são evidentes?

Como agir para minimizar a influência ou a participação da TV relativamente aos perigos apontados por Postman?

Como verificar, hoje, as influências desses instrumentos (ou meios de comunicação) sobre os adolescentes, entendendo como eles compreendem atualmente seu processo de educação sexual?

Para responder a essas indagações, busquei rever, inicialmente, a questão da adolescência.

1.3 Reflexões sobre Adolescência e Puberdade

O conceito de adolescência, como se conhece hoje no mundo ocidental (do latim *ad*, para + *olescere*, crescer: crescer para) surgiu no final do século passado. Todavia, a questão do jovem como um ser “problemático” existe há muito tempo e acompanha a evolução da civilização no Ocidente. Há, segundo Becker (1985, p. 8), escritos de 4.000 anos que fazem referências a que “os filhos já não respeitam mais os pais como antigamente”.

Mas, historicamente, nem sempre a adolescência foi uma fase conhecida, estudada e valorizada como no século que acaba de findar: o século XX. Para melhor compreender o conceito atual de adolescência e a conseqüente crise de identidade a ela relacionada, é necessário fazer uma retrospectiva histórica do termo, pois esse é, sem dúvida, derivado de movimentos da história. Aqui abordarei tal tema sob olhar exclusivamente ocidental.

Segundo Ariès (2006), durante o Império Romano, século I d.C., correspondente ao ano 476, o nascimento de um romano não era suficiente para que ocupasse um lugar no mundo. Era necessário que o pai o quisesse e o recebesse para que, então, iniciasse sua educação e conseqüente colocação na aristocracia romana. Tão logo nascia, a criança era entregue a uma nutriz, que ficava responsável por sua educação até a puberdade, educação essa extremamente rígida, tendo como objetivo a formação do caráter. Somente aos 14 anos o jovem romano abandonava as vestes infantis e passava a ter o direito de

fazer o que um jovem gostava de fazer; aos 17 anos podia entrar para a carreira pública ou para o exército. Não havia um marco que separasse a criança do adolescente, pois isso era decidido pelo pai, que o fazia no momento em que pensava ter chegado a hora de o impúbere abandonar as vestes de criança e usar as vestes de homem.

Ainda o mesmo autor afirma que, durante a Idade Média, também não se viu nascer nenhum período de transição entre a infância e a idade adulta. O chamado jovem era o recém-entrado no mundo adulto, o que era feito por meio da chamada “barbatoria”, cerimônia que se seguia ao primeiro barbear do jovem. E o pelo era a prova de que a criança tornara-se homem e, então, a qualidade da agressividade poderia ser cultivada, objetivando a boa formação do guerreiro. A alta Idade Média foi marcada pelo crescimento de atos violentos, pois permitiam a sobrevivência, e o jovem adulto era preparado para exercer sua virilidade, pondo em prática sua habilidade de matar e a disponibilidade para morrer, se fosse preciso. Ainda que houvesse uma classificação dos diferentes períodos (infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade), não havia lugar especial para adolescência, então confundida com infância.

O mesmo autor diz que, por mais que tivesse surgido e se ampliado um vocabulário da primeira infância, subsistia, de um lado, a ambiguidade entre a infância e a adolescência e, de outro, aquela categoria a que se dá o nome de juventude. Não se possuía idéia do que hoje chamamos de adolescência. Esta idéia viria se formar muito tempo mais tarde.

É no século XVII que aparecem as primeiras tentativas de se definir claramente adolescência. Mas é somente no século XX que surge o adolescente moderno típico, que revela uma mistura de pureza provisória, força física, espontaneidade e alegria de viver, o que tornou o adolescente o personagem diferenciado da modernidade. A partir do século XX, passou a haver um interesse maior sobre o que o adolescente pensa, faz e sente. Definiram-se claramente a puberdade e as mudanças psíquicas para que tivéssemos a imagem do adolescente atual.

A idéia atual, dominante no adulto, segundo Bock (2007), é que o adolescente é um indivíduo num processo de desenvolvimento conflitante; assim o registram muitas teorias que pretendem estudá-lo. Segundo tais manuais, passa a ser

considerado “adulto” ou “maduro” quando se adapta à estrutura da sociedade, quando passa a produzir, a se autogerenciar.

O adolescente é um indivíduo com o corpo na puberdade e com a mente voltada para inúmeras descobertas; portanto, necessário se faz que se fale um pouco sobre puberdade.

O conceito de puberdade é biológico. É comum a qualquer jovem de qualquer época, sociedade e cultura, enquanto que a adolescência é um conceito cultural e se modifica de uma cultura para outra.

Gherpelli, em um artigo intitulado *A Educação Preventiva em Sexualidade na Adolescência* (1996), fala sobre adolescência e puberdade. Segundo essa autora, na puberdade, as características físicas infantis transformam-se em características de um corpo adulto. Seu início não tem dia nem hora marcados. Pode começar aos oito anos, ou apenas aos quinze, por exemplo. Cada pessoa tem o seu tempo e desenvolve as diversas partes do organismo de forma individual e progressiva; portanto, é quase impossível determinar com exatidão o início da puberdade.

Destaca a mesma autora, ainda, a importância de se observar que as modificações corporais na puberdade ocorrem gradualmente, passando por três estágios biológicos bem marcados: o pré-puberal, quando surgem as primeiras modificações corporais; o puberal, quando essas mudanças do organismo colocam em ação a capacidade reprodutiva, isto é, as meninas passam a amadurecer seus óvulos e os meninos a produzir espermatozóides; e o pós-puberal, no qual os órgãos funcionam como num adulto e adquirem os caracteres sexuais secundários.

Quando a criança entra na puberdade, uma série de alterações ativadas pela hipófise ocorre gradativamente no corpo. Localizada no cérebro, essa glândula é a responsável pela produção dos hormônios sexuais que colocam em atividade os ovários e os testículos. Na mulher, os principais são o estrógeno e a progesterona e, no homem, a testosterona.

Ainda segundo Gherpelli, a primeira modificação aparente da puberdade é o aumento do tamanho dos seios, nas meninas, e o do pênis e dos testículos, nos meninos. Ambos crescem em altura, aumentam sua estrutura muscular, alteram o tom da voz e começam a apresentar pelos nas axilas e ao redor dos órgãos sexuais. Nos rapazes surgirão, ainda, barba e bigode. Uma das características desse período é o aparecimento de acne (espinhas).

Por ação dos hormônios, o organismo começa a fabricar uma quantidade maior de ácidos graxos (gordura), que favorece a formação de uma capa lubrificante na pele. Quando os hormônios sexuais atingem um nível específico, acontece o marco mais importante desta fase: a primeira menstruação para as garotas (menarca) e o início da produção de sêmen para os garotos (semenarca). A mulher e o homem possuem agora todos os elementos básicos necessários para gerar um bebê.

No menino, a primeira ejaculação costuma ocorrer enquanto está dormindo. É a chamada polução noturna, um mecanismo do qual o organismo se utiliza para esvaziar a ampola que armazena o sêmen e dar lugar para novos espermatozoides. Este acontecimento independe da vontade do garoto. Às vezes, por falta de informação sobre esse episódio, ele corre o risco de confundi-lo com a eliminação de urina. A produção de sêmen é o indício de que o rapaz possui agora a capacidade para a reprodução. Nesse período repleto de transformações, os adolescentes costumam se dar conta, também, do principal atributo sexual, que é a capacidade orgásmica, isto é, a possibilidade de erotização e de obtenção de prazer através do sexo. Essa descoberta, associada aos estímulos hormonais e à aquisição do pensamento abstrato, capacita o adolescente a especular e abstrair no campo da sexualidade. E, assim, ele percebe os impulsos sexuais, pratica atividades sexuais, como a masturbação, treina seu papel sexual, sonha com as pessoas-alvo de seu desejo e com o que lhe dá prazer, para usufruir da sexualidade de forma mais ampla e com a perspectiva de envolvimento amoroso.

Becker (1985, p. 10) propõe que olhemos a adolescência como “a passagem de uma atitude de simples espectador para uma outra, ativa, questionadora, que, inclusive vai gerar revisão, autocrítica, transformação”. A adolescência, concebida como transformação, toma da sociedade e da cultura as formas para se expressar.

Adolescência sob uma perspectiva psicológica - Sabendo-se que a adolescência tem-se tornado um tema de interesse para o qual se tem criado um saber específico, serão abordados aqui os conceitos dos estudos sobre essa fase do desenvolvimento humano do ponto de vista da Psicologia e da Psicanálise, com fundamentação nas teorias de Erickson (1976), Aberastury e Knobel (1981), respectivamente.

Numa perspectiva psicológica, Erickson (1976) abordou a adolescência a partir do conceito de moratória e a caracterizou como uma fase especial no processo de desenvolvimento, na qual a confusão de papéis, as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como “[...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (p. 128).

Segundo vários autores, Aberastury e Knobel tornaram-se referência para profissionais de várias áreas no estudo sobre essa fase do desenvolvimento humano. Knobel (1981, p. 29) introduziu a noção de “síndrome normal da adolescência”, caracterizada por uma sintomatologia que inclui:

- 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do autoerotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.

Já, conforme as idéias de Aberastury (1981, p. 10), o adolescente:

realiza três lutos fundamentais: a) luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência que se impõe ao indivíduo que não poucas vezes tem que sentir suas mudanças como algo externo, frente ao qual se encontra como espectador impotente do que ocorre no seu próprio organismo; b) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga à renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais persistentemente tenta reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam, situação que se complica pela própria atitude dos pais que também têm que aceitar o seu envelhecimento e o fato de que seus filhos não são mais crianças, mas adultos, ou estão em via de sê-lo.

Como já foi declarado, o período da adolescência é marcado, segundo vários autores, por características diversas, mas uma que se destaca é a tomada de consciência de um novo espaço no mundo, a entrada em uma nova realidade que produz confusão de conceitos e a perda de certas referências. O encontro dos iguais no mundo dos diferentes é o que caracteriza a formação dos grupos de

adolescentes, que se tornarão lugar de livre expressão e de reestruturação da personalidade, ainda que por algum tempo essa fique sendo coletiva.

Essa busca do “eu” nos outros, na tentativa de obter uma identidade para o seu ego, é o que o psicanalista Erikson (1976) chamou de “crise de identidade”, o que acarreta angústias, passividade ou revolta, dificuldades de relacionamento inter e intrapessoal, além de conflitos de valores. Para esse autor, o senso de identidade é desenvolvido durante todo o ciclo vital, no qual cada indivíduo passa por uma série de períodos de desenvolvimento distintos, havendo tarefas específicas para se enfrentar. A tarefa central de cada período é o desenvolvimento de uma qualidade específica do ego. Para esse autor, dos 13 aos 18 anos, a qualidade do ego a ser desenvolvida é a identidade, sendo sua principal tarefa adaptar o sentido do eu às mudanças físicas da puberdade. Além de desenvolver uma identidade sexual madura, também deve buscar novos valores e fazer uma escolha ocupacional.

Segundo Erikson (1976, p. 21):

Em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e observação simultâneas, um processo que ocorre em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual o indivíduo julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para ele.

Portanto, a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, por meio de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Este autor enfatiza, ainda, que a identidade não deve ser vista como algo estático e imutável, como se fosse uma armadura para a personalidade, mas como algo em constante desenvolvimento.

Como se pôde observar, entre os fatos relevantes no desenvolvimento da identidade, está o controle vital, ou seja, as fases ou períodos da vida que o indivíduo atravessa até chegar à idade adulta, marcadas por crises apresentadas como situações a serem resolvidas. Como afirma Erikson, (1976, p. 90):

Entre as indispensáveis coordenadas da identidade está o ciclo vital, pois partimos do princípio de que só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para atravessar a crise de identidade. De

fato, podemos falar da crise de identidade como o aspecto psicossocial do processo adolescente.

Dessa forma, o grande conflito a ser solucionado na adolescência é a chamada crise de identidade, que só estará terminada quando a identidade tiver encontrado uma forma que determinará, decisivamente, a vida futura.

É importante entender que o termo crise, adotado por Erikson (1976), não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança, de um momento crucial do desenvolvimento, no qual é preciso optar por uma ou outra direção, mobilizando recursos que levam ao crescimento.

Ainda para esse autor, é no período da adolescência que o indivíduo vai questionar as construções dos períodos anteriores, próprios da infância. Assim, o jovem, ao passar por transformações fisiológicas próprias da puberdade, precisa rever suas posições infantis diante da incerteza dos papéis adultos que se apresentam a ele. A crise de identidade é marcada, também, por uma confusão de identidade, que desembocará num processo de identificações com pessoas, grupos e ideologias que se tornarão uma espécie de identidade provisória, ou coletiva no caso dos grupos, até que a crise em questão seja resolvida e uma identidade autônoma seja construída.

É exatamente esta crise e, conseqüentemente, a confusão de identidade que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais”, com os quais vai formar seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e idéias faz do grupo um lugar privilegiado, pois nele há uma uniformidade de comportamentos, pensamentos e hábitos.

Com o tempo, algumas atitudes são internalizadas, outras não; algumas são construídas e o adolescente, paulatinamente, percebe-se portador de uma identidade que, sem dúvida, foi social e pessoalmente construída.

Vale lembrar que o trabalho desta pesquisa foi realizado com adolescentes das sociedades modernas, e apresentam toda uma caracterização própria dessas sociedades. Há estudos que nos mostram que a grande maioria das questões ligadas à adolescência está diretamente relacionada ao funcionamento da sociedade em que essa jovem ou esse jovem se encontra inserida/o, numa abordagem sócio-histórica.

Abordagens teóricas sobre adolescência sob uma perspectiva sócio-histórica

A abordagem em questão tem base no marxismo e entende que o indivíduo se desenvolve a partir de sua relação com o mundo social e cultural. “[...] o homem se torna mais individual e pode desenvolver uma atividade totalmente autônoma, necessariamente através de um grande desenvolvimento das relações sociais, da realidade humana objetivada e com a plena socialização do indivíduo” (DUARTE, 1993, p. 157).

Como fundamentação dessa abordagem, recorro aos trabalhos desenvolvidos por Bock (2007), por acreditar que suas teorias são pertinentes à fundamentação teórica do nosso trabalho.

Aguiar, Bock e Ozella (2001), em uma síntese de estudos sobre o conceito de adolescência, revelam que há a marca indelével da Psicanálise na construção do conceito e identificam no início do século XX, com Stanley Hall, a introdução da adolescência como objeto de estudo da Psicologia. Tal etapa era concebida como uma fase da vida do homem, marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade.

Mas Bock (2007) diz que a adolescência, agora sob a perspectiva sócio-histórica, não é uma fase natural do desenvolvimento ou uma fase entre a vida adulta e a infância, mas uma construção social com repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno. Não é um período normal do desenvolvimento:

É um momento significativo, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência enquanto fenômeno social, mas o fato de existirem enquanto marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural. Há muitas outras características que constituem a adolescência; além disso, as marcas corporais são significadas socialmente, não sendo tomadas no conceito de adolescência em si, como características do corpo e, portanto, naturais (BOCK, 2007, p. 68).

A autora cita, como exemplo, os seios nas meninas e a força muscular nos meninos. Tanto os seios como a massa muscular desenvolvem-se na mesma fase da adolescência, mas a jovem atual não vê necessidade de amamentar no futuro, como antigamente, mas como uma parte sedutora que hoje a torna sensual e

atraente. E a força muscular, nos rapazes, que já foi significado de aptidão para o trabalho, para a guerra e para a caça, é hoje sinal beleza, de masculinidade, de sensualidade. Para Bock (2007), a abordagem sócio-histórica, quando estuda a temática, não pergunta “o que é adolescência”, mas como se constitui historicamente esse período do desenvolvimento. Para se responder à pergunta, é necessário ir à busca da compreensão dessa gênese histórica e de seu desenvolvimento. Nesta perspectiva, essa fase da vida pode existir hoje e não existir mais no futuro próximo, em uma nova formação social. Poderá existir mais evidenciada em um determinado grupo social, em uma mesma sociedade não tão claramente em outros grupos.

Elucidando essa última abordagem, destaca-se o estudo feito pela antropóloga Margareth Mead, no período de 1925 a 1933, sobre alguns povos primitivos do Pacífico Sul, entre eles os nativos da ilha de Samoa. No livro *Adolescência y cultura em Samoa* (1951), a autora fala sobre a adolescência samoana, fazendo comparações com os adolescentes de nossas sociedades modernas. Para a escritora, o que marca uma diferença profunda entre nossos adolescentes e os de Samoa é a quantidade de escolhas permitida a cada indivíduo.

Nossos adolescentes têm uma multiplicidade de escolhas que lhes enchem os olhos. São pretensamente livres para escolher entre as mais variadas crenças; deparam-se com diversos códigos morais e encontram-se diante de grupos diversos. Em Samoa, não se põem essas questões e as escolhas possíveis têm características totalmente diferentes. Não é possível, por exemplo, o samoano fazer qualquer escolha que implique transgredir as normas de seu grupo social, como pode acontecer em nossas sociedades modernas, em que a filha de um católico pode se tornar evangélica ou o filho de um político de direita se tornar líder do movimento sem-terra, conforme atesta Lepre (2003), em seu artigo “Adolescência e Construção de Identidade”.

Ainda sobre as diferenças entre a cultura ocidental e a samoana, segundo Becker (1985), a maioria das crianças, em nossa cultura, não dá qualquer contribuição no sentido do trabalho e é até proibida por lei de fazê-lo. Em Samoa, meninas de até seis anos são responsáveis pelo cuidado e disciplina de irmãos mais novos. Para os samoanos, nenhuma mudança básica ocorre na adolescência: o grau de responsabilidade aumenta (assim como a qualidade e quantidade de trabalho) à medida que a criança se torna mais forte e madura. Há nesses dois

espaços geográficos um contraste entre os papéis sexuais. Em nossa sociedade, existe uma grande restrição à expressão sexual da criança. Ela é tratada como assexuada, em contraste com os adultos. Já em Samoa, as crianças têm oportunidade de assistir a um parto ou a uma morte perto de casa. Muitas vezes, já tiveram vislumbres de relações sexuais. A vida sexual não é reprimida, mas considerada natural, agradável.

1.4 Os Adolescentes foco desta pesquisa

Segundo o Ministério da Saúde, em termos de idade, a adolescência ocorre dos 10 aos 19 anos, caracterizando-se por crescimento e desenvolvimento intensos, manifestados por mudanças fisiológicas, anatômicas, psicológicas e sociais (BRASIL, 1999). A Organização Mundial da Saúde recomenda que se considere adolescente o indivíduo cuja faixa etária esteja compreendida entre os 10 e os 20 anos. Por essa proposta é que foi adotada a faixa etária preconizada pelo Art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera adolescente o indivíduo entre os 12 e os 18 anos de idade (BRASIL, 2000).

De acordo com tais parâmetros, os participantes desta pesquisa são 54 adolescentes, divididos em duas turmas: uma, constituída de 16 mulheres e 12 homens e outra, de 16 mulheres e 10 homens. São jovens que se encontram na faixa de 13 a 18 anos, portanto, muitos em plena puberdade, cheios de curiosidades sobre os processos de transformação de seus corpos. São sujeitos biológicos inseridos numa cultura ocidental, latino-americana e brasileira. Tal cultura interfere no seu desenvolvimento físico e ideológico. São de classe média baixa; vivem com os pais, ou somente com a mãe, ou somente com o pai, ou com os avós. Apresentam conflitos típicos de quem está em busca de sua identidade, tais como: episódios de angústia, tristeza ou euforia. São jovens que assistem com uma frequência muito grande a programas de televisão, principalmente telenovelas e filmes. Apesar de a grande maioria não possuir computador em casa, tem acesso à Internet e a outros programas do computador nas Lan Houses, em casas de parentes ou amigos. Gostam de música sertaneja, hip hop, funk, vanerão e pagode. Poucos “curtem” música popular brasileira ou mesmo rock and roll. Alguns trabalham

com os pais ou em outros lugares para ajudar na despesa da casa e poder comprar roupas e outros acessórios.

Esses são os adolescentes que falaram sobre sexualidade. Para eles, a principal fonte de lazer e entretenimento é a televisão, tanto que a média de horas passadas diante da TV é de cinco horas diárias. Os programas preferidos são as telenovelas e os filmes. Certamente, assistem aos programas sem a presença, na maioria das vezes, de um mediador com postura crítica a respeito dos diversos programas por eles assistidos passivamente. Aliás, tal situação repete-se diante dos programas da Internet, pois a maioria deles, mesmo sem computador em casa, tem acesso aos mais variados *sites* em outros ambientes, como já foi mencionado.

E, para que fluíssem com naturalidade os depoimentos que aconteceram nas sessões com o grupo de adolescentes que participaram da pesquisa, foi necessário que eu, educadora, usasse da compreensão empática, isto é, precisei colocar-me na posição do jovem que falava, compreendendo-o, sem fazer julgamentos.

Sem dúvida, o profissional da educação sempre deve estar consciente de que, devido à ampliação do universo da informação tanto dos docentes quanto dos discentes, o processo de comunicação com seu alunado não poderá mais ser pautado por conhecimentos repetitivos, estáticos, reproduzidos por meio de práticas vazias de sentido e significado, muitas vezes razão da postura autoritária, dogmática, fechada e unilateral do professor. Tal postura bloqueia a comunicação, pois reproduz práticas que, segundo Freire (1987), são conhecidas como “educação bancária”. Essas práticas, sempre existentes na educação brasileira, repetem-se também no processo de educação sexual.

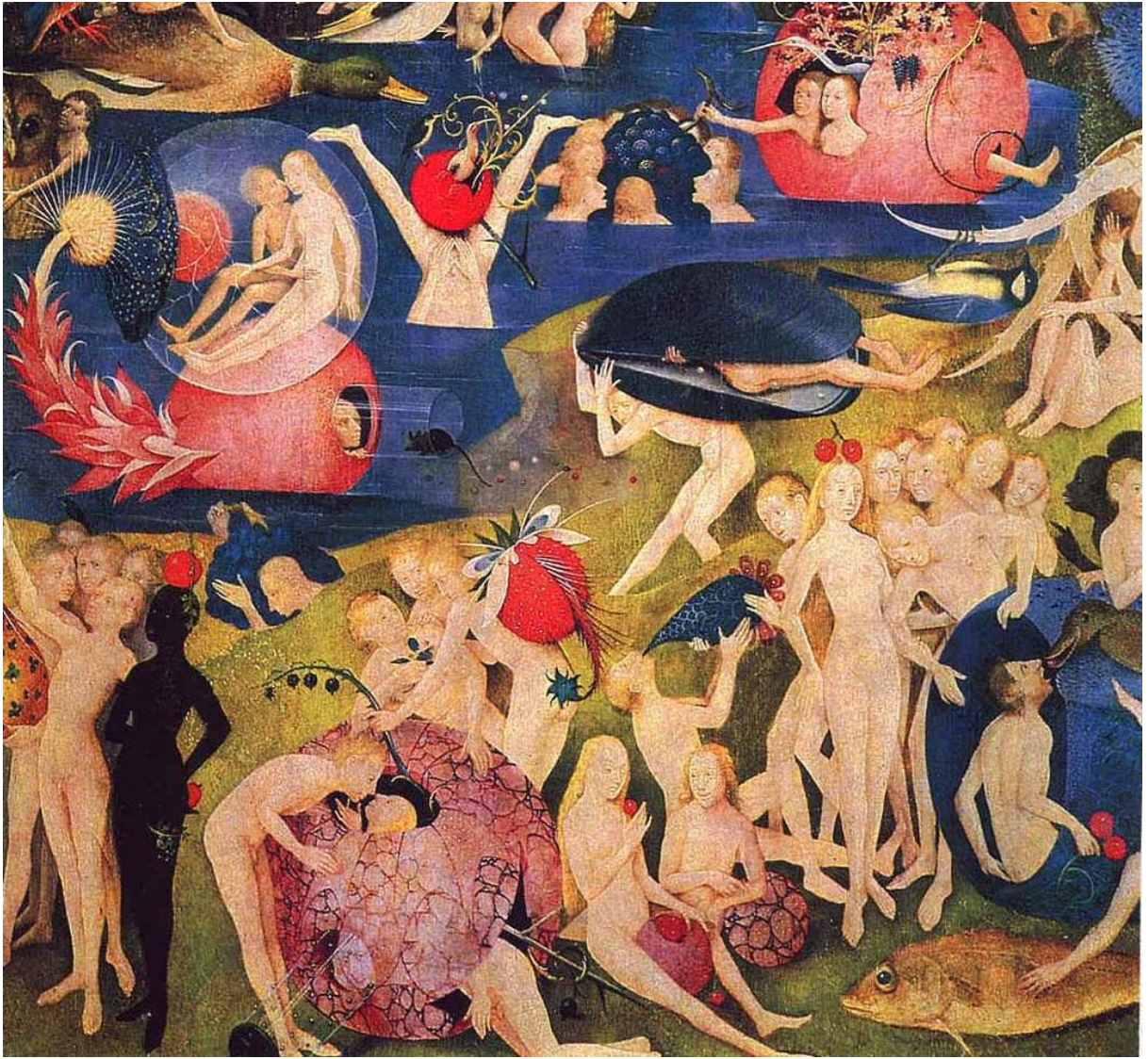


Ilustração 3 - Jardim de delícias
Fonte: Bosch (2008).

2 SOBRE “NÓS”: VERTENTES INSTITUCIONAIS DE EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL

2.1 AS VERTENTES

Este capítulo será dedicado ao quadro de referência utilizado apenas como guia no trabalho com os grupos de alunos e alunas adolescentes já anteriormente referidos, respeitadas, portanto, todas as características de pesquisa e de predisposição despretensiosa em relação às suas revelações.

Apoiei-me em Nunes, particularmente na tese de doutorado por ele defendida na UNICAMP, em 1996, com o título *Filosofia, Sexualidade e Educação: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar*.

Encontrei em seu trabalho preocupações semelhantes às minhas: descobrir os fundamentos éticos e as condições histórico-culturais que norteiam as propostas atuais de Educação Sexual, e dão sustentação filosófica aos atuais discursos e concepções sobre a articulação entre sexualidade e educação.

As cinco vertentes por ele criadas, analisadas e fundamentadas são a médico-biologista, a terapêutico-descompressiva; a normativo-institucional; a consumista e quantitativa pós-moderna e a emancipatória da sexualidade e da educação sexual. Serão a seguir sinteticamente revistas em razão de sua importância teórico-pedagógica na análise/compreensão do processo de educação sexual expresso nas falas adolescentes.

Vertente médico-biologista

A vertente denominada médico-biologista da sexualidade, ou biologista-reprodutivista, compreende a sexualidade sob uma perspectiva reducionista, pois parte de uma interpretação apenas médico-biológica da condição humana. Tal

interpretação reduz a dimensão ontológica do ser humano a uma concepção funcionalista, decorrente de seu fundamento epistemológico positivista e tem como paradigma a natureza como determinista da condição humana.

Sob essa perspectiva, o ser humano não passa de um conjunto de funções e aparelhos determinados para o funcionamento biológico. O enfoque da sexualidade sob essa compreensão é centralizado em sua dimensão procriativa, não prestigiando sua significação essencial, que é a histórico-ontológica, ética e cultural. Além de ressaltar a procriação, destaca as doenças, as descrições fisiológicas e pauta o seu discurso no controle e inibição de práticas sexuais. Nessa visão, a sexualidade humana deverá compreender apenas o funcionamento dos aparelhos reprodutivos na evolução animal e, conseqüentemente, preparar a criança e o adolescente, assim como o educador, para a descrição e a intervenção científica sobre os mecanismos da reprodução.

Condutas sexuais que fujam ao chamado padrão “normal”, nessa vertente, são consideradas “desvios”. Utilizam-se, muitas vezes, modelos de desenvolvimento de plantas e animais para explicar a sexualidade humana.

Nunes revela que o discurso médico nas décadas de 70 e 80 está associado a esta concepção. Cita, como exemplo, um texto do livro *Educação Sexual para Adolescentes*, cuja abordagem era freqüente nos programas educacionais, como se observa na transcrição do índice a seguir:

Capítulo 1 – Anatomia dos órgãos sexuais [...].
Capítulo 2 – Fisiologia da Reprodução [...].
Capítulo 3 – Relações Sexuais [...].
Capítulo 4 – Anticoncepção [...].
Capítulo 5 – Dúvidas mais freqüentes [...].
Capítulo 6 – Doenças sexualmente transmissíveis [...] (NUNES, 1996, p. 141).

Percebe-se, nos títulos dos capítulos, a preocupação em informar a dinâmica e a fisiologia do sexo, sem atentar para a sua construção como componente social e político. Tal enfoque é típico de uma fundamentação biologista na Educação Sexual.

Nunes (1996, p. 142) afirma:

Em muitas escolas e associações educacionais, Igrejas, centros comunitários, o discurso médico-biologista foi um amplo reforço e uma técnica de coibir as práticas sexuais tidas como permissivas e aparentemente perigosas, pois mostravam ao adolescente o “tortuoso mundo da doença”, de uma sexualidade pervertida, associando a expansão

da sexualidade diretamente à pena da doença ou de moléstias resultantes da proliferação de doenças.

Vale salientar que, com a proliferação da AIDS, tal abordagem ainda é muito freqüente nas instituições educacionais, não apenas religiosas, mas também nas famílias, para as quais o modelo de compreensão da sexualidade ainda é o da vertente médico-biologista ou naturalista-descritiva. O importante é que “a sexualidade é muito mais do que uma mera descrição funcionalista dos aparelhos de funções procriativas; é mais do que um detalhismo asséptico da genitalidade; mais do que uma mera associação entre instinto e coletividade” (NUNES, 1996, p. 143).

A vertente médico-higienista, que também faz parte da vertente médico-biologista, é outra versão dessa forma descritiva e reprodutivista de educação sexual. É centrada em noções de higiene sexual e procriação. Em muitas escolas, mantêm-se programas de educação sexual centrados na educação reprodutiva, dita feminina e masculina, acentuando a reprodução feminina. Muitas vezes, em sala de aula, se dão palestras instrumentalizando as alunas para o uso de produtos voltados à higiene feminina, caso dos fabricantes de absorventes e preservativos. Os adolescentes devem se preocupar apenas com a higiene do corpo, especialmente as mulheres, no controle da menstruação. Desse modo, o discurso do controle social sai da esfera da família e passa para o contexto escolar, espaço em que a instituição assume a função de “orientação” sexual do jovem nessa versão higienista.

Tal parceria com empresas neste processo revela um componente mercantil, pois, nos encontros assessorados e promovidos por tais empresas, os temas abordados com os adolescentes destacam a higiene corporal e sexual e reforçam a necessidade do uso dos produtos por elas oferecidos no mercado.

Essa forma de entender e interpretar o trabalho com a sexualidade adota “um enfoque reducionista associativo a um mundo animal e selvagem” (NUNES, 1996, p. 144). Observam-se, em muitos livros, recursos supostamente didáticos que pressupõem uma concepção evolutiva da sexualidade. Neles se encontram discursos sobre o pólen das abelhas, a evolução de galinhas, até chegar ao universo humano. Tal associação, simplista por excelência, pode gerar traumas, equívocos e até preconceitos.

A percepção biologista-naturalista, em suas variadas versões, impõe, de modo sistemático, limites metodológicos aos conhecimentos dos jovens e

adolescentes sobre sua sexualidade. Não raro, esses jovens e adolescentes passam por cursos de média ou longa duração, estruturados em teorias biologista-descritiva, naturalista, médico-higienistas e não aprendem nada além disso sobre sua sexualidade, sobre seus desejos, sobre seu temor histórico em relação à sexualidade e pouco sabem sobre o erotismo humano.

Vertente normativo-institucional

Já a vertente normativo-institucional refere-se à sexualidade controlada por discursos normativos, pois a compreende por meio de critérios de ordem e de conservação institucional. A Família, a Igreja e a Escola mantêm um discurso conservador, embasado na cultura patriarcal brasileira. Aliados a essas instituições, outros agentes sociais desse discurso são os meios de comunicação de massa, principalmente a rádio e a televisão, que intervêm, de formas diversas, na construção do imaginário infantil e adolescente, construindo apelos e respostas que superam ou ultrapassam os limites do núcleo familiar primário. Mesmo nas famílias que mantêm as estruturas mais tradicionais, faltam informações básicas sobre sexualidade humana.

O autor afirma que as mudanças sobre a família institucional e tradicional deram origem ao conceito de 'família moderna' e "[...] ambas, a família tradicional e a incipiente família moderna, encontram-se expropriadas de um efetivo controle da sexualidade e até de uma real significação conservadora rígida" (NUNES, 1996, 173-174).

Contraditoriamente, a Revolução Sexual, que caracteriza os tempos pós-modernos, modifica a estrutura da família nuclear. Como afirma Snoek (1982), são derrubados todos os tabus, tudo passa a ser permitido e tolerado. O sexo torna-se artigo de consumo, o divertimento barato. A pornografia é produzida e fornecida por encomenda e disponível nas bancas. Muda-se da tirania do tabu à tirania do prazer. Nesse contexto, a Igreja procurou absorver as mudanças e retomou, como responsabilidade sua, o matrimônio e a sexualidade, pois assim lhe seria possível reassumir o controle da situação.

Proliferaram cursos e discursos em prol da família monogâmica, por meio dos chamados Cursilhos da Cristandade, importados da Espanha franquista, com o objetivo de retomar os sacramentos cristãos voltados à ordem social. Padres e

agentes pastorais de formação religiosa diferentes emprestam seus saberes às escolas, defendendo o discurso institucional intransigente, em defesa do matrimônio e da família patriarcal. Nesse contexto, também merecem destaque os preceitos da Opus Dei (Obra de Deus), instituição que reforça os discursos ultra-conservadores da Igreja Católica. Apesar de o Papa Paulo VI em 1968 ter abolido a proibição das leituras do *Index Librorum Prohibitorum*,³ o Opus Dei, segundo Tsuruda (2008), ainda possui um Index e exerce um controle rígido sobre o tipo de publicação com o qual os seus membros podem ter contato (inclusive sobre o material disponível na Internet), publicações essas que poderiam revelar a sua verdadeira natureza. Para os membros dessa seita, os livros são classificados de nível 1 (obra sem inconveniente) ao nível 6 (proibição moral geral). Neste sentido, Figueiró (2001, p. 21), afirma:

A religião tem exercido, ao longo de muitos séculos, uma forte influência sobre a vida sexual das pessoas, em especial no mundo ocidental, procurando ditar normas e controlando a observância das mesmas, fazendo enfim, do comportamento sexual, um objeto de preocupação moral.

Quanto à questão de gênero, segundo Nunes (1996), há uma banalização do discurso. Observa-se, em debates que acontecem em programas de educação sexual, uma clara oposição entre homens e mulheres, entre machismo, masculinidade e feminilidade. A mulher é o objeto, o sexo frágil. Exige-se das crianças um comportamento padronizado que enquadre o menino no modelo patriarcal tradicional e a menina no modelo adequado à condição da mulher na sociedade machista. Tal discurso reforça e modela os papéis sexuais: o menino, detentor do poder – pai; a menina, submissa ao poder – mãe.

Assim, “a criança se vê diante de novas realidades, novos apelos, novas experiências corporais, psicológicas e sociais e, nesses jogos, a sexualidade é um componente básico fundamental” (NUNES, 1996, p. 178).

³ **Index Librorum Prohibitorum** foi um instrumento criado pela Inquisição da Igreja Católica com o objetivo de resguardar a ortodoxia teológica. Trata-se de uma relação de livros cuja leitura estava proibida para os católicos por serem considerados imorais, porque continham erros teológicos, ou ainda por ter um caráter herético ou por apresentar deficiência moral, sexualidade explícita ou incorreção política, entre outros motivos. Em resumo, era uma forma de censura, cuja origem deve ser analisada no contexto do movimento da Contra-Reforma. (Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Index_Librorum_Prohibitorum>. Acesso em 04 de janeiro de 2009.

Dessa forma, surgem novas contradições entre uma cultura repressiva tradicional, o papel enquadrador da família, e um ambiente sexualizado e permissivo, o da sociedade.

A sexualidade infantil e a do adolescente requerem estudos antropológicos, psicológicos e pedagógicos, posto que a família tradicional não está preparada para organizar um discurso envolvente sobre sexualidade. De um modo geral, “professores, educadores, pais e mães em seus papéis institucionais tendem a ver as crianças reduzidas a um infantilismo, carregado de preconceitos, longe de uma compreensão dinâmica de sua evolução enquanto ser e pessoa” (NUNES, 1996, p. 179).

Os pais ou responsáveis concordam que as escolas realizem programas e projetos de educação sexual, mas tais programas, na sua grande maioria, possuem informações e orientações pseudo-científicas e declaradamente normativas, que incitam ao medo e ao controle da sexualidade. As aulas de “educação sexual” não superam o discurso bipolar machista homem e mulher. “O discurso normativo repressivo defende o casamento, critica a liberação sexual, exalta a figura da mãe, organiza e ‘dignifica’ a figura do homem como macho e poder e tende a tratar as vivências sexuais sob o paradigma da procriação” (NUNES, 1996, p. 182).

Muitas das aulas de “educação sexual” sob esta perspectiva possuem um viés repressor, pois tratam a homossexualidade como uma anomalia ou perversão em decorrência da dificuldade teórica para abordar o tema; a liberação sexual é duramente criticada em defesa do casamento, que exalta a figura materna e “dignifica” a figura paterna como a de macho e poderoso; os discursos sobre as doenças sexualmente transmissíveis acontecem sob a ótica biologista reprodutiva, ou religiosa, e são, na maioria das vezes, carregados de preconceito, usando a prevenção como forma de repressão.

Figueiró (2001, p. 23) estabelece uma classificação que se refere a esse tipo de abordagem da seguinte forma:

Em síntese, um educador sexual [...] comprometido com a Abordagem Religiosa Tradicional: liga a vivência da sexualidade ao amor a Deus e à submissão às normas religiosas oficiais; tem como metas básicas a preservação dos valores morais cristãos e o desenvolvimento da vida espiritual; vincula sexo ao amor pelo parceiro, ao casamento, à procriação; encara o matrimônio e a virgindade/castidade como os dois únicos modos de viver a aliança com Deus; valoriza a informação de conteúdos específicos da sexualidade (encarando-os, porém, como uma meta

secundária) que pode estar comprometido com uma educação sexual para o pudor.

Nessa abordagem repressiva, percebe-se a defesa de uma ordem ético-institucional estabelecida, com forte influência religiosa, assim como pela visão médico-biologista do estudo da sexualidade humana. O importante em nossa sociedade, como revela Foucault (2003), é que ela não só condenou o sexo a se manter na obscuridade, mas se devotou a falar dele sempre, valorizando-o como segredo. É mister que:

Os educadores e construtores de uma nova sociedade saibam também dizer algo para uma nova vivência da sexualidade entre os seres humanos, e que homens e mulheres possam reencontrar-se, não mais numa luta titânica de poder e ódio, de negação da alteridade, mas quando muito de complementaridade, reciprocidade, cooperação e avanço. Ser homem e ser mulher são formas distintas de viver a grande aventura humana, e não se pode passar dos determinismos biologistas aos determinismos sócio-institucionais (NUNES, 1996, p. 195).

A vertente terapêutico-descompressiva

A vertente terapêutico-descompressiva sobre educação sexual decorre da fusão massificante do pensamento de Reich (1897-1957), com uma versão banalizada de Freud sobre Psicologia e a associação com os meios de comunicação atuais. Tal visão, segundo o autor da tese que subsidia este trabalho, está associada a elementos irracionalistas, emocionalistas, sexualistas próprios do século XIX, que trabalham a sexualidade sob uma perspectiva psicologista-terapêutica, descompressiva e massificante. Ao invés de apresentar uma interpretação evoluída da condição humana, esta concepção é resultante de uma profunda reação ao pensamento positivista racionalista da época, que compreende o mundo e os fenômenos como verdades prontas e acabadas, e o conhecimento verdadeiro é aquele que pode ser quantificado.

No final do século XIX, surgem profundas rupturas de valores. Um dos representantes dessa ruptura é Nietzsche:

O do grande filósofo alemão, chamado de “o último dos gregos”, F. W. NIETZSCHE (1844-1900), que afirma ser a Razão a causa da traição e o engodo da civilização, e a Filosofia racional o “grande tirano dos tempos”, inaugurando, assim, com um suposto domínio da vontade o retorno à filosofia grega. [...] Este homem, desejo pulsante, vontade plena, seria o

novos centro do mundo, o grande e poderoso homem – vontade contra toda tirania escravista, racional, religiosa, científica e positivista (NUNES, 1996, p. 152-153).

Com Nietzsche, ainda segundo Nunes (1996), proclama-se o triunfo da vontade em oposição ao determinismo racionalista que cria sistemas explicativos sobre a condição humana. E, paralelamente à ideologia nietzscheana, surge a tradição psicanalítica, da desconfiança da razão, da cultura e da religião, representada por Freud, que estabelece ser o comportamento humano resultante da tensão entre “eros e thanatos”, da pulsão entre o princípio do desejo e o princípio da realidade.

Esta teoria, que valoriza a vontade e o desejo em detrimento da razão, representa a filosofia subjacente da explosão da sexualidade no século XX, em contraposição ao positivismo decorrente do pensamento e da contradição liberal e do materialismo histórico-dialético de filosofias marxistas.

Após as duas grandes guerras, com o triunfo do capitalismo, estimulado pela globalização mercadológica e pelo poder dos meios de comunicação de massas:

a sexualidade passou a ser a bem-aventurança desse capitalismo dilacerado. [...] A crise dos paradigmas políticos, capitalismo e socialismo, somada à crise dos paradigmas e matrizes científicas presentes até então, sucedeu-se a uma crise dos fundamentos da vida pessoal e institucional; família, exército, amor, utopias, pátria, religião, trabalho, etc. (NUNES, 1996, p. 157).

Nesse contexto, a sociedade capitalista vive um momento em que o progresso tecnológico nos campos da comunicação humana é inusitado e os meios de comunicação de massa atingem um progresso nunca visto. O homem é estimulado para o mundo material dos objetos e coisas de forma avassaladora, proporcionando a “desubstancialização do ser e a fetichização do ter [...]” (Ibidem, p. 159).

Os discursos nos programas de televisão, assim como nos jornais e revistas, recorrem aos fundamentos da psicologia e ao diálogo pautado pelo senso comum, que nada mais são do que variantes da lógica capitalista, pois não acrescentam uma significação existencial ou política a uma sexualidade consumista. Expressões como “abrir a palavra” e “descomprimir as práticas” são comuns aos discursos da época.

Na mesma tese sobre as vertentes da história da sexualidade, o pesquisador revela que um grande estudioso que ofereceu subsídios teóricos para a estruturação

dessa visão terapêutico-descompressiva foi Reich (1897-1957). Tal pensador acentua a “função do orgasmo” de forma ampla; busca nova significação do prazer e massifica o pensamento freudiano. Seus escritos sobre a necessidade orgástica como distensão da condição humana fornecem, no campo das significações de ordem sexual e afetiva, os componentes da ideologia dos anos 60: a chamada liberação sexual que, numa sociedade de repressão sexual:

transforma o corpo do homem e o corpo da mulher em formas cabais de mercadotria, de corpolatria e de venda de todos os produtos capazes de compensar a frustração existencial e de tornar-se a compensação ontológica pela quantificação de práticas sexuais (NUNES, 1996, p. 160).

No Brasil, tal forma de conceber a sexualidade fortaleceu-se na década de 80 do século XX, após a queda da ditadura militar e por grande influência da televisão como meio de comunicação de massa.

A sexualidade estava no auge. Era a boa nova anunciada pelos quatro cantos. Nesse contexto, o desejo, o prazer, a relação sexual, a gratificação do sexo pelo sexo e as vivências sexuais são temas recorrentes em jornais, revistas, televisão, rodas científicas e cotidianas. A forte influência da televisão em nossa sociedade, a repercussão tardia do discurso feminista de matriz norte-americana, a proliferação de dispositivos de controle da natalidade (popularização da pílula) foram mudanças que, mediatizadas pela redemocratização tutelada, tiveram o poder de atingir a grande massa. Isso foi consequência do emprego de uma metodologia casuística (consultor e consulente) que abordava questões sexuais caracterizadas por uma descompressão da fala e uma ação desinibidora de práticas. Proliferaram psicólogos de matriz freudiana e reichiana, consultores sentimentais, educadores, jornalistas e ativistas políticos que passam a configurar o campo de uma “educação sexual” banalizada. Tal banalização compreende a utilização de técnicas e táticas no encaminhamento da sexualidade individual e coletiva visando a uma ética sexual.

Os textos usados com freqüência em aulas de educação sexual para crianças e adolescentes compreendiam, muitas vezes, a sexualidade como sinônimo de prazer e gratificação, tal como as falas sobre sexualidade vigentes na televisão brasileira da época. Como exemplo de tal literatura, o pesquisador destaca os seguintes diálogos apresentados no livro *Falando com seu filho sobre sexo*, de

autoria de Calderone e Ramey (1986), apresentado como exemplo de abordagem sobre a masturbação ou a manipulação infantil. Registra:

Eu estou contente que você sinta prazer em tocar no seu clitóris (ou pênis). É assim que é para ser.” Assim como o primeiro passo, como pai ou pessoa que lida (sic) com crianças, foi aceitar que estas são seres sexuais, agora seu grande passo será aceitar como as crianças são seres sexuais. Isso o traz a uma confrontação direta com o assunto da auto-satisfação que pode ser bastante desconfortável para você, dependendo de como você foi tratado a este respeito pelos seus próprios pais. Pode ser que você não se lembre de situações específicas, porém elas podem ter sido algo como: “Isto é feio” “(ou sujo” ou pecaminoso)” Que eu não o agarre fazendo isto de novo!” Por medo você obedeceu: nunca mais deixou um adulto “agarrá-lo”. Mas isto fez que você parasse? Se não, como você se sentia com a repetição daquilo que você mesmo sabia ser inevitável? E a sensação de culpa? E mesmo que devido à ordem você tenha parado, que repercussões isto teve na sua vida sexual adulta? [...] (RAMEY, apud NUNES, 1996, p. 164-165).

O mesmo autor continua transcrevendo um modelo de discurso que incentiva a busca constante pelo prazer sexual e emite parecer sobre a homossexualidade e a masturbação.

A masturbação é parte valiosa e esperada da vida sexual, desde o início até o final dos nossos dias. Sua fase mais importante ocorre durante os primeiros meses e anos do nosso desenvolvimento, porém nunca chegará a perder sua importância e utilidade durante toda vida até a velhice. [...] A única coisa que sabemos com certeza a respeito da homossexualidade é que não a conhecemos o bastante. Existe alguma evidência, ainda que pequena, de que a família participa “agindo” de forma a causar preferência sexual, mas, por outro lado, ninguém ainda forneceu um argumento convincente de que ela pudesse ser hereditária. Muitos especialistas acham que a homossexualidade se desenvolve antes dos oito anos de idade. Outros acreditam que em nossa sociedade as pessoas são excessivamente rotuladas e que, sem a pressão social para que alguém “decida” o que é, provavelmente muitas pessoas estariam perto de ser bissexuais; isto é, teriam algumas experiências homossexuais sem serem levadas a pensar que isto as torna “diferentes” ou que devem adotar um estilo especial devido às suas experiências sexuais. De fato, muitas pessoas passam por uma “fase” homossexual. Outras são aparentemente bissexuais, seja por períodos curtos ou durante toda sua vida (Ibidem, loc. cit.).

O livro *Papai, mamãe e eu*, segundo a autora, Marta Suplicy (1990, p. 11), dirigido aos pais e professores com a finalidade de melhor ajudá-los “a compreender a sexualidade de seus pequenos e responder adequadamente ao questionamento que eles fizerem”, também nos parece um modelo de análise de abordagem terapêutica-descompressiva sobre questões relativas à sexualidade.

Pergunta: “Devo ficar nua na frente das crianças”? E se eu não consigo: minha criança vai ficar prejudicada?

Resposta: A nudez deve ser vivida de forma mais natural possível: nada de trancar as portas do banheiro, ou de se cobrir quando vocês estiverem se vestindo e a criança entrar no quarto. Procedam com espontaneidade. É positivo para criança poder ver o corpo do pai e da mãe. Assim ela perceberá as diferenças entre os sexos, o que é um componente importante para amadurecer sua identidade sexual. [...] Caso você esteja com dificuldades em ficar naturalmente sem roupa na frente das crianças, utilize um livro que mostre as figuras humanas nuas e comente as diferenças sexuais entre irmãos na hora do banho, acrescentando o que muda com o crescimento (SUPLICY, 1990, p. 35).

Percebe-se, em tal abordagem, a proposição de uma “receita” de como lidar com manifestações da sexualidade com crianças. De fato, tal atitude promove um conhecimento sexual superficial e desprovido de aprofundamento e ainda desrespeita os diversos entornos familiares e suas maneiras de sentir e vivenciar cada temática.

Portanto, a vertente terapêutico-descompressiva, baseada na psicologia freudiana e na acentuação liberacionista e feminista dos anos precedentes, teve uma forte mediação dos meios de comunicação de massa e, conseqüentemente, em muitos de seus discursos, banalizou a temática sobre sexo, que é abordada sem comprometimento político, nem ético.

A vertente consumista e quantitativa pós-moderna

A vertente consumista e quantitativa da sexualidade é aquela que caracteriza a geração pós-guerra, período em que emergem os ideais capitalistas e esmorecem os ideais socialistas. Vive-se na chamada sociedade de consumo, marcada pela crescente demanda por mercadorias e necessidades supérfluas, isto é, acentuadamente consumista. Segundo Marcuse, citado por Nunes (1996), há uma fetichização do sexo em conseqüência do acelerado desenvolvimento tecnológico estimulado pelo capitalismo. A sexualidade, antes reprimida por mecanismos de confissão e delação, na modernidade luterana e burguesa, por ordem e estímulo à procriação, torna-se o grande apelo de consumo. O corpo da mulher e do homem tornam-se símbolos sexuais. “Toda lógica do consumo e todo estereótipo da

sexualidade se aliam à indústria do entretenimento, do cinema, dos desejos” (NUNES, 1996, p. 204). Nos meios de comunicação, há uma literatura sobre “sexo”, uma proliferação de formas consumistas sobre sexualidade.

Desse modo, a sexualidade caracteriza-se por ser consumista em decorrência de uma visão capitalista que oportuniza a proliferação de práticas sexuais mecânicas, genitais e desprovidas de erotismo. Tal comportamento não leva o sujeito a viver sua sexualidade de forma plena, isto é, de forma emancipatória com liberdade de escolha.

A liberação da sexualidade é vivenciada de forma consumista e é centrada em objetos e coisas, em bens e fetiches de consumo, em excitação virtual e estímulo a práticas descompressivas, isto é, genitalizadas, objetalizadas, deserotizadas e mecânicas. Falta uma dimensão ética, responsável e afetiva que dignifique a sexualidade humana.

A desumanização da sexualidade é resultante de um instrumento de poder que mantém o ser humano submisso à norma dominante. Segundo Foucault (2003, p.127), as estruturas de poder tornam-se sólidas com os discursos e as práticas e não por meio de proibições. Tais discursos e práticas são consolidados oficialmente e são eficientes em controlar, vigiar e punir. “A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidades) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

Sob essa perspectiva:

As disciplinas marcam as esferas da fala sobre o sexo tanto quanto as esferas do agir e do sentir. Os discursos normativos, as práticas de Educação Sexual marcadas pela concepção médico-biologista, as interpretações de ordem terapêutico-descompressiva, calcadas na Psicologia, todas essas formas entrelaçam códigos disciplinares que visam exigir respostas satisfatórias dos alunos e objetos de uma suposta intervenção pedagógica neutra. A compreensão desses limites não deve produzir uma capitulação mórbida e determinista, mas desafiar para novas formas de ciência, que dêem conta da realidade, e novas formas de poder que venham a transformá-la. Reconhecer que na sexualidade se constroem as subjetividades humanas mais sagradas não significa aceitar o vulgarizado conceito de individuação, ou ainda, seu reducionismo individualista (NUNES, 1996, p. 209-210).

A vertente emancipatória da sexualidade e da Educação Sexual

A vertente emancipatória da sexualidade é aquela que visa à libertação do sujeito das amarras autoritárias e repressivas construídas histórica e culturalmente sobre a educação sexual.

Anteriormente a Nunes, Goldberg (1988, p. 82-83) já propunha a Educação Sexual política e libertadora, que se caracteriza por uma constante luta contra a *desigualdade sexual, a violência sexual e o preconceito sexual*, em prol da *liberdade sexual* que consiste “no exercício de uma sexualidade *liberada* (da culpa no plano pessoal) e *libertada* (da opressão, no plano social)”. Portanto, libertadora social e historicamente.

Essa vertente emancipatória ou libertadora tem por objetivo compreender, de forma responsável, científica, ética e política, as vivências sexuais dos seres humanos. Tal maneira de agir busca “atingir o contra-discurso, a decodificação das formas de poder e disciplinaridade, para a proposição da exuberância, da crítica e propulsão de novas práticas libertadoras e contra-ideológicas” (NUNES, 1996, p. 219). Sob esse enfoque, crianças e adolescentes devem ser orientados no sentido de se verem como sujeitos plenos de seu descobrir-se no mundo como corpo, como pessoa, como cidadão, como ser humano.

A vertente emancipatória de entender a sexualidade exige uma profunda reflexão sobre o tema, de forma que suas contradições históricas sejam destacadas, suas bases antropológicas discutidas, suas matrizes sociológicas investigadas e suas configurações políticas identificadas. É necessário compreender a sexualidade em sua relação com a base material e econômica das diferentes sociedades, de maneira que estejamos conscientes da sua real vinculação com as relações de poder vigentes. Desse modo, educar sexualmente de forma emancipatória é compreender a dinamicidade, a complexidade e a riqueza única da sexualidade humana.

As vertentes anteriormente analisadas, presentes hoje em muitas propostas de educação sexual, são, segundo o mesmo autor, impregnadas pelo conceito de alienação do pensamento marxista. Isto é: o ser humano e sua dimensão sexual estão vinculados a uma sociedade normatizante, ao determinismo biologista, ao controle social, ou a uma exagerada onipotência da sua subjetividade. Nesses modelos, o ser humano não é percebido “em sua contraditória dimensão de ser livre,

determinante e determinado, aberto e condicionado, presente e ao mesmo tempo projetado para o futuro, para além das coisas prontas e estabelecidas” (NUNES, 1966, p. 208).

Portanto, o entendimento de uma sexualidade emancipatória exige uma investigação de ordem histórica e antropológica. Para melhor entender as complexas tramas que estruturam a sexualidade no decorrer da história da humanidade, é preciso compreender as relações de poder que são estabelecidas entre os homens. Como destaca Figueiró (2001, p. 93-94), retomando Goldberg (1998) em sua análise a respeito da Abordagem Política da Emancipação Sexual, para efetivar transformações sociais:

... é necessário, como ponto de partida, a compreensão dos padrões e normas sexuais de nossa sociedade, e da forma como eles estão relacionados com a nossa estrutura sócio-econômica, política e cultural. [...] É preciso entender como os padrões e normas sexuais foram mudando ao longo da história de nosso País, buscando a relação com todos os acontecimentos sociais, econômicos e políticos de cada época. É fundamental, ainda, buscar compreender, concomitantemente, a história da sexualidade ao longo dos séculos, desde a antiguidade, em todo o mundo ocidental, e contextualizar, a partir daí, os nossos padrões morais, sexuais, enfim, culturais.

A família é a primeira instância em que a criança recebe noções sobre normas e padrões sexuais. Segundo Guimarães (1995, p. 29-30):

A família é o lugar onde a natureza se objetiva e tem sido o núcleo de desenvolvimento da cultura, pois é nela que homens e mulheres nascem, vivem, se reproduzem e morrem, ocorrendo aí o processo de continuidade das gerações. É na família que surgem as bases das atitudes sexuais que são culturais mais do que inatas. [...] Local de sobrevivência, de ajuda mútua, de coesão material e moral, a família tem sido a estrutura social de legitimação, da imposição da ideologia e do poder humano, marcando, em profundidade a estrutura psicológica do indivíduo.

Ribeiro (1990, p. 41) descreve a família brasileira atual como “herdeira do patriarcalismo, da autoridade sem limites dos donos de latifúndios que imprimiram nela as características políticas vigentes na sociedade: autoridade, submissão, valores, padrões, condutas”.

Dessa forma, as famílias, em sua grande maioria, ainda trabalham a questão sexual de forma repressiva, perceptível em atitudes que vão desde a negação pura

e simples das questões sexuais até a proibição que convence o indivíduo de que sexo é sujo, vergonhoso e pecaminoso:

A família é uma escola de submissão, de obediência e de resignação. [...] A família em sua versão tradicional desenvolve, portanto, duas funções fundamentais: a primeira é a de impor a própria autoridade e de governar do alto o exercício da sexualidade dos filhos; a segunda é de apresentar-se aos filhos como modelo ideal de comportamento sexual (BERNARDI, 1985, p. 25).

Devido às grandes transformações sociais influenciadas pelo processo de globalização e ao acelerado desenvolvimento das tecnologias, parece-nos que a instituição familiar, sem clareza em como conduzir a educação sexual de seus filhos, delega essa função à escola, exigindo, porém, que sejam seguidos seus preceitos de formação. Aí é que reside a contradição, pois, enquanto a comunidade escolar parece manter atitudes conservadoras, a escola deverá procurar subsídios para planejar ações transformadoras do “status quo” vigente.

Um projeto de educação sexual deverá buscar uma relação de emancipação também da família com a comunidade escolar; não deve haver a substituição do papel da família, mas ambas as instituições devem ser co-responsáveis para que a sexualidade não seja vista como prevaricação, pecado, permissivismo, mas como uma forma de viver o sexo e suas contradições, serena e claramente, principalmente num momento histórico em que as chamadas “novas tecnologias” são utilizadas para estimular o consumismo sexual e a vivência da sexualidade está voltada para a descompressão. Tal contexto nos remete a Foucault (2003), ao seu discurso sobre as malhas do poder discursivo numa prática conservadora. Nela, busca-se superar os controles por meio da conscientização de que há uma ideologia dominante, que possui suas práticas de persuasão, também expressas pela mídia.

Assim como Freire (1987) defende uma educação não-opressora, mas libertadora, Nunes (1996, p. 43) defende a idéia de que só será possível uma prática de educação sexual emancipatória em uma sociedade que não esteja calcada nos pressupostos da “opressão e dominação, entre as pessoas, entre as classes sociais, entre os sexos, mas na libertação e na reciprocidade, na complementaridade e na solidariedade”. “Não há como se conceber uma educação sexual deslocada de uma educação para a cidadania, para a convivência de iguais, para uma concepção de si e dos outros que estão ao seu redor.” Para tanto, é imprescindível que a unidade

escolar tenha um projeto político-pedagógico que busque superar as atuais formas de entender o homem, a sociedade, a cultura, os conteúdos e as práticas institucionais escolares.

Assim sendo, faz-se necessário que a educação sexual intencional passe a ser um componente dos currículos de formação de professores. E que seja vista não como uma anomalia, mas como uma dimensão da educação geral fundamental. É importante que a comunidade escolar seja capaz de não confundir educação para uma sexualidade emancipatória apenas com a mera introdução de um espaço na estrutura curricular, uma aula informativo-institucional, mas perceber que é necessário um projeto coletivo amplo, multidisciplinar, uma intervenção para discutir a significação do ser homem e do ser mulher vigente e presente em todos os momentos de vivência escolar e social. Assim, “a educação sexual não é uma intervenção de um conjunto de prescrições biológicas, nem é todavia um conjunto de prescrições moralizantes; não pode ainda reduzir-se a um conjunto de aconselhamentos descompressivos, pragmáticos, massificantes” (NUNES, 1996, p. 231-232).

Para finalizar, o que seria então um paradigma de educação sexual emancipatória?

Segundo Melo e Pocovi (2002, p. 8):

Não existem receitas, já que é tudo uma construção pessoal e social, mas certamente podemos dizer que é uma busca da reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem, e essa reconstrução deve começar dentro de cada um de nós. Não apenas uma reprodução acrítica do que está posto na sociedade.

Concordando com Nunes (1996), a educação sexual mais aceita pelos alunos é precisamente aquela que pretende levar a cada um deles a compreensão básica da vida social. De acordo com o autor e no entendimento dos alunos, vida social básica deve incluir uma compreensão que fale de afetividade e respeito, de liberdade e de desejo, de responsabilidade e de valores, temas que muitas vezes não tratam de descrições anatômicas, mas que servirão de suporte a uma vivência, a uma ética e a uma prática ou conduta sexual. Para construir esse processo

coletivo de educação sexual com esses jovens, é necessário um olhar mais aberto sobre a educomunicação.⁴

⁴ Educomunicação define-se como: 1 - um conjunto das ações destinadas a: integrar às práticas educativas o estudo sistemático dos sistemas de comunicação (cumprir o que solicitam os PCNs no que diz respeito a observar como os meios de comunicação agem na sociedade e buscar formas de colaborar com nossos alunos para conviverem com eles de forma positiva, sem se deixarem manipular. Esta é a razão de tantas palestras sobre a comunicação e suas linguagens); 2 - criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos (o que significa criar e rever as relações de comunicação na escola, entre direção, professores e alunos, bem como da escola para com a comunidade, criando sempre ambientes abertos e democráticos. Muitas das dinâmicas adotadas no Educom apontam para as contradições das formas autoritárias de comunicação); 3 - melhorar o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas (Para tanto, incluímos o rádio como recurso privilegiado, tanto como facilitador no processo de aprendizagem, quanto como recurso de expressão para alunos, professores e membros da comunidade). (SOARES, I. O. Mas, afinal, o que é educomunicação? **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**. {entre 2000 e 2006} Disponível em: < [http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/página 1 de 2](http://www.usp.br/nce/aeducomunicacao/saibamais/textos/página%201%20de%202)> Acesso em: 20 jan.2009.



Ilustração 4 - : A televisão

Fonte: (<http://www.gigicangica.blogspot.com.br/>)

3 SOBRE “OS OUTROS”

3.1 A importância da educomunicação para a relação educativa

Como educadora e lidando com adolescentes, procuro recorrer, em minhas aulas de Língua Portuguesa e também em minha atuação como pesquisadora, a temáticas relativas à sexualidade, aos subsídios teóricos de Freire (2007) sobre “os saberes necessários à prática educativa”, registrados no livro *A Pedagogia da Autonomia*. Assim faço porque acredito ser necessário refletir sobre algumas possibilidades que oportunizam ao educando e ao educador momentos de reflexão crítica sobre os seres em constante processo de transformação num mundo vivo e dinâmico.

Dentre os referidos saberes, destaco a afirmação: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2007, p. 35). Procuro sempre enfatizar com os (as) alunos (as) que toda e qualquer forma de discriminação, seja de raça, de classe, de gênero, de credo, é ofensiva à dignidade humana e nega radicalmente a democracia. Quando, durante a prática de pesquisa, uma aluna diz que não vai participar da pesquisa porque seus preceitos religiosos (testemunha de Jeová) não lhe permitem conversar sobre sexo e os demais colegas manifestam-se dando risadas e exclamando “aleluia, aleluia, sai capeta”, dialogo com eles sobre a importância de se respeitar as diferentes crenças e formas de educar. Como escrevia Freire, ‘tarefa coerente do educador que pensa certo é [...] desafiar o educando com quem se comunica e a quem se comunica a produzir a compreensão do que vem sendo comunicado. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico’ (2007, p. 38).

Também saber que “ensinar exige consciência do inacabamento” (p. 50) é estar ciente de que somos seres inacabados, que vivemos num constante processo de transformação e somos capazes de intervir no mundo, de escolher; capazes de grandes ações e de grandes testemunhas. Mas somos igualmente capazes de ações indignas. “Eu nunca vou achar normal uma relação entre ‘viados’, é nojento”,

revela um jovem durante nosso trabalho. Minha intervenção, como de outros colegas da classe, faz com que ele perceba a importância de se aceitarem diferentes orientações sexuais e reflita sobre a possibilidade de mudar seu ponto de vista com o decorrer dos anos, pois ele, como ser pensante e em processo de aquisição de novos conhecimentos, poderá ter um outro olhar sobre as diferentes formas de amar.

“A ‘mina’ que fica cada festa com um diferente é biscate”. Tal fala de um aluno remete-nos a uma questão de gênero muito forte em nossa sociedade, o famoso machismo. Tal assunto deve ser discutido com seriedade. Deve levar a refletir sobre a questão do comportamento machista, levantando vários fatos históricos que revelam ações preconceituosas e discriminatórias contra a mulher em nosso meio e desvelando o porquê desta construção.

Trabalho a afirmação de que “ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (FREIRE, 2007, p. 59), na perspectiva de que podemos manter uma relação dialógica, transparente e sem medo. É importante que, como mediadora do processo de construção do conhecimento do aluno, eu respeite sua curiosidade, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem. Para que a autonomia e a identidade do outro sejam respeitadas, devo exigir de mim uma prática coerente com esse saber. Como poderia debater, de forma natural e não-preconceituosa, questões relativas à homossexualidade se eu mesma fosse uma pessoa homofóbica?

A riqueza do saber expresso pelo “ensinar exige alegria e esperança” (ibidem, p. 72) é um fato percebido em sala de aula e estimula os alunos a participarem com prazer das atividades desenvolvidas. Seria uma contradição se o ser humano, consciente de sua condição de inacabamento, não buscasse a esperança. Ao me reconhecer como ser que não teme a novidade, que se indigna contra as injustiças sociais, assim como contra atitudes discriminatórias, procuro refletir com os alunos a respeito das injustiças que negam ao indivíduo sua justa cidadania. Assim agindo, estímulo-os a irem à busca de seus sonhos, de suas utopias.

Sobre a afirmativa de que “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 2007, p. 113), como não sou portadora única da verdade a ser transmitida aos educandos, aprendi a escutá-los e assim melhor dialogar com eles. Somente quem escuta o outro, paciente e criticamente, fala com ele. Se um aluno, durante a pesquisa, diz

que “beijo de casal velho é nojento” e lhe respondo com argumentos contrários, olhando-o de cima para baixo e de forma autoritária, não estarei dando oportunidade a ele(a) para externar seu ponto de vista, pois não aceito nem respeito a sua história, seu modo de ver e ler o contexto. “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático do educador, que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala” (Ibidem, p. 123).

Na perspectiva de que “ensinar exige querer bem aos educandos” (Ibidem, p. 141), no processo comunicativo educacional, é importante expressar afetividade e alegria, o que não implica falta de seriedade, pois a demonstração de tais sentimentos não impede a presença do rigor. A prática educativa, na qual há presença da afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico a serviço da mudança, é progressista e percebe o educando como um ser histórico e inconcluso que busca e traz informações, as quais, num processo educacional dialógico, transformam-se em conhecimento.

Como professora, num momento histórico em que as mídias estão cada vez mais influentes no processo de aquisição de informações de nossos jovens, procuro, em sala de aula, desenvolver um trabalho mediado pelos mais diversos recursos tecnológicos: desde o giz e o quadro negro, até o uso da televisão, do computador e da Internet. É necessário, num processo de comunicação, saber como e por que usar tanto as antigas como as chamadas novas tecnologias da informação e comunicação.

Como trabalhar no espaço escolar, onde se processa uma interação face a face, num momento histórico em que o avanço das tecnologias acontece muito rapidamente e os alunos, muitas vezes, interagem pelos mais diversos meios de comunicação?

A utilização dos meios eletrônicos, no caso a televisão, e seu impacto sobre a educação têm contudentes críticos, assim como defensores. São os chamados por Eco (1993) de apocalípticos e integrados, respectivamente. Segundo os primeiros, a televisão provoca todo tipo de males físicos e psíquicos: problemas de visão, passividade, consumismo, alienação, trivialidade; para os segundos, a televisão deve ser considerada como uma oportunidade para a democratização do conhecimento e da cultura, para a ampliação dos sentidos, para a potenciação da aprendizagem. A televisão representa a cultura da opulência e da diversidade, a velha cultura da liberdade, das opções múltiplas.

No contexto escolar, onde ocorre a interação face a face, a maioria das instituições tradicionais preocupa-se, ainda mais, em reproduzir o conhecimento, em perpetuar a cultura, ficando, por isso, defasada quando precisa se adaptar à nova sociedade, expressa pelo uso das chamadas TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação). O professor e a professora, mediadores do processo de construção de conhecimento, precisam adaptar-se às mudanças com o objetivo de educar para uma cultura renovada, pois seus alunos e alunas estão aprendendo com a televisão, com o cinema e com a Internet, num envolvimento intenso, fazendo a leitura de movimentos e do jogo das imagens, além das falas. Assim sendo, não se motivam em ficar somente lendo textos nos livros didáticos e escutando verdades professoradas na sala de aula, em carteiras enfileiradas, olhando a cabeça de seu colega que senta em frente.

À vista desse contexto, é importante que programas de televisão sejam discutidos com os alunos, pois tal meio de comunicação mescla a oralidade cultural com a imagística popular, e, como ressaltam Martin-Barbero e Rey (2001, p. 59), é por onde “os jovens vivem uma experiência cultural des-localizada, que provém da profunda ligação entre seu mal-estar na Cultura (com maiúscula) e o estouro das fronteiras espaciais e sociais, que a chave televisão-computador introduz no estatuto dos sentires, dos saberes e dos relatos”.

Como fala Lévy (1993), razão crítico-reflexiva e razão instrumental não se excluem, mas se completam. É necessário não se posicionar nem como tecnointegrado, nem como tecnoapocalíptico, mas saber que, no contexto escolar, a função do professor não está descartada, mas compete a ele incentivar e instigar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A Sociedade da Informação deve ser entendida como uma abreviação de um aspecto da sociedade em que, cada vez mais, se fazem presentes as novas tecnologias. Esta sociedade, também chamada de Sociedade da Aprendizagem, exige um modo novo de ler o mundo, buscando novas experiências no tempo e no espaço. Sabe-se que a informação não é sinônimo de conhecimento; portanto, há necessidade de que sejam pensadas formas criativas para selecionar, organizar e articular as informações, de forma que elas sejam apreendidas e se transformem em conhecimento.

Como profissional das comunicações, Bucci (2002) destaca a importância da Escola no estímulo ao desenvolvimento de telespectadores críticos. O jornalista

considera fundamental que a Escola abra um canal pelo qual as crianças possam se manifestar, verbalizar, elaborar, por que veem televisão, o que gostam de ver na TV, o que as atrai. Depois disso, imagina ser possível, aos poucos, desmontar o discurso da televisão e também o da publicidade. Acredita que se estaria plantando “a semente para o desenvolvimento de telespectadores críticos.” Mais importante do que controlar o que a TV veicula diariamente, é preparar o público, sobretudo os telespectadores mirins, a vê-la sem se submeter a ela.

Diante do exposto e sabendo que os adolescentes das 8^{as} séries, turmas 801 e 802, são telespectadores assíduos da programação televisiva, pois desde o ano de 2007 venho trabalhando com eles com e sobre programas da televisão, especialmente com as narrativas das telenovelas e dos relatos ocorridos nos noticiários, achei importante usar como instrumento de pesquisa recortes de telenovelas do horário nobre⁵ da Rede Globo de Televisão.

Em um questionário feito com os alunos⁶, pude constatar que os meios de comunicação de massa fazem parte de sua vida, principalmente o rádio e a televisão. A maioria deles possui também outros meios, como telefone, principalmente celular, DVD, aparelhos de som, entre outros objetos presentes no dia-a-dia da maioria da classe média dos cidadãos brasileiros. São alunos da chamada classe de baixa renda; porém, como foi declarado, não medem esforços para adquirir materiais eletrônicos e eletrodomésticos.

A intimidade deles com a mídia pode ser observada pela quantidade de aparelhos que cada um possui em casa. Todos possuem aparelhos de TV, variando de um a quatro. Todos assistem à TV diariamente, numa média de quatro a seis horas. Dentre a programação televisiva, os adolescentes apontaram como preferidos as telenovelas, os filmes e os programas de humor da Rede Globo de Televisão.

⁵: No Brasil, considera-se como o Horário Nobre toda a programação que está entre 18h e 00h, como telenovelas, telejornais e reality shows, por exemplo. Atualmente, nota-se uma grande disputa pela audiência no **Horário Nobre**, principalmente entre as três maiores emissoras do País - Rede Globo, Rede Record e SBT (**Horário Nobre** Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hor%C3%A1rio_nobre>. Acessado em 15 de jan.2009).

⁶ Questionário realizado por Carvalho (2007) durante o mestrado, para a disciplina Educação e Cibercultura, ministrada pela professora Martha Kaschny Borges, no qual foi investigado o uso da televisão e da Internet pelos jovens desta pesquisa e foi verificado que 100% dos jovens possuíam televisão em suas casas e dentre os programas preferidos destacavam-se as telenovelas, com um percentual de 79,54% dos alunos.

De acordo com Lopes (2003), as telenovelas possuem um alto índice de audiência e, segundo pesquisas feitas por renomados estudiosos do assunto, elas revelam a preferência dos adolescentes.

É comum ouvir os jovens comentarem, na sala de aula e no pátio da escola, as ações de personagens das telenovelas da Rede Globo, principalmente as que se referem à temática sexual.

Daí minha escolha em trabalhar a visão desses adolescentes sobre questões relativas à sexualidade. Empreguei, para motivação, recortes de telenovelas da referida emissora. Trata-se, sem dúvida, segundo Martin-Barbero (2004), de uma amostra das possibilidades de se mesclar o imaginário popular com o formato industrial. Uma narrativa televisiva que consegue êxito de audiência dentro e fora da América Latina estimula o desenvolvimento da indústria audiovisual, ao misturar o desenvolvimento tecnológico com os contratempos e as anacronias narrativas que fazem parte da vida cultural dos povos deste continente, aí enquadrado também o brasileiro.

3.2 O GÊNERO TELENOVELA E UM POUCO DA HISTÓRIA DA TELENOVELA BRASILEIRA

A telenovela caracteriza-se, sobretudo, pela linguagem narrativa. Narrar é contar histórias. O contador de histórias tradicional, porém, como é caracterizado por Benjamin (1996), foi desaparecendo com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação. Esse autor, há 40 anos, chamava-nos a atenção para o fim da narração, para o cessar de uma faculdade que nos parecia inalienável, a faculdade de estabelecer troca de experiências, faculdade inerente ao relato oral do que “vem de longe”, seja no tempo, como o homem do campo, seja no espaço, como o marinheiro ou o viajante.

Outras formas de narrativa surgiram para contar nossa história, nossos medos, nossos desejos e os possíveis resultados de nossas ações. Os meios pelos quais essas histórias são contadas, assim como o próprio homem, passaram por um processo de profunda transformação.

Primeiramente, a palavra oral; depois, essa palavra é reproduzida graficamente pela imprensa. Surgem, sucessivamente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, as redes de informação e comunicação e a Internet.

Vivemos em um momento histórico em que todos esses meios de produzir narrativas coexistem, pacificamente ou não, e continuam nos contando a respeito de nossas vidas, nossos temores, nossas tristezas, nossas alegrias.

A prática das narrativas continua, embora modificada. Esta modificação se impôs pelo acelerado desenvolvimento dos meios de comunicação. Até mesmo os gêneros literários passaram a interpenetrar-se, ocasionando os gêneros híbridos, assim chamados pelos formalistas russos. Tais gêneros, que ocorrem com mais frequência no cinema e na televisão, mesclam elementos tradicionais com formas modernas. Introduzem conteúdos tradicionais nas modernas formas e programas de variedades, de vídeos de música, de telejornais, etc. Nesse contexto, impõe-se a telenovela, uma poderosa forma narrativa “que é tão vista quanto falada e seus significados são produto tanto da narrativa audiovisual, produzida pela televisão, quanto da interminável narrativa oral produzida pelas pessoas” (LOPES, 2003, p. 30).

As telenovelas latino-americanas do México, Brasil e Venezuela, a partir dos anos 80, segundo Martin-Barbero (2004), começaram a tirar do horário nobre da televisão as séries norte-americanas que dominavam a programação de ficção. Tal fato estimulou a criatividade e proporcionou a sua nacionalização, isto é, cada país se apropriou do gênero à sua maneira, fazendo dela um lugar de cruzamento entre televisão e outros campos culturais, como a literatura, o cinema e o teatro.

Ao retratar fatos do dia-a-dia, ao trabalhar com personagens que existem na vida real, as telenovelas não só reproduzem hábitos, costumes, normas e valores humanos, como também os dita. E por serem veiculadas pela televisão, as informações são acessíveis a todos, sem distinção de pertencimento social, classe ou região. Assuntos que antes eram socializados por determinadas instituições tradicionais como a Família, a Escola e a Igreja, agora estão disponíveis nas telenovelas. Seus autores buscam inspiração nos clássicos da literatura, assim como nos acontecimentos e costumes cotidianos. Tudo por meio de uma linguagem e estrutura narrativa simples, de fácil decodificação e por um belo jogo de imagens possibilitado pela técnica.

Segundo Lopes (2003), essas narrativas são pouco personalizadas e definidas ideológica ou politicamente ao tratarem de assuntos que pertencem ao espaço público, o que faz com elas suscitem debates públicos, dando-lhes o tom.

Como exemplo, cita a associação da telenovela da Rede Globo *Vale Tudo*⁷ com a eleição de Fernando Collor de Melo, que projetou a sua imagem como ‘o caçador de marajás’, aquele que combate a corrupção na política e na economia do Brasil; também analisou a influência da minissérie *Anos Rebeldes (1992)* no processo de *impeachment* desse mesmo presidente, tempos depois.

O público dialoga com as telenovelas por mediações proporcionadas pelas mais diversas instituições, pesquisas de audiência, relações pessoais, contato direto com autores pela Internet, além da imprensa e outras mídias. Mesmo pessoas que não costumam assistir a telenovelas, independente de classe social, sexo, idade ou mesmo religião, acabam incluindo-se no território de circulação dos sentidos dessa modalidade de narrativa.

A escola também se tornou um espaço de socialização de alguns capítulos de telenovelas. Basta o docente levantar uma situação ocorrida num capítulo para que os alunos, telespectadores assíduos, participem do diálogo com muito interesse e entusiasmo. Já escutei uma aluna dizer: “ninguém me convida pra sair, nem para estudar, no horário da *Malhação* e de *A Favorita*, que eu não vou. Posso até ir no horário do *Vale a Pena Ver de Novo*.⁸

Muitas pesquisas, segundo Lopes (2003), revelam que a telenovela começa a ser comentada durante o momento de sua assistência. Conversa-se sobre ela com os membros da família, com os amigos, com os empregados, no trabalho, com os vizinhos.

Mesmo nas salas dos professores, nas escolas, é comum surgirem comentários sobre temas de telenovelas, na maioria das vezes da mencionada emissora, assim como a respeito do desempenho dos atores. Até mesmo aqueles que, por total falta de tempo, não assistem a telenovelas, estão sabendo das tramas acontecidas, pois, ou assistiram num vídeo, pela Internet, ou leram a respeito em algum periódico ou revista especializada ou escutaram comentários sobre elas.

⁷ Para economia de notação, todas as novelas citadas sem nome da correspondente emissora são da Rede Globo de Televisão, rede brasileira.

⁸ Vale a Pena Ver de Novo é um programa que reprisa telenovelas passadas há alguns anos em outros horários.

Como se pode constatar, este gênero no Brasil é um importante elemento de mediação cultural. Não raro, determina a pauta e realiza o agendamento dos debates públicos em várias regiões do País. Por tal fato, muitos autores têm investido, com freqüência, no denominado 'merchandising social', isto é, na construção de enredos cujos temas sejam relativos a problemas enfrentados pela sociedade local e também mundial. Por tais motivos é que procede a afirmativa:

O que tem tornado a telenovela um enclave estratégico para produção audiovisual brasileira é seu peso no mercado televisivo e o papel que ela joga na produção e reprodução das imagens que os brasileiros fazem de si mesmos e através das quais se reconhecem. Só esse fato seria suficiente para tornar indispensável a reflexão sobre os diferentes sentidos da telenovela no plano nacional, não fosse também sua importância regional e transnacional (LOPES, 2004, p. 17).

Por tudo isso é que senti necessidade de explorar um pouco mais essa questão.

Segundo Martin-Barbero (2004), as telenovelas tiveram origem no melodrama-folhetim anglo-francês, que em Cuba se transforma em radionovela. Posteriormente, o melodrama da radionovela, juntamente com o cinema, dá origem à telenovela latino-americana. O melodrama, segundo o mesmo autor, nasce no teatro popular da Inglaterra e da França, onde se dramatizavam paixões populares que tinham como cenário a Revolução Francesa. Em meados do século XIX, essas dramatizações populares transformam-se em folhetins ou novelas por entrega, como resultado do desenvolvimento tecnológico da imprensa. Esses folhetins vinham com um novo tipo de narração, situado entre a novela, o conto e o periódico. Com o folhetim, inaugurava-se um novo tipo de relação do leitor com o texto e uma nova forma de ler que tinha como base dois modelos de escrita: os episódios e as séries, que lhe permitiam viajar do conto à novela. O folhetim, conto em trânsito de tornar-se novela, ao "confundir-se com a vida", dá oportunidade ao leitor de participar da narração, mediante cartas ao periódico, interferindo assim no desenvolvimento da trama. Tal situação assemelha-se com o que acontece hoje nas telenovelas: um número significativo de telespectadores escreve aos periódicos e *blogs* da Internet, interagindo com quem escreve os capítulos, tanto em seu argumento, quanto na atuação dos atores. Tal contexto, segundo Martin-Barbero (2004, p. 32), "não é mera

semelhança, senão a permanência dos sinais de identidade daquela matriz popular que é um “modo comprometido” de ver, de escutar ou de ler”.

Ainda segundo o mesmo autor, juntamente com os emigrantes europeus, o melodrama viaja para a América. Os primeiros portos americanos são: ao norte, Havana e ao sul, Buenos Aires. Em Cuba, desde os fins do século XIX, as oficinas das tabacarias foram palco de “leitura em voz alta” de livros de histórias e de novelas folhetinescas que dariam temas e formas à radionovela.

O Direito de Nascer foi a primeira radionovela latina que mescla a revolta dos sentimentos e os efeitos, os tons e os ritmos sensoriais do relato. *Juan Moreira*, de autoria de Eduardo Gutierrez, é o primeiro folhetim gaúcho entregue pelo periódico chamado *A Pátria Argentina* em Buenos Aires. Nesse folhetim, fundem-se o rural e o urbano. O folhetim da imprensa, com a ajuda do *Circo Crioulo*⁹, funde-se com cenas dos cômicos ambulantes e dá origem ao radioteatro, como ficou conhecida a radionovela argentina.

No Brasil, segundo Campedelli (1987), a primeira história seriada surgiu em 1950, com a implantação da televisão, e ainda não possuía características do gênero. Chamava-se *Sua Vida me Pertence*, escrita, produzida e interpretada por Walter Foster, no papel de herói, e Vida Alves como heroína.

A telenovela-folhetim foi introduzida no País por Edson Leite, diretor artístico da TV Excelsior, em 1963. Ele fez a adaptação de um texto de Tito de Miglio, que foi denominado de *2-5499 Ocupado*. Tratava-se da história de uma presidiária, interpretada por Glória Menezes e o estreante Tarcísio Meira.

Em 1964, Ivani Ribeiro faz mais uma adaptação de um original argentino, *A moça que veio de longe*, tendo como protagonistas Helio Souto e Rosa Maria Murtinho. Ele é médico e ela, doméstica. Nesse mesmo ano, a mesma autora é responsável pela adaptação de *Alma cigana*, de original cubano.

O gênero iria conhecer seu *boom* em 1965, com o original cubano de autoria de Felix Cagnet, adaptado para a televisão por Teixeira Filho e Talma de Oliveira: *O Direito de Nascer*, que teve uma expressiva audiência. O sucesso dos intérpretes foi tanto que levou a TV Tupi a promover uma festa de encerramento no Ginásio do Ibirapuera, em São Paulo, e no Maracanzinho, no Rio de Janeiro.

⁹ Modalidade especial de circo que junta, embaixo de uma mesma tenda e cenário, acrobacia e representação dramática

Ivani Ribeiro, vindo da experiência radiofônica, torna-se, a partir de 1965 até 1970, com o patrocínio da Colgate-Palmolive do Brasil, especialista em adaptações de originais argentinos, cubanos e mexicanos, e também passa escrever textos de telenovelas para TV Excelsior.

Ainda segundo Campedelli (1987), enquanto Ivani Ribeiro “enovela” o público paulista e paulistano, no Rio de Janeiro, a TV Globo carioca desenvolve o chamado folhetim exótico, constituído por telenovelas ambientadas em paisagens alienígenas, distantes, onde atuam personagens excêntricas, extravagantes e até esdrúxulas. O horário nobre é supervisionado pela produtora e escritora cubana Gloria Magadan. As produções desse período caracterizam-se por um tipo de interpretação empolada, por textos pesados e diálogos complicados.

No final da década de 60, começam a aparecer modificações na história das telenovelas brasileiras. A ruptura com o modelo representado pela telenovela *Sheik de Agadir* (Globo 1966),¹⁰ surge a partir da telenovela *Beto Rockefeller* (1968). O novo paradigma:

Trouxe a trama para o universo contemporâneo das cidades grandes brasileiras, o uso de gravações externas, introduziu a linguagem coloquial, o humor inteligente, uma certa ambigüidade dos personagens e, principalmente, referências compartilhadas por brasileiro. Sintonizou as ansiedades liberalizantes de um público jovem, tanto masculino como feminino, recém-chegado à metrópole, em busca de instrução e integração aos pólos de modernização (LOPES, 2003, p. 24).

Ainda segundo Campedelli, a partir dos anos 70, a Rede Globo de Televisão passa a investir na construção de telenovelas com uma estrutura narrativa mais voltada a temas da realidade brasileira. O gênero foi transformando-se com a adesão de autores competentes, vindos do teatro, do cinema e do rádio. Segundo Lopes (2003), a combinação de profissionais com potencial e qualidade diversificados, dentre eles dramaturgos e escritores de esquerda, atores de talento, produtores e publicitários com visão de indústria e mercado, fez com que as telenovelas passassem a constituir o principal produto da Rede Globo de Televisão que, assim, se projetou como o maior conglomerado brasileiro de mídia e

¹⁰ Essa série tinha personagens com nomes de estrangeiros, vivendo dramas pesados. Além disso, os diálogos eram formais e os figurinos pomposos, ambientados em tempos e lugares remotos.

internacionalmente competitivo.¹¹ Ainda, segundo a mesma autora, a partir dos anos 70, com Janete Clair e Dias Gomes, foram produzidos os maiores sucessos da teledramaturgia nacional. Cassius Gabus Mendes, Gilberto Braga, Jorge de Andrade, Silvio de Abreu, Aguinaldo Silva, Manoel Carlos, Walter Negrão e Antônio Calmon foram os responsáveis pelo sucesso das telenovelas da Rede Globo.

Para Lopes, na década de 90, apesar da guerra pela audiência entre Globo, Manchete e SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), o retorno de Benedito Ruy Barbosa à Rede Globo (antes na Rede Manchete de Televisão, com a telenovela *Pantanal*) fez com que essa emissora se mantivesse líder na audiência das telenovelas.

Atualmente, a emissora exhibe telenovelas inéditas, como *Negócio da China*, às 18h20, *Caminho das Índias*, às 21h10, e uma reprise (*Vale a Pena ver de Novo* 13h30). De acordo com Feitosa (2008), no artigo *O Brasil das Telenovelas?*, apesar das concorrências, as telenovelas globais ainda possuem a maior audiência.

Leal Filho, presidente da ONG TVVer e mestre da ECA-USP, relata, em entrevista, que, apesar da falta de criatividade dos autores, ainda são exibidas no total de 11 telenovelas e as emissoras anunciam mais investimento no setor. Na Rede Globo houve uma acomodação da audiência; no SBT, uma queda. A Record cresceu na brecha das concorrentes. É muita produção para um público que não aumentou.

Mas, ainda segundo Feitosa, no artigo já mencionado, a visão da professora Maria Immacolata Vassallo de Lopes (2008), coordenadora do Centro de Estudos de Telenovela da Universidade de São Paulo (USP), é de que a interpretação de crise no formato da telenovela é precipitada. Para Lopes, crises podem ser decretadas, mas em algumas novelas específicas. "A mídia é apressada em querer causas e previsões. Para se ter uma adequada idéia e conhecimento, é preciso dar um tempo para se verificar se isso se marca como tendência ou é meramente um conjunto de fatores pontuais de que, daqui a pouco, ninguém mais se lembrará" (p.1). Para a professora, a audiência continua hegemônica.

Portanto, após esse estudo sobre a "força" denominada televisão e nela as telenovelas, fica reafirmada a minha decisão de ser este um caminho metodológico

¹¹ O Brasil fez história com a exportação de telenovelas da Globo, que alcançaram excelentes índices de audiência em inúmeros países da Europa e da Ásia (*Escrava Isaura*, *Dancing Days*, *Roque Santeiro*, *Terra Nostra* e até a recente *Belíssima*).

fundamental para buscar a compreensão dos adolescentes e das adolescentes sobre sexualidade.



Ilustração 5 - Os namorados
Fonte: Picasso (2009).

4 SOBRE “ISSO QUE SE TEM”

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO

Reverendo o caminho percorrido até aqui, retomo meu projeto inicial, cotejando-o com o que foi sendo construído nessa investigação. Entendo, como Boaventura (2006, p, 38-39), que os fenômenos sociais têm que ser compreendidos:

a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem as suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.

Reconheço também que minha construção como ser humano, mulher, educadora, professora de Língua Portuguesa, tutora, aliada à minha rica aproximação pedagógica na escola da vida com os adolescentes, foi determinante na condução à pesquisa. Estas particularidades pessoais, mais o contexto até aqui enfatizado, me induziram a reconfigurar meu tema: a compreensão do processo de educação sexual dos adolescentes, mediados pelas tecnologias.

A questão definidora do objetivo geral foi a busca da compreensão da sexualidade pelos próprios adolescentes no seu processo de vida cotidiana, imersos que estão em várias linguagens midiáticas, destacando-se entre elas a televisão e, nela, as telenovelas. Como objetivos específicos, procurei investigar o uso da televisão, em particular as telenovelas, como instrumento para facilitar o debate sobre sexualidade. Seus enredos e jogo de imagens exercem um fascínio nos jovens, como também suas histórias. Muitos se identificam com as situações vividas pelas as personagens.

Outro objetivo é a convicção, agora com mais conhecimento sobre educação, de poder oferecer à instituição em que trabalho um projeto de educação sexual sob uma perspectiva emancipatória.

Defini uma população-alvo constituída por um grupo de 54 estudantes, homens e mulheres, na faixa etária de 13 a 18 anos, matriculados na oitava série de uma escola pública da rede estadual de ensino. Além de definir a população, com ela convivi.

Como método de pesquisa, trilhei pela senda do método dialético, que parte do pressuposto de que homens e mulheres não estão prontos, acabados, mas são constituídos, como diz Silva (2001), “em uma intrincada rede de inter-relações entre causas externas e internas de sua formação, evolução e produção social” (p.84). Defini-me pela pesquisa-ação por ser:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985, p.14).

A abordagem da pesquisa-ação foi hermenêutico-interpretativa.

Para a coleta de dados, defini-me pela realização de oficinas, utilizando as mesmas propostas de trabalho para as duas turmas, relacionadas no quadro abaixo:

Turmas A e B	I Oficina 80 min	Trabalho de sensibilização.
Turmas A e B	II Oficina 80 min	Projeção do vídeo sobre “o beijo nas telenovelas”, editado pela pesquisadora: discussão sobre o conteúdo e produção oral e escrita.
Turmas A e B	III Oficina 80min	Leitura de textos sobre a temática do beijo: debate sobre o conteúdo.
Turmas A e B	IV Oficina 80 min	Projeção do vídeo sobre “as relações homossexuais nas telenovelas”, editado pela pesquisadora: discussão sobre o conteúdo e produção oral e escrita.
Turmas A e B	V Oficina 80 min	Leitura de textos sobre a temática das relações homossexuais: debate sobre o conteúdo.
Turmas A e B	VI Oficina 80 min	Projeção do vídeo sobre “a gravidez na adolescência nas telenovelas”, editado pela pesquisadora: discussão sobre o conteúdo e produção oral e escrita.
Turmas A e B	VII Oficina 80 min	Leitura de textos sobre a temática da gravidez na adolescência: debate sobre o conteúdo.
Turmas A e B	VIII Oficina 80 min	Leitura de textos sobre a temática da gravidez na adolescência: debate sobre o conteúdo.
Turmas A e B	IX Oficina 80 min	Conversando sobre as oficinas realizadas.
Turmas A e B	X Oficina 80 min	Confraternização – Jogral com o texto “Terapia do Abraço”.

Quadro 1 - Oficinas

Fonte: Da autora (2009).

Tive como instrumento principal de coleta de dados o material audiovisual constituído por gravações em DVD de recortes das seguintes telenovelas: *Páginas da Vida*, *Paraíso Tropical*, *Duas Caras* e *A Favorita*, além do uso de gravador e filmadora para registrar as falas dos jovens.

O processo de escolha das cenas das telenovelas não foi muito fácil. Perguntava-me: como editar recortes das cenas? Onde vou encontrar os arquivos das séries ficcionais desejadas? Gravei vários capítulos das telenovelas *Paraíso Tropical* e *Duas Caras*, mas faltavam mais conteúdos que interessavam à pesquisa para serem gravados. Em busca de solução, fiz assinatura com a Globo-Vídeo e pesquisei, nas sinopses, cenas que achei interessantes para serem editadas por um profissional de informática. Foi um trabalho demorado, mas que, depois das idas e vindas das edições para serem vistas e avaliadas, deu um resultado satisfatório. A análise das sinopses só foi possível porque havia assistido às telenovelas selecionadas.

Na análise dos dados, na busca das mensagens expressas nas falas orais e escritas dos adolescentes, após cada temática trabalhada, durante as atividades propostas e depois delas, registrava minhas interpretações, procurando compreender cada fala, cada gesto, cada olhar, cada risada, para posteriormente mergulhar na análise interpretativa, pois, como dizem Spink e Lima (2000), “o diálogo travado com as informações que elegemos como nossa matéria-prima de pesquisa, impõe-nos a necessidade de dar sentido: conversar, posicionar, buscar novas informações, priorizar e selecionar” (p.105).

Tomando como referência o método de análise utilizado por Melo (2001), que se constitui de cinco passos básicos, caminhei pelas seguintes etapas:

1. coleta de dados verbais: optei pela gravação de depoimentos orais, depois transcritos, e também por produções escritas dos alunos a perguntas que lhes eram dirigidas e a propostas de produção textual;
2. apreensão do sentido do todo: buscando captar esse sentido na leitura das produções transcritas e escritas, à procura de um encontro maior com o outro;
3. discriminação das unidades de significado: fiz, por diversas vezes, a leitura do material recolhido e cataloguei-o de acordo com os conteúdos que convergiam para o mesmo ponto de vista, sem alterar-lhes a linguagem; transferência das unidades de significado para a linguagem do pesquisador: nessa etapa, fiz a descrição interpretativa dos dados recolhidos, assim como das imagens do vídeo, sempre procurando manter uma atitude reflexiva que facilitasse a compreensão do que me fora informado pelos adolescentes;

4. elaboração das sínteses das estruturas de significado, estabelecendo a relação com o revelado pelos sujeitos, na busca da essência, no respeito às idéias registradas, levando em consideração na síntese todas as unidades significativas, integrando-as e sintetizando-as em uma descrição consistente com a estrutura do acontecimento;
5. desvelamento das categorias: busquei refletir sobre as essências do que fora revelado, sempre procurando fundamentos teóricos adequados para desvelar, de forma precisa e pontual, as categorias encontradas.

4.2 AS OFICINAS

Foram escolhidas três temáticas para serem trabalhadas nas oficinas com os alunos: o beijo nas relações, as relações homossexuais e a gravidez na adolescência. A seguir será feito um pequeno estudo sobre cada tema; posteriormente, será descrito o processo de desenvolvimento das oficinas.

4.2.1 O beijo nas relações

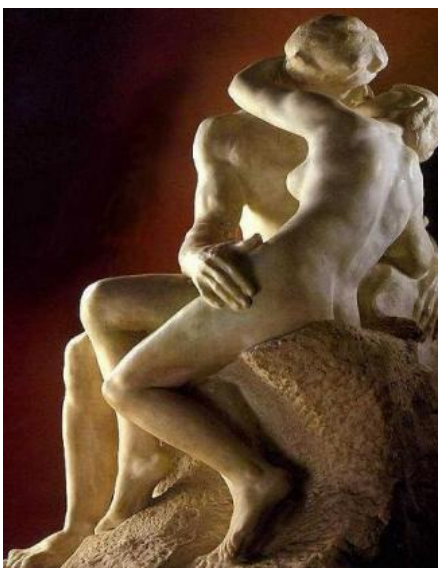


Ilustração 6 - "O Beijo" dos artistas Rodin e Camille Claudel
Fonte: Rodin (2009); Claudel (2009).

O tema *o beijo nas relações* foi o escolhido para ser trabalhado nas primeiras oficinas da pesquisa.

Primeiramente, creio ser interessante conhecer um pouco de sua história.

Um artigo redigido pelos editores da revista *Boa Saúde (2008)* fala que as primeiras referências aos beijos foram esculpidas por volta de 2.500 anos a.C. nas paredes dos templos de Khajuraho, na Índia.

Segundo o mesmo artigo, eram comuns entre os romanos três tipos de beijo: o *basium*, trocado entre conhecidos; o *osculum*, dado apenas a amigos íntimos e o *suavium*, que era o beijo dos amantes. Os imperadores romanos permitiam que os nobres mais influentes beijassem seus lábios, enquanto os menos importantes tinham de beijar suas mãos. Os súditos podiam beijar apenas seus pés. Antigamente, na Escócia, o padre beijava os lábios da noiva no final da cerimônia de casamento. Dizia-se que a felicidade conjugal dependia dessa benção em forma de beijo. Depois, na festa, a noiva deveria circular entre os convidados e beijar todos os homens na boca, que, em troca, lhe davam algum dinheiro. E, na Rússia, uma das mais altas formas de reconhecimento oficial era um beijo do czar.

Ainda o mesmo texto diz que no século XV os nobres franceses podiam beijar qualquer mulher que quisessem. Na Itália, entretanto, se um homem beijassem uma donzela em público, era obrigado, naquela época, a se casar com ela imediatamente.

O texto também diz que, em 1909, um grupo de americanos, que considerava o contato dos lábios prejudicial à saúde, criou a Liga Antibeijo. Há boatos do final do século XIX que atribuíam à estátua do soldado italiano Guidarello Guidarelli, obra do século XVI assinada por Tullio Lombardo, o poder de arranjar casamentos fabulosos a todas as mulheres que a beijassem. Desde então, mais de sete milhões de bocas já tocaram a escultura em Veneza.

O mesmo artigo revela ainda que, por causa de o chefe de polícia de Tóquio achar o ato de beijar sujo e indecoroso, foram apagados dos filmes norte-americanos mais de 243.840 metros de cenas de beijos. Revela também que, Oliver Cromwell, no século XVII, proibiu que fossem dados beijos aos domingos na Inglaterra. Os infratores eram condenados à prisão.

Arruda (2008) conta que a maioria dos estudos a este respeito relaciona o beijo em seu sentido atual com a cultura ocidental. Relata que:

espécies de macaco davam no rito pré-sexual, mas alguns outros cientistas acreditam que beijar seja algo natural dos seres, pelo fato de que alguns animais, como leões e tigres, também se beijam. No entanto, estudos revelam que o beijo com finalidades sexuais e afetivas é fruto de uma carga social do ocidente.

Ainda Arruda (2008, p. 1) afirma que algumas sociedades ainda não “contaminadas” com os valores sociais ocidentais não têm o hábito de beijar, mas “depois da televisão e do cinema, muitos povos que não conheciam o beijo com estas finalidades, passaram a se beijar”.

Para essa pesquisadora, as respostas físicas e químicas do corpo humano, provocadas pelo beijo, dependem dos costumes e da cultura de cada povo; quando beijamos, escreve, os cinco sentidos são ativados. É uma prévia do sexo, pois ocorre a primeira troca de fluidos. Isto não é uma resposta natural do corpo, mas ocorre em razão de nossas mentes estarem carregadas de valores afetivos e sexuais para o beijo.

Portanto, o beijo, como é uma construção sócio-histórica, não tem significado específico por si só. Ele é conceituado de acordo com a cultura de uma determinada sociedade e, ao longo da história, foi se desenvolvendo de acordo com a cultura de cada povo.

Hoje, o beijar é um ato visivelmente importante para as relações adolescentes. Por essa razão, para saber o que os alunos pensam sobre ele, foram realizadas duas oficinas, com propostas de atividades para os jovens realizarem em sala e em casa.

É interessante destacar dois fatos que precederam essas oficinas iniciais: o primeiro foi a não-permissão de alguns pais para que seus filhos participassem das atividades vinculadas à pesquisa. Uma mãe declarou que não permitiria à sua filha conversar sobre sexo na escola, porque tais assuntos não devem ser tratados nela, mas na igreja ou em casa, quando necessário. Segundo tal mãe, “a escola tem tanto assunto mais importante para discutir do que levantar questões que mais incentivam à iniciação sexual do que educam”. Essas palavras me fazem lembrar de Goldberg (1988), quando discorre sobre a armadilha da educação reflexa, dizendo haver um prévia descrença no poder da educação, pois esta teria como objetivo reproduzir a ordem ou a desordem existente. Há uma falta de credibilidade no poder

transformador de uma Educação Sexual mais emancipatória, pois todo o processo de relação social é sempre um processo de educação sexual, mesmo que não se perceba.

Quando a mãe diz que tal assunto é para ser conversado na igreja ou em casa, lembro-me do texto de Foucault (2003), no qual ele revela que, nos três últimos séculos, há uma verdadeira explosão discursiva em torno e a propósito do sexo. E que tal discurso está também presente nas igrejas cristãs.

Ele registra que, segundo a pastoral da Contra-Reforma,

o sexo não deve ser mais mencionado sem prudência; mas seus aspectos, suas correlações, seus efeitos devem ser seguidos até às mais finas ramificações: uma sombra num devaneio, uma imagem expulsa com uma demasiada lentidão, uma cumplicidade mal afastada entre a mecânica do corpo e a complacência do espírito: tudo deve ser dito.[...] A pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra (FOUCAULT, 2003, p. 23 - 24).

A incitação ao discurso, não só nos confessionários, mas também nos discursos científicos dos consultórios médicos é, como revela Nunes (2002), na compreensão de Foucault, uma das mais contundentes formas de uma “nova moral sexual” moderna, e tem suas origens na ruptura provocada pelo surgimento da moral vitoriana¹² e seu em reflexos na sociedade contemporânea, desde o século XVIII até os dias atuais.

Para Foucault (2003), a forma discursiva não significa uma liberação, nem uma visão positiva da sexualidade, historicamente reprimida, mas, inversamente, revela um processo de estímulo controlado, sublimado, com o poder de fornecer variantes à repressão.

¹² A era vitoriana da Grã-Bretanha é considerada o auge da revolução industrial inglesa e do Império Britânico. É frequentemente definida como o período entre 1837 e 1901, o reino da Rainha Vitória, apesar de muitos historiadores considerarem a aprovação do Reform Act de 1832 como a marca do verdadeiro início de uma nova era cultural. A era vitoriana foi precedida pela era da regência e antecedeu o período eduardiano. (Wikipedia Português - A enciclopédia livre –Disponível no site: <http://info.babylon.com/onlinebox.cgi?rt=ol&tid=AffToolbar&term=era%20Vitoriana&tl=Other&uil=English&uris=!9G2CGKRAUE>. Acessado em 29 de janeiro de 2009).

O período vitoriano não foi só marcado pela retomada do puritanismo medieval, pela classificação das esposas como “anjos do lar”, pelo crescimento da prostituição, nem tampouco pela disseminação das doenças sexualmente transmissíveis. Havia também aqueles que consideravam o amor uma atração libidinosa mútua entre adultos e só podia ser verdadeiro quando acompanhado de ternura e estima (CABRAL, 1999, p.140).

Outro fato a destacar foi o seguinte: na primeira oficina de sensibilização para o trabalho da pesquisa, foi feita uma atividade na qual a turma, dividida em grupos, deveria apresentar temáticas diferentes em diversas linguagens. Um dos grupos deveria fazer uma dramatização na qual houvesse um beijo. Nessa turma, havia um casal de namorados. O casal veio me perguntar se poderia dar um beijo “de verdade”. Disse-lhe que sim. A apresentação aconteceu no pátio da escola. Concluída a apresentação, ao voltarmos à sala de aula, a aluna veio falar comigo que o guarda tinha dito à diretora que eles estavam se beijando. Ela estava muito nervosa e com medo de levar suspensão. Tranquilei-a, dizendo-lhe que iria esclarecer o ocorrido à diretora, mas, assim mesmo, ela ficou preocupada. Então fomos, juntamente com o guarda, explicar o que havia acontecido. De certo que existem normas a serem cumpridas pelos jovens, mas todos que presenciaram o beijo sabiam que o casal, naquele momento, era personagem de uma dramatização. Porém, por também saberem que eram de fato namorados, na visão repressora seu beijo teve outra conotação; mesmo que fossem apenas atores, o ato poderia ter igualmente acontecido.

Tal fato revela uma relação de poder da instituição de ensino e na maneira como ela educa sexualmente. Como é proibido namorar na escola, o guarda, mesmo vendo que a professora estava com os alunos, não lhe perguntou o porquê do beijo. Foi direto denunciar os alunos à diretoria. “As crianças menores não podem se chocar vendo os jovens se beijarem,” falou uma professora, ao comentar com ela sobre o acontecido.

Bernardi (1985, p. 27) nos ajuda compreender tal situação, ao comentar que a escola “submete o aluno a um condicionamento maciço cujos objetivos praticamente se justapõem aos da família: respeito pela autoridade, obediência, repetição de uma determinada fórmula comportamental, aspirações por valores pré-estabelecidos”. Para esse autor, a escola reforça as funções da família em sua versão tradicional, que impõe autoridade e administra o exercício de sexualidade, além de se apresentar como modelo sexual ideal para eles.

Na televisão, de uma maneira em geral, a criança assiste aos mais diversos beijos. Aquele beijo ocorrido no espaço escolar, porém, que manifestava um sentimento de carinho em uma dramatização, foi visto pelo guarda como algo que foge aos princípios morais, talvez porque, como registra Ribeiro (1990, p. 46),

haja uma divisão entre o “mundo da TV” e o “mundo real”, de forma que a mensagem transmitida se torna aceitável do ponto de vista moral para o que se passa no vídeo, e é negada como valor para a própria família. Porém, subliminarmente, acaba sendo incorporada e no nível inconsciente irá ser força atuante no conflito “valores antigos”X “valores atuais”.

Chegando à oficina: tratando do beijo

Nessa oficina, onde foi trabalhado *o beijo nas relações*, os alunos, primeiramente, responderam por escrito à seguinte pergunta: *O que significa o beijo para você?* A grande maioria, em sua resposta, falou que o beijo representa uma demonstração de amor, carinho, afeto, solidariedade, uma manifestação de interesse pela pessoa beijada, uma bênção. Em suas respostas, também constatei ser o beijo uma coisa muito boa para eles e elas. Ninguém se referiu ao ato de beijar como uma coisa ruim ou mesmo pecaminosa. Para os jovens, é natural beijar, só que “temos que ter responsabilidade, pois de um beijo pode rolar outras coisas [...]”, diz uma jovem. Tal fala lembra a afirmativa de Bernardi (1985, p. 41) que, “para exercitar a sexualidade, é preciso ser responsável”. Esse autor diz também que o significado atribuído pelos moralistas ao termo responsabilidade quer dizer inserir-se de forma dócil e ordinária no mecanismo social, aceitando suas imposições, como “constituir família”, manter-se em um trabalho normal, ter sucesso financeiro e, sobretudo, ter a idade certa.

Portanto, parece que viver a vida com alegria é coisa de gente irresponsável. Ser responsável é exercitar sua sexualidade (e o beijo é uma manifestação importante da sexualidade humana) de acordo com os costumes vigentes; é a garantia para a tutela de pessoa humana. Todavia, é necessário compreender a história da sexualidade ao longo dos séculos para poder contextualizar nossos padrões culturais, pois, como escreve Nunes (2002, p.15), “as relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes”.

Sob essa perspectiva, em Melo e Pocovi (2002), retomando Romero (1998) em sua fala sobre os processos de educação sexual que efetivamente promovam atitudes, valores e comportamentos relacionados com a vivência de uma sexualidade responsável, percebe-se que a carga semântica da chamada responsabilidade é outra. Significa ter consciência de que a sexualidade não é um

objeto apenas da religião, ou da psicanálise, ou da psicologia, mas uma questão indissociável do contexto social. É um processo que acompanha a transformação do ser em sociedade, que procura construir a sua cidadania, um ser cuja corporeidade não é apenas um conjunto anatômico, mas um nó de significações vivas que precisam ser conhecidas para que o indivíduo não possa ser manipulado. Tal visão de responsabilidade sexual enquadra-se na vertente emancipatória da educação sexual e também é vista como um compromisso político por Goldberg, citada por Figueiró (2001).

O beijo prazeroso também é bem-vindo e visto por alguns dos participantes da pesquisa como ação preliminar do ato sexual:

O beijo é igual ao ferro de passar, liga em cima e esquenta embaixo”, ou é “muito orgasmo e tesão”, “tem-se a impressão de estar no céu e voltar em segundos, não tem hora, é um encaminhamento para uma relação sexual”, “talvez o início de um bom sexo”, “o beijo é bom, embora seja transmissor de doenças e bactérias e, geralmente, vem antes do sexo”, “o beijo é um momento de prazer que antecede o sexo”, “o beijo é uma troca de saliva, mas é gostoso”, “o beijo é a melhor coisa da relação, não tem dia, nem hora para se beijar, o melhor dia é todo dia.

Nessas falas, pode-se constatar uma visão prazerosa do ato de beijar, sem ser visto como pecado, nem como malícia. No momento em que escreviam, também se manifestavam oralmente, e se percebia, em seus olhares e falas, a seriedade com que discursavam sobre o assunto. Mas há de se registrar que tal espontaneidade pode ser fruto do processo dialógico sobre sexualidade que venho construindo com eles na minha caminhada como educadora, objetivando que tenham uma visão positiva da vida e, nela, da sexualidade.

Quando falam sobre a possibilidade de o beijo transmitir doenças, percebe-se a presença da denominada vertente médico-biológica da educação sexual, a qual dita as funções mecânicas da sexualidade e divide o corpo humano, reduzindo o sexo aos genitais, à DST (Doença Sexualmente Transmissível) e à reprodução. Não se quer dizer com isso que não seja importante trabalhar informações científicas com os discentes. Como diz Figueiró (2001), retomando a proposta política de Goldberg, pelo fato de o sexo ser também uma questão individual, é importante que se trabalhem com o educando as informações científicas, bem como os aspectos afetivos e psicológicos, a fim de ajudá-lo a encontrar prazer em sua sexualidade e para que isso contribua para uma vida saudável e feliz.

O conceito de “estado de graça”, “de bênção”, de “ter sabor de uma fruta gostosa”, de “sentir-se nas nuvens”, é justificado, pois, biologicamente, segundo o artigo anteriormente mencionado - *Um pouco de história e curiosidades sobre o beijo* -, existe uma explicação científica para o beijo proporcionar sensações tão agradáveis. Por meio dele, o ser humano libera seus neurotransmissores - substâncias químicas que transmitem mensagens ao corpo -, provocando um estado de leveza física e emocional. Quando duas pessoas se beijam, a hipófise, o tálamo e o hipotálamo trabalham juntos na liberação dessas substâncias. Ocorre assim a “química do beijo”, que exige um preparo, um tempero entre o casal, sem os quais os neurotransmissores cerebrais não funcionam.

Ainda segundo o mesmo artigo, quando alguém se apaixona, seu organismo é atacado por várias substâncias, dentre elas a feniletilamina. Uma simples troca de olhar, um aperto de mão ou um beijo apaixonado podem desencadear a produção dessa substância. Há mais de cem anos que os cientistas conhecem a substância, mas só recentemente é que os doutores Donald F. Klein e Michael Lebowitz, do Instituto Psiquiátrico Estadual de Nova Iorque, descobriram a relação entre feniletilamina e amor. Eles sugeriram que o cérebro de uma pessoa apaixonada contém grandes quantidades de feniletilamina, e que esta substância poderia ser a responsável, em grande parte, pelas sensações e modificações fisiológicas que experimentamos quando estamos apaixonados.

Outra informação dada pelo mesmo artigo é que a dopamina também é um importante neurotransmissor, que guarda relação com a emoção amorosa. A euforia, a insônia, a perda de apetite, o pensamento obsessivo de quem ama, estão diretamente relacionados com os níveis de dopamina. A dopamina também, de alguma forma, está relacionada com as endorfinas, que são morfina naturais fabricadas pelo cérebro. Elas são as drogas do prazer, seja ele o prazer sexual, seja o prazer da emoção amorosa.

O beijo está relacionado também com os nossos sentidos. Durante o beijo, visualizamos a pessoa amada mais de perto; sentimos o seu cheiro; sentimos o seu gosto e tocamos uma das partes mais sensíveis no nosso corpo, os lábios.

Segundo Ferraz (2008), no artigo *Beijar - Ciência ou Arte?*, durante um beijo são mobilizados 29 músculos, sendo 17 linguais. Os batimentos cardíacos podem aumentar de 70 para 150, melhorando a oxigenação do sangue, o que mostra que ele também é benéfico para o coração. Mas há um detalhe: no beijo há uma

considerável troca de substâncias. A cada beijo de língua trocam-se cerca de 250 bactérias e uma grande quantidade de vírus. Além disso, gastam-se calorias. Acredita-se que um beijo caprichado consuma cerca de 12 calorias; a produção hormonal aumenta e o nível de serotonina (substância química que dá sensação de euforia e relaxamento) cresce.

Estes dados, mesmo que não sejam de conhecimento dos adolescentes, aparecem imbricados em seus depoimentos.

“O beijo muitas vezes não significa nada; é só um momento de distração, porém em muitos momentos as pessoas beijam por prazer e nisso a gente já percebe que lá existe uma paixão.” “Tem o beijo apaixonado e o beijo de curtição.” “Quem fica com um e com outro sente que só foi mais um beijo, mas pra quem namora, sente tudo aquilo de bom e prazeroso no beijo”, “Quando duas pessoas se gostam o beijo fica muito melhor.”

Essas falas também refletem a questão do beijo comprometido e o sem-compromisso. No primeiro, há a presença do sentimento, do comprometimento; o segundo representa um mero jogo, em que jogadores poderão iniciar uma relação de amor. É o beijo do ficar, diferente do beijo de namorar¹³. Esse fato foi constatado, em outro momento da pesquisa, quando conversávamos sobre o assunto. Um pequeno grupo acredita que o beijo do namoro é mais gostoso que o do ficar, mas muitos declararam que só conhecem o beijo do ficar. As declarações revelam que poucos já namoraram ou namoram. Três jovens que já namoraram opinaram de formas divergentes sobre o assunto:

“O beijo do ficar é mais gostoso, leva mais tempo e o do namoro é rotineiro, desgasta.” “O beijo do ficar é mais quente, porque a gente curte ele, mas não sabe se vai se repetir, pois a gente pode ou não namorar.” “O beijo do namorar é mais gostoso, porque é feito com amor e não é só química.”

Conclui-se que, tanto no ato de namorar, como no de ficar, o beijo é necessário, prazeroso e faz bem.

¹³ O namoro tem uma conotação clara de treinamento de papéis no que se convencionou chamar “papel sexual”, isto é, no modelo de comportamento masculino e feminino que se espera que cada um de nós cumpra. Na atualidade, freqüentemente o namoro vem sendo precedido de uma forma única de comportamento, denominada “ficar.” O ficar [...] consiste num contrato informal mútuo de companhia, onde os jovens “ficam” juntos durante um determinado período, trocando experiências e aprendendo os princípios mais elementares da convivência e afetividade. Já o namoro é um período onde se testam, além dos papéis, a capacidade afetiva e até erótica de cada um. [...] exige, por exemplo, um grau de fidelidade que habitualmente não existe no “ficar” (VITIELLO, N. n/d, 11-12).

O discurso dos discentes também revela atitudes preconceituosas e machistas, como se pode observar na seguinte fala de um rapaz: “Depende, se a menina for séria, ela vai gostar mais do beijo de namoro, mas se ela for safadinha, vai gostar do ficar que é mais variado.” Constata-se aí que é sobre a mulher que recai ônus maior quanto à forma ou intensidade de determinados relacionamentos; é sobre ela que recaem, mais intensamente, a discriminação, os rótulos depreciativos, tornando-a, muitas vezes, insegura e desamparada nos relacionamentos.

“Depois que dei o primeiro beijo, nunca mais parei; quanto mais beijo, mais tenho vontade de beijar.” “O beijo para mim significa um passatempo, quanto mais eu beijo, mais o tempo passa e mais tenho vontade de beijar, beijar, beijar, tá ligado!” Tal revelação lembra os versos *Ela só pensa em beijar/Beijar! Beijar! Beijar!/E vem comigo dançar/Dançar! Dançar! Dançar!...* da composição musical *Ela Só Pensa Em Beijar (Se Ela Dança Eu Danço)* de Mc Leozinho, que nos remete à vertente terapêutico-descompressiva, na qual as pessoas são usadas como mercadorias sociais. Neste contexto, as mídias, e dentre elas a TV, são responsáveis pela formação desses valores ético-sexuais de seus interlocutores, pois, em muitas linguagens dessas ferramentas midiáticas, as interpretações sobre sexualidade brotam de um modo vazio e superficial, desprezando uma construção sócio-histórico-cultural. A vertente acima mencionada, conforme registram Melo e Pocovi (2002, p. 33):

Está mais presente explicitamente fora da escola, mas chega até ela com toda sua força, indiretamente, trazida pelas pessoas pertencentes à comunidade escolar, através de suas várias atitudes e falas, através de conteúdos de livros e revistas, de expressões corporais, dos padrões das piadinhas, das músicas da moda que exploram essa vertente de descompressão, etc.

É importante, como diz Figueiró (2001), que tal descompressão seja entendida não somente sob um ponto de vista moral, mas sob uma ótica histórico-crítica da estrutura social global.

Dialogando com cenas de beijo em recortes de telenovela



Ilustração 7 - Cenas de beijo em recortes de telenovela
 Fonte: Da autora - montagem (2009)

No segundo encontro, antes de assistirem às cenas dos beijos nos recortes das telenovelas selecionadas, uma jovem falou o seguinte: “Que bom que hoje vamos ver filme de novelas; adoro novelas; assisto todas e me emociono, principalmente com beijos.” Lembrei-me dos versos da música *Vapor Barato*, de autoria de Zeca Baleiro, Waly Sailotmoon e Jards Macalé, que dizem assim: *Ando tão à flor da pele/ que qualquer beijo de novela me faz chorar/ Ando tão à flor da pele/ que teu olhar flor na janela me faz morrer*. Assim como essa jovem, todos ficaram bastante atentos à gravação. Foram receptivos e pediram para repetir a apresentação. As cenas das telenovelas prendem a atenção do telespectador. Como diz Porto (2002, p. 40), “as linguagens da TV são dinâmicas, respondem às sensibilidades dos que a vêem, exploram a imaginação, os sentimentos e a emoção na dualidade ficção-realidade.”

Após a exibição das cenas, percebi, pelos comentários feitos, que elas eram familiares a todos. A seguir, solicitei-lhes que escrevessem sobre os beijos vistos nas cenas exibidas. O interessante foi que, em suas respostas, procuraram classificá-los. As classificações foram: interessantes, chatos, uns com agarração e outros mais românticos, apaixonados e contagiados pelo amor, algo sensual, beijo mais sutil, mais ousado, quentes, frios, longos e curtos, perigosos, provocantes, cheios de tesão, sensuais, com muita excitação, uns sem graça e outros beijos com pegada. “Eu com aquelas mulheres ali na novela, também faria tudo com elas de forma selvagem,” declarou um rapaz. “O beijo na novela é um pouco mais lento do que o meu; eu vi ali que tem guria ansiosa. Ah! se fosse eu que beijasse aquele cara, não quero nem pensar!”, declarou uma jovem.

Tais classificações mostram, um pouco, a forma como esses jovens assistiram às cenas. Adotaram certo critério avaliativo do beijo, o que é comum entre eles, que costumam comentar sobre os “selinhos” e os “selvagens”. O desejo de beijar e ser beijado, de “dar suas pegadas”, é intenso, típico da puberdade, momento em que começam a experimentar os beijos e outras carícias, assim como aumenta neles a curiosidade sobre seu corpo sobre questões relacionadas à sexualidade.

Outro aspecto comum nas falas dos adolescentes foi a questão da forma bem construída do beijo nas telenovelas. Comentaram que, apesar de serem beijos técnicos, são tão bem produzidos que parecem reais e “tudo acontece com perfeição; está marcado para acontecer; são ensaiados e ficam mais bonitos.”

Mas “os beijos de novela são de mentira, não valem nada.” “São sem graça, ensaiados, entre jovens, velhos, negros e brancos, são de mentira e, infelizmente, não mostram os finalmente.” Também existem “uns mais interessantes, como os beijos do Ferraço com a Maria Paula. Aqueles sim deixam qualquer um doidão.” Muitos concordaram com esse comentário, afirmando que os beijos escolhidos foram bonitos, porém comportados. Um jovem fez uma observação interessante, dizendo que pelo menos em novelas aparecem beijos legais, o que não é comum se ver em filmes pornô. Tal declaração remete-nos à afirmativa de Camargo e Holf (2002, p. 41), de que:

O erótico implica o sexo, mas não é apenas sexo, refere-se à sexualidade. Enquanto linguagem, comunica o sexual, mas não é sua realização em ato: tal como o sexo, ela tem como palco o corpo que não precisa apresentar-se na sua materialidade carnal, visto ser representação. O discurso erótico pode prescindir do corpo quando é expresso por meio de outras linguagens; como ato, entretanto, necessita de materialidade.

Num outro momento, surgiu o comentário sobre beijo entre casais velhos e jovens. As opiniões foram unânimes de que o beijo dos “velhos” é menos interessante do que dos jovens. “Beijos de casal velho é diferente do que o dos jovens; não tem criatividade”; “é estranho”; “é nojento”; “nada a ver”; “é menos quente”; “falta pegada.” Tal visão, mesmo adolescente, evoca a postura da Igreja, que coloca o corpo no nível inferior, menos nobre que o espírito e que, ao envelhecer, vai perdendo qualidades. Parece que os filhos percebem os pais mais velhos como seres “assexuados”, cuja relação dispensa carícias como, por exemplo, o beijo, já que envelhecidos.

Ainda os adolescentes escreveram sobre seu primeiro beijo: quase todos disseram terem sido eles programados e pouco interessantes, pois a ansiedade por deixar de ser BV (boca virgem) era maior do que a vontade de beijar. Tal necessidade e vontade de dar o primeiro beijo, assim como a primeira transa, podem ser entendidas como um modismo, uma obrigatoriedade, estimuladas por discursos, revistas, pela televisão, etc. Esse modo de agir é influenciado pela já anteriormente mencionada vertente terapêutico-descompressiva, que teve uma forte utilização nos meios de comunicação de massa; conseqüentemente, em muitos de seus discursos, banalizou a temática do sexo, abordada sem comprometimento político, nem ético.

Como fechamento das oficinas sobre o beijo, os alunos e as alunas leram textos informativos e poéticos, escreveram poemas, desenharam, construíram quadrinhos e histórias que tinham O BEIJO como tema. Choveram quadrinhas populares sobre o beijo e outras produções das quais algumas estão nos anexos.

4.2.2 As relações homossexuais

Oficina: relações homossexuais



Ilustração 8 - Homossexualidade

Fonte: (<http://colonline.blogueisso.com/2008/07/17/i-kissed-a-girland-i-liked-it/>)

Ivo (2004), no artigo *Direitos do Ser Humano na Opção Sexual*, faz referência ao significado dos termos homossexualidade e homofilia, tendo como fonte de consulta os autores Daniel e Baudry (1977). Segundo esses autores, o termo homossexualidade é constituído pela raiz grega (homos = semelhante) e pela raiz latina (sexus), significando, etimologicamente, sexualidade partilhada com uma pessoa do mesmo sexo. Também referenciam que o termo foi criado em 1869 por um médico húngaro. Já o termo homofilia surgiu em 1953 e é formado pela raiz grega homos (semelhante) e philen (amar). Significa, portanto, atração afetiva para com o seu semelhante. Os dois termos são confundidos, porém, na prática, homossexualidade é o mais usado e conhecido.

Costa (1994) diz que, desde a década de oitenta do século XX, insistia-se para que os profissionais de saúde utilizassem o termo homossexualidade em vez de homossexualismo. Tal insistência se justifica pelo motivo de o sufixo “dade” significar modo de ser ou de se comportar, e o sufixo “ismo”, do ponto de vista médico, significar doença.

Darci Penteado, citado por Goldberg (1988, p. 78), declara que “não existe homossexualidade ou heterossexualidade e, sim, a sexualidade com grande nuances e variações, com um leque de inúmeras opções”. Gikovate, também citado por Goldberg (p. 76), afirma que “não há qualquer razão para que se classifique a homossexualidade como um estado patológico e a heterossexualidade como um estado normal”. Para o primeiro, o que existem são várias nuances e variações da sexualidade; para o segundo, não existe nenhuma marca biológica que impeça a troca de carícias entre seres do mesmo sexo.

Segundo Foucault (2003), para muitas pessoas, a homossexualidade está inserida no que ele considera um enquadramento na chamada sexualidade perversa. Perversão é entendida aqui como toda forma de sexualidade que não seja heterossexual, que acontece de forma reservada entre casais com fins de procriação. Portanto, a homossexualidade, a masturbação, o exibicionismo, o voyeurismo e até o adultério seriam, sob o ponto de vista de Foucault, manifestações sexuais que fogem à chamada normalidade.

Segundo esse autor, a intensa repressão à sexualidade ocorrida na chamada época vitoriana (que ainda hoje presente nas concepções sobre sexualidade de muitas pessoas) deu origem a essas chamadas práticas perversas. Para ele, os métodos estabelecidos para reprimir acabam surtindo um efeito contrário, pois as

práticas sociais que exaltam a contenção fazem com que as pessoas confessem sua intimidade, seus supostos erros, fazendo com que se torne real e presente na sociedade o que nela é renegado.

Segundo Tenson (1989), ainda nos anos 70, século XX, a medicina, especialmente a psiquiatria, considerava ser a homossexualidade uma doença mental e como tal poderia ter causas físicas ou ocorrer por alguma perturbação do desenvolvimento psicossocial. Muitos psicanalistas julgavam que as causas da homossexualidade tinham origem em carências no processo de identificação no período da infância, isto é, o adulto homossexual seria aquele que não encontrou autonomia e não definiu sua identidade sexual em relação aos pais.

Segundo o mesmo autor, em 1990, a Associação Americana de Psiquiatria deixou de considerar a homossexualidade como uma doença mental e passou a considerá-la como “uma forma natural de desenvolvimento sexual”. Da mesma forma, essa associação passou a não considerar a homossexualidade como patologia. E, como já foi dito anteriormente, a homossexualidade foi retirada da lista de doenças mentais pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Tal decisão teve como fundamento a não-existência de provas de que há diferenças entre a saúde mental de um indivíduo homossexual e a saúde mental de um indivíduo heterossexual.

A homossexualidade, portanto, não é uma doença, nem tampouco um distúrbio psicológico; ela é apenas uma orientação sexual e como tal deve ser por todos respeitada. Para elucidar tal afirmativa, destaco alguns itens dos onze constituintes do *Artigo I da Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos Universais*:

- 1) Direito à liberdade sexual. A liberdade sexual diz respeito à possibilidade de os indivíduos expressarem seu potencial sexual. Aqui, no entanto, excluem-se todas as formas de coerção, exploração e abuso em qualquer época ou situação da vida;
- 2) Direito à autonomia sexual, integridade sexual e à segurança do corpo sexual. Este direito envolve a habilidade de uma pessoa para tomar decisões autônomas sobre a própria vida sexual num contexto de ética pessoal e social. Também inclui o controle e o prazer de nossos corpos livres de tortura, mutilação e violência de qualquer tipo;
- 3) Direito à livre associação sexual - significa a possibilidade de casamento ou não, ao divórcio e ao estabelecimento de outros tipos de associações sexuais responsáveis (WAS, 1999).

Portanto, à luz desse contexto é que foram feitas as oficinas em que essa temática foi desenvolvida com os adolescentes. A dinâmica foi semelhante à da oficina do “beijo”. Todos os alunos mostraram-se interessados e felizes em participar da pesquisa.

O olhar do adolescente para relações homossexuais

O processo aconteceu como na primeira oficina. Inicialmente, foi solicitado aos adolescentes que respondessem por escrito à seguinte pergunta: O que você entende por relações homossexuais?

Apenas dois alunos limitaram-se a responder sucintamente: “Significa homem gostar de homens, que mantêm relações amorosas e também sexuais com homens e não com mulheres [...]” “Significa uma relação entre duas pessoas do mesmo sexo.” Os demais alunos, diferentemente das definições sobre o beijo, foram unânimes, além de dizerem o que significava para eles, em emitir opiniões e fazer julgamentos morais sobre o assunto. Tal situação parece ser comum entre eles, pois a concepção de que a homossexualidade é uma doença, é um comportamento condenado pelo cristianismo por ser considerada uma ação pecaminosa e continua sendo aceita por um universo muito significativo de pessoas.

Cabral (1999), no capítulo intitulado *As relações Amorosas e Conjugais nas Diferentes Épocas*, diz que os impulsos sexuais (e dentre eles situa o da homossexualidade) encontraram, de uma forma ou de outra, algum tipo de restrição em cada época da história do mundo ocidental. O que era legítimo em uma determinada época, passou a ser abominado em outro período, ou exatamente ao contrário.

Segundo a mesma autora, nos séculos XIX e XX, “os amores homossexuais eram vistos com desconfiança ou como ligações problemáticas. Na área médica, foram classificados como um vício, uma doença ou uma anomalia” (CABRAL, 1999, p. 146).

Outro fato interessante, pontuado pela mesma autora, é que tais indivíduos só eram aceitos em peças teatrais ou romances, quando tivessem que expor cenas que revelassem sua dor e sofrimento pela condição de sua orientação sexual. Caso tivessem de expressar prazer e felicidade, em consequência de um relacionamento

amoroso, sua manifestação era julgada como indecência e imoralidade. Os próprios homossexuais tinham dificuldade de se aceitarem a si mesmos, pois, como registra Cabral (1999, p. 146-7):

[...] eles não haviam sido excluídos de uma educação que consagrava a virgindade até o casamento, a monogamia, a moderação no sexo entre marido e mulher, a finalidade procriativa do sexo, a proibição da masturbação, o pavor do incesto e de todas as outras formas de buscar prazer e de vivência sexual afetiva.

Continuando a análise das respostas escritas pelos adolescentes, percebi que um número significativo deles referiu-se somente à relação entre homens e não entre pessoas do mesmo sexo: “Significa relação entre dois homens”. “É uma relação entre dois homens, não tenho nada contra, mas tem tantos homens lindos, é um desperdício.” “Para mim significa um homem tendo relações com outro homem.”

Comentários sobre a sexualidade feminina são menos comuns. Segundo Bullough, citado por Barroso e Bruschini (1990, p.76), tal fato parece acontecer porque há ainda o preconceito de que qualquer tipo de atividade sexual precisa da participação de um pênis, o que não seria possível no envolvimento entre duas mulheres, sendo, por essa razão, negado. Isto revela ainda uma conduta altamente repressiva e sexista, tanto por aqueles que “toleram” a homossexualidade masculina, como por aqueles que a condenam.

Uma média de 20% dos alunos disse achar “normal” a relação homossexual e se tratar de uma escolha, de uma opção, ou de preferência. Três jovens assim se manifestaram: “Uma relação entre pessoas do mesmo sexo para mim é uma escolha, é como gostar de carnaval, tem gente que gosta e tem quem não gosta.” “Para mim significa uma opção sexual estranha, mas fazer o que, né?” “Cada um tem seu gosto, uns gostam do olho, outros da remela”, escreveram três jovens”.

Nenhum usou o termo orientação, considerado pelos estudiosos da sexualidade humana como o adequado, pois ser homossexual não é uma escolha, nem opção, mas uma das possíveis orientações sexuais humanas. O homem ou mulher não escolhe ser homo, hétero ou bi, mas ele ou ela é homo, bi ou hétero.

Não existe, segundo Nunes (2002, p. 77), um “tipo” acabado e pronto de heterossexual e um “tipo” homossexual, mas “pessoas que possuem um comportamento sexual de busca erótica e de compensação ou prazer com pessoas

do mesmo sexo, e, outras, que se pautam pelo sexo tradicional exigido pela educação social enquadradora e formal”.

“Não acho nada demais, mas só que relações homossexuais são meio estranhas; acho que cada um faz da sua vida o que quer, mas que é estranho é, mas não julgo ninguém, não tenho preconceito nenhum.”

“É uma relação como qualquer outra, mas aos meus olhos acho nojento.”

“Não tenho preconceito; é meio complicado, mas a sociedade tem, vê essa gente com outros olhos. Na hora do rola-rola, acho que é muito esquisito, mas acho que a natureza sabe lidar com isso e que também deve ser proveitoso e gostoso para ambos.”

“As pessoas que gostam de outra do mesmo sexo têm que ser respeitadas, mas por outro lado acho isso uma ‘viadagem’, tem é que ficar com mulher.”

Esses depoimentos revelam a influência de preconceito a respeito da orientação sexual que foge à chamada pelos jovens de “normalidade”. Ser gay ou lésbica, de uma maneira geral, ainda é visto como ser diferente, excluído, visto como alguém que pratica atos nojentos, considerados errados e por isso são, como revela Goldberg (1988), ainda estigmatizados, porque trazem consigo uma espécie de mancha infamante para aqueles que insistem no preconceito repressor.

Tais pontos de vista enquadram-se na chamada vertente normativo-institucional, de acordo com a qual os conceitos sobre o ato sexual estão vinculados à ideologia das igrejas católicas e protestantes, somados a mecanismos de ordem científica. Tal vertente defende a promoção dos papéis sexuais tradicionais do modelo ocidental e é intolerante para com as práticas alternativas e as condutas sexuais não-procriativas. Como revela Figueiró (2001), em seu estudo sobre normas religiosas oficiais, em consonância com as determinações conciliares, uma educação sexual religiosa católica tradicional é aquela que valoriza a castidade/virgindade, orienta o instinto sexual a serviço do amor e da doação. “Busca promover, no educando, o domínio de si, bem como as virtudes inerentes a esse domínio, que são: pudor, temperança, o respeito por si mesmo e pelos outros e a abertura ao próximo” (FIGUEIRÓ, 2001, p. 12). Tais valores também estão subentendidos nas falas de vários alunos e alunas.

Há de se destacar que o sexo, visto como “nojento, estranho, imundo”, é consequente da idéia religiosa de que o corpo, negativamente chamado de “carne”, é sujo e deve ser negado. Tal visão advém da Patrística, que tinha como principais

representantes São Paulo, São Jerônimo e Santo Agostinho que, segundo Cabral (1999), dentre outros, acrescentaram à doutrina cristã ensinamentos que o mundo moderno considera verdade como, por exemplo, a vinculação do sexo ao pecado.

As contradições verificadas nas afirmativas dos alunos nos fazem crer que eles vivem um conflito entre aceitar o que lhes é imposto ou passado pelas pessoas com quem convivem, ou seguir as orientações de campanhas, falas, escritos, etc., que incentivam o reconhecimento de que todos têm direito de seguir sua orientação sexual sem sofrer qualquer forma de coerção.

Houve um pequeno número de manifestações de cunho religioso, cujas concepções também se enquadram nas chamadas vertentes normativo-institucionais e médico-biológicas. Tal constatação aparece nas seguintes falas:

“Para mim Deus criou o homem e a mulher para viverem juntos e não para homem casar com homem, mas cada um tem sua consciência limpa ou suja.”

“Falta de ética, com certeza fora do padrão normal. Deus criou o homem para a mulher, e não é só pela religião, mas pela minha consciência que acha fora do padrão da vida a dois,”

“Pra mim é meio nojento ver duas mulheres ou dois homens se beijando. Eu sou evangélica e para minha igreja isso é um pecado. É triste quando eu vejo “homens” bonitos se beijando.”

“Na minha opinião, relações homossexuais se tratam de uma doença, um ato satânico, é um descaso às leis de Deus, os homossexuais deveriam ser exterminados e assim só ficariam cidadãos de bem no mundo. As duas coisas que mais odeio é preconceito e homossexual”.

“É uma nojeira! Segundo a Bíblia Deus criou o homem e a mulher pra formarem um casal e procriarem e não criou o homem para ter relações com homem, nem mulher com mulher. Acho uma nojeira, ridículo, mas respeito. Talvez seja um preconceito, mas como sou guiada pela Bíblia e ela não aprova, tenho que concordar”.

“Acho nojento, horrível, não gosto de ver nenhum, mas respeito, se eles me respeitarem.”

“E uma relação normal como qualquer outra, desde que seja longe de mim, pois se tiverem agindo perto de mim, eu nem sei o que posso fazer, quero distância deles.”

“Pra mim é nojento homem com homem, é muita viadagem. Mulher com mulher é gostoso, é excitante, mas eu não queria uma parente lésbica. Para mim significa uma “constituição totalmente inversa a qual estamos nos acostumando, uma tolice.”

“Eu não gosto desta cultura maluca, posso entender, mas não aceito, significa para mim uma falta de vergonha, homem com homem e mulher

com mulher não são casal, mas sim par. Isso no meu ponto de vista, mas cada cabeça uma sentença”.

As declarações acima expressam uma forte influência moral, religiosa e conservadora. Tal fato pode ter sua explicação nas narrativas bíblicas, sobretudo no Novo Testamento, em especial na doutrina de São Paulo, na qual se fundamenta a concepção sobre sexualidade cristã. Segundo Nunes (2002), Paulo condena a homossexualidade, o adultério, a fornicação e a prostituição e prega o matrimônio como um ato indissolúvel. Tais preceitos refletem a “pureza” do cristão diante dos “pagãos” da época. E são instrumentos de pregação, mais que dogmas. Segundo o mesmo autor, outra fonte bíblica da moral sexual primitiva e repressora é a já mencionada Patrística. Para Santo Agostinho, um de seus principais representantes, a única razão que justifica a sexualidade é a procriação; portanto, as relações homossexuais são abomináveis; provêm do mal, que é representado pelo demônio. Aliás, para ele toda relação sexual é pecaminosa, pois é originária do Pecado Original, portanto vergonhosa.

Também se pode constatar a influência da vertente médico-biológica, quando se observa que muitos ainda consideram a orientação homossexual uma doença, embora a medicina não mais a considere como tal.

Alguns alunos e alunas demonstraram em suas falas uma postura homofóbica¹⁴, o que, certamente, é consequente de seu processo de formação sexual, pelas influências de concepção fortemente carregadas de preconceito, herdadas de percepções machistas sobre sexualidade que, segundo Nunes (2002), tiveram suas origens no sistema patriarcal. Para esse autor:

O machista é aquele que ama a si mesmo, cultua seu próprio sexo e o de seus semelhantes. Faz-se cercar de homens, com estes promove caçadas, pescarias, jogos; freqüenta bares e prostitutas, programas de toda a espécie. Com a mulher tem uma relação de domínio e poder, mantendo-a em cativeiro doméstico ou na ostentação social de sua presa fálica. Nos círculos de amigos, zomba e ridiculariza a mulher, tem sempre uma “boa” contra o feminismo e os “bichas”. Despreza o homem que assume a sua “condição feminina”, pois esta é para ele a abominação e a interiorização máxima. É a decadência qualitativa. Isso tudo, é claro, não é feito de modo

¹⁴ Homofobia é ódio ou intolerância em relação à homossexualidade. É uma doença antissocial, como o machismo e o racismo. Homofobia é doença que se cura com a informação e coma a punição daqueles que desrespeitam os direitos humanos dos homossexuais (Grupo Gay da Bahia 1996b, p.11).

consciente, há absolutamente pronto um processo ideológico de construção do machismo. Em outros níveis torna-se violento. Reprime e controla a mulher, bate e mata (NUNES, 2002, p. 74-75).

Portanto, são varias as posições teóricas que podem ilustrar a construção sócio-histórica que se expressa nas falas dos jovens.

Dialogando com recortes de telenovelas sobre relações homossexuais



Ilustração 9 - Relações homossexuais nos recortes de telenovelas
 Fonte: Da autora - montagem (2009).

No segundo encontro em que foi desenvolvida a temática sobre relações homossexuais, os adolescentes, após assistirem a recortes das telenovelas *Duas Caras* e *A Favorita*, emitiram seus pareceres sobre o assunto nelas abordado. Com exceção de dois rapazes, os demais adolescentes manifestaram-se favoráveis à forma e ao conteúdo das cenas. Destacamos as seguintes falas que contêm opiniões semelhantes às de todos que acham importante que o tema em questão seja veiculado nas telenovelas:

Acho importante o homossexualismo (sic) nas novelas para tentar esclarecer como o homossexual lida com certas situações. As novelas iludem um pouco, mas mostram naturalmente o preconceito. A vida dessas pessoas é triste, mas quando se tem total consciência do que se quer e tem algum apoio de outros, vivem naturalmente. Isso é mostrado nas novelas.

As cenas das novelas mostram que a família não aceita, nem apóia o homossexual. Ele sofre com a sociedade por causa do preconceito, porque ela não admite que as pessoas gostem de pessoas do mesmo sexo. É bom passar esses temas, porque assim os homossexuais ganham um pouco de confiança para poder se assumir, pois sabem que poderão ser respeitados.

As cenas mostram que homossexualidade não é uma doença que precisa ser tratada, pois se for para uma clínica, piora mais ainda. Mostram o desejo dos pais em não querer que os filhos sejam homossexuais por machismo e preconceito, não querem que seu filho seja olhado de um modo diferente.

Eu acho que a homossexualidade na novela é real, como acontece na vida. É importante trabalhar esses assuntos, pois as pessoas acabam se acostumando e aprendendo a conviver com um fato desse na vida real.

É importante porque mostra a realidade do nosso dia-a-dia, como o espancamento de homossexuais.” “A novela ajuda a mostrar que o preconceito não dá em nada e que é bom deixar a pessoa ser o que é.

A Televisão influencia totalmente na vida das pessoas, por isso essas novelas que passam cenas de problemas enfrentados pelo preconceito da sociedade; influenciam no jeito de pensar e agir da pessoa”. “É bom que a TV absorve informação das ruas e tenta esclarecer a realidade.

É muito importante que isso seja trabalhado na televisão, pois o preconceito invade a população gerando conflitos. Toda ênfase sobre esse assunto auxilia os gays a agirem e lutarem contra o preconceito e também a população fica sabendo mais sobre o preconceito e se conscientiza. A televisão trabalha super bem esse assunto, casos reais que de fato acontecem e isso é super impactante.

Esse grupo de adolescentes vê como importante e válida a forma como a telenovela aborda o tema em questão. Acredita que o trabalho das personagens exerce influência positiva sobre as pessoas que têm preconceito, assim como pode estimular o ser que está em conflito a assumir a sua orientação homossexual. Os

jovens veem os fatos como reais e ressaltam ser importante que a orientação homossexual seja aceita pelas pessoas da família e da sociedade, para que o indivíduo encontre a felicidade. Acreditam que a telenovela pode e deve ser um agente de mudança de opinião. Sob essa perspectiva, Dumont (2004), em um artigo intitulado *As divisões internacionais da televisão brasileira*, comenta que a telenovela deve ser entendida como um produto mercadológico, mas isso não impede de ela ser considerada também poderoso agente de transformação social. Esse autor diz estar convencido de que o receptor tem total consciência de que o que vê na tela, mesmo em séries ficcionais, é, em larga escala, a reprodução de sua realidade. E tal fato ocorre tanto no Brasil como em outros países da América Latina. O autor afirma ainda que o telespectador nela “se reconhece, se identifica, processa suas próprias reações, posiciona-se ante os anseios, angústias, conflitos e expectativas que compõem o dia-a-dia de um cidadão comum, aqui ou em qualquer lugar do mundo” (DUMONT, 2002, p. 113).

Tufte (2004) é outro autor a afirmar que as telenovelas, na América Latina em geral, provocam polarização de classes e conflito social e muitas vezes estimulam a ação social em seus espectadores. As conversas sobre as telenovelas resultam em um processo de aprendizado social, produzindo conhecimento sobre família, relações, características de gêneros, vida urbana, etc.

Ao acreditarem que as telenovelas orientam as pessoas a terem menos preconceitos contra os homossexuais, os participantes deste estudo, de uma maneira em geral, mostram já uma maior compreensão sobre um tema ainda tão polêmico em nossa sociedade.

Mas há um outro grupo, com um número significativo de alunos, que, embora elogie a forma das telenovelas, não concorda que nelas sejam veiculadas cenas que abordem relações homossexuais, como revelam as seguintes falas:

“As novelas da Globo são muito bem feitas e, hoje em dia, todas as novelas têm que ter homossexuais. A TV está dando uma força pra eles ao mostrar cenas iguais a que vimos na aula. Parece que ela aprova isso, já a sociedade não. Sei que não é uma doença, mas não sou a favor. As novelas mostram o dia-a-dia do mundo e é assim que está. Talvez agora mostrem lésbicas também, mas o preconceito maior é com os homens. Eu não acho interessante, mas é importante. Em um filme do Carandiru o Rodrigo Santoro fez papel de homossexual e beijou seu parceiro na prisão. Nunca vi isso antes. Bom é isso e me desculpa professora, mas fui sincera.

Continuando com seus posicionamentos contrários à veiculação dessa temática, alguns outros jovens declaram: “As novelas exibem cenas de homossexualismo (sic), como se fosse normal e influenciam no dia-a-dia das pessoas”. “Acho as novelas bem feitas, mas não devem trabalhar com gays porque influencia muito homem. Eu nunca vi homem se casar, só na TV e é uma mentira”. “Adoro ver novela, mas não acho interessante, porque influencia muitas pessoas a serem homossexuais, muitas crianças ficam vendo e ficam mal influenciadas”. “Na novela é muito diferente da vida real, porque sempre termina com um final feliz, fora da telinha a coisa é bem diferente, tá ligado!”. “A realidade das novelas é diferente da realidade da rua”. “Eu acho que essas cenas não devem passar na TV”.

“Eu acho que quando os diretores fazem cenas de homossexuais nas novelas, é que eles estão expressando sua viadagem. E os personagens que aceitam de fazer papel de viado, eles são uns tremendos gays, tá ligado! E essas cenas de viado que aparecem nas novelas influenciam para que as pessoas virem viados, principalmente as crianças.

“É interessante mostrar essa realidade na TV, por retratar que isso existe, que é real o drama dos pais quando descobrem que o filho é viado. Mas é nojento ver viados na televisão, dar beijo em viado é coisa de quem tem genes no sangue, mesmo sendo encenação. Eu acho que os viados têm que ser extintos, tem que sumir, como as bruxas de antigamente.

Confirmando o *happy end* dessas narrativas, também registramos as seguintes falas:

Nas novelas os homossexuais são sempre bem resolvidos, coisa que na vida real não é. Na minha opinião, a TV faz um conto de fadas com essas novelas e assim incentivam muitas crianças e adolescentes a virarem homossexual. Eu também acho que essas novelas passam em horas erradas, muito cedo e assim muitos pais deixam seus filhos verem.

Essas falas, embora algumas delas contraditórias, revelam, em sua maioria, um arraigado preconceito e discriminação adquiridos pelos discentes no seu processo de educação sexual. Para eles, como diz Tim Maia (1989), “Vale, vale tudo/Vale, vale tudo/Vale o que vier, vale o que quiser/Só não vale dançar homem com homem/Nem, mulher com mulher, o resto vale”.

Cenas entre homossexuais ainda chocam grande parte desses jovens e, para eles, podem exercer influência na orientação sexual da criança e do adolescente.

Para diversos deles a televisão fantasia muito a realidade. Tais valores podem ser enquadrados na vertente normativo-institucional, que vê de forma negativa a televisão trabalhar um assunto que mostra uma relação diferente da tradicional família nuclear. É, portanto, chocante.

A fala do jovem que revela homem homossexual sofrer maior preconceito do que a mulher parece indicar construção na perspectiva de gênero,¹⁵ pois, em nossa construção cultural, na perspectiva do preconceito, um homem transar com outro homem é mais chocante do que uma mulher com outra mulher. Isso porque homem, nessa visão, é mais viril, é mais ativo, tem mais poder, tem que ser “macho” e é a cabeça do casal, enquanto que a mulher é considerada mais frágil, dócil, mais passiva.

Depois da sessão, surgiram perguntas que geraram vários debates. Alguns alunos e alunas relataram fatos relativos a parentes e amigos homossexuais. Também realizaram charges sobre o tema. Em outro momento, foi lido o texto *Adoção por Homossexuais*, de autoria de Daher e Oliveira (2000) sobre adoção por homossexuais e os alunos construíram uma dissertação sobre o assunto.

¹⁵ O conceito de gênero surge com a tentativa de aglutinar interesses comuns e ampliar a compreensão das relações entre os sexos, apoiando-se na idéia de que existem machos e fêmeas na espécie humana, mas, principalmente que a qualidade de ser homem ou mulher é definida em termos da relação entre ambos e do contexto sócio-histórico mais amplo, em que co-existem outras categorias, tais como raça, idade, classe social (MEDRADO, 1997, p. 25).

Oficina: a gravidez nas relações de adolescentes



Ilustração 10 - Grávida
Fonte: Cano (2006).

4.2.3 A gravidez na adolescência

Segundo Moraes (2007), a gravidez pode ser definida, biologicamente, como o período que vai da concepção ao nascimento de um indivíduo. Entre os animais irracionais, trata-se de um processo puro e simples de reprodução da espécie. Junto aos seres humanos essa experiência adquire um caráter social, ou seja, pode possuir significados diferenciados para cada povo, cada cultura, cada faixa etária.

A mesma autora diz que, em determinados países como a China, por exemplo, que possui uma alta densidade demográfica, o governo controla a maternidade e determina o número de filhos que cada casal deve ter: somente um. Em outras culturas, como em tribos indígenas e em alguns países africanos, gravidez é sinônimo de saúde, riqueza e prosperidade.

O artigo *Comunicação para os direitos da criança e do adolescente*, publicado na revista *on line* Rede Brasil, sob a coordenação da médica Maria Auxiliadora Budib (2008), revela que, no Brasil, assuntos como planejamento familiar, controle de natalidade e educação sexual ainda não são prioritários e, por tal motivo, a gravidez acaba tornando-se, não raramente, um sério problema social a ser resolvido. É o caso da gravidez na adolescência. Segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), é considerado adolescente o jovem ou a jovem na faixa dos 12 aos 21 anos; portanto, gravidez na adolescência é aquela que ocorre com mulheres que se situam nessa faixa etária.

O mesmo artigo relata que, no dia três de julho de 2008, foi divulgada a Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS - 2006), revelando que, em 2006, 23% das adolescentes entre 15 e 19 anos estavam grávidas no Brasil, contra 17% registradas em 1996. Nessa pesquisa também consta a informação de que, nos últimos dez anos, as mulheres têm iniciado sua vida sexual mais cedo. Em 2006, 33% das adolescentes brasileiras de até 15 anos de idade já tinham tido relações sexuais, índice triplicado em comparação ao de 1996.

Em uma entrevista publicada no Globo Video Chat, em 25/9/2007, a médica Albertina Duarte declarou que, segundo dados do IBGE, houve um aumento de 13% de gravidez na adolescência. O índice maior aconteceu nas Regiões Norte e Nordeste; em São Paulo, houve uma redução de 33%. A situação ainda é muito grave, comentou a especialista em trabalho com adolescentes.

De acordo com Shah, Zelnik e Kantner, citados por Valladares (1997), em resposta a uma pergunta feita a quase mil moças sexualmente ativas sobre suas práticas concepcionais, quatro, em cada cinco, indicaram que tinham tido relações sexuais sem usar quaisquer meios de controle da natalidade, e sete, em cada dez, disseram que não usavam anticoncepcionais por pensarem que não ficariam grávidas. Algumas ignoravam o fato da reprodução, pensando que não conceberiam por serem muito jovens, ou por terem contatos sexuais com pouca frequência, ou porque não era o dia certo do mês. Ainda houve quem revelasse que “quem não deseja ter um filho não o terá.”

Ainda segundo o estudo de Valladares, outra razão significativa para não controlarem a natalidade é a indisponibilidade de métodos anticoncepcionais para jovens adolescentes. Cerca de três, em cada dez, revelaram que não sabiam onde encontrar anticoncepcionais, ou os acharam muito caros, não dispunham de nenhum anticoncepcional na hora da relação sexual, ou nada sabiam a respeito.

Com o acelerado processo de desenvolvimento dos meios de comunicação, será que as citadas causas da gravidez precoce ainda continuam as mesmas?

Sobre tal questão, na mesma entrevista de Albertina Duarte em resposta a uma pergunta se as causas da gravidez precoce seriam conseqüentes à falta de informação, descuido ou falta de preocupação, a médica diz que existe, entre o conhecimento dos métodos e a mudança de atitude, uma ponte que ela denomina de segurança, projeto e estrutura. E que, mais do que maturidade e informação, deve haver uma segurança na negociação. “Os meninos têm medo de falhar e as meninas, de não agradar, e isso atrapalha e eles e elas não assumem uma postura segura”.

Na mesma entrevista, a especialista declara que o método contraceptivo mais procurado e utilizado pelos adolescentes no Brasil é o “método natural”, “naturalmente nada”, principalmente na primeira relação. O mais usado deveria ser a camisinha; no entanto, eles não usam nada.

Ainda nessa entrevista, diz a doutora que o tempo ideal para uma jovem iniciar o uso de anticoncepcional é de quatro anos depois da primeira menstruação, pois, se iniciar tão logo menstrue, fica exposta a grande dosagem de hormônios, lembrando que a pílula do dia seguinte é também uma exposição hormonal.

Duarte continua dizendo que, quanto ao perfil socioeconômico das mães adolescentes no Brasil, são elas de todas as classes sociais e, em São Paulo, 5.000

adolescentes que deram à luz tinham mais de 11 anos de escolarização, diferentemente das analfabetas, que foram somente 200. As adolescentes vão à escola e estão engravidando! Mais uma informação dessa amostra é que as grávidas, em sua maioria, são filhas de mães adolescentes, com grande incidência de pais ou mães alcoólatras, sendo também um grupo de adolescentes muito sensíveis.

Outra informação desconhecida por muitas adolescentes é que a gravidez tem risco físico sim. A gestante pode ter infecção urinária e isso ajuda a provocar um trabalho de parto prematuro, como é também possível que ela fique anêmica, podendo ter pressão alta, exigindo que o pré-natal seja bem cuidadoso.

Mas, de acordo com a pesquisa feita por Bueno (2004), há controvérsias quantos aos resultados clínicos negativos da gravidez precoce. Na atualidade, muitos estudiosos acreditam que os riscos da gravidez de adolescentes sejam mais determinados por fatores psicossociais relacionados a condições de pobreza e educação e, principalmente, à falta de perspectiva na vida dessas adolescentes sem escola, saúde, cultura, lazer e emprego. Nesses casos, parece que as jovens imaginam que a gravidez possa significar para elas a única forma de melhorarem a própria condição de vida.

Segundo Correa e Alves (1990), a gravidez na adolescência pode ser vivida com grande sofrimento. Para muitas, ela traz junto um grande sentimento de culpa e de pecado. Pode-se entender como um momento desorganizador, que exija ajustamentos individuais e familiares.

É importante ressaltar que a gravidez precoce é um fato que não só diz respeito às mulheres adolescentes, mas também aos homens adolescentes. Isto porque, embora eles não possuam as condições biológicas exigidas para uma gravidez, uma criança só é concebida se houver duas pessoas. Mesmo sendo a jovem quem carrega o filho no ventre durante a gestação e quem enfrenta as dificuldades do parto e amamenta o bebê após o nascimento, o jovem tem de estar consciente de sua parcela de participação e responsabilidade.

Concretamente, porém, o que é que os adolescentes pensam sobre a gravidez na adolescência? Qual a sua concepção sobre esse assunto, que lhes diz respeito e ao qual muitos estudiosos dedicam inúmeras pesquisas?

A gravidez na adolescência sob o olhar adolescente

Nesta oficina, foi a seguinte a pergunta feita aos sujeitos da pesquisa: que significa para você gravidez precoce ou gravidez na adolescência?

Enquanto os alunos respondiam à pergunta, uma jovem que já havia tido um filho aos treze anos perguntou se poderia dar sua opinião a respeito do assunto. Respondi-lhe que sim, pois todos e todas poderiam expressar-se livremente.

Apenas dois alunos responderam de forma sucinta, sem expressar sua opinião, com exemplos e julgamentos. “Significa que uma garota com idade de 12 a 18 mais, ou menos isso, engravida, sem querer.” “Significa engravidar muito cedo entre mais ou menos 12 a 18 anos.”

Percebo que esses dois jovens adolescentes compreendem que, a partir dos 19 anos, o indivíduo já é adulto. Um(a) afirma ser um ato involuntário e o(a) outro(a), um ato precoce, o que parece revelar pelo menos a consciência de ser um fato que foge aos padrões do esperado pela sociedade em que vivem. Tais afirmativas parecem apontar a forte influência de discursos médicos padronizados no atual contexto. Isso porque, em geral, as falas sobre a questão, provenientes de profissionais ligados à área da saúde, são apresentadas de forma alarmista, caracterizando a gravidez na adolescência como não desejada, indesejada, prematura e precoce.

Mas a maioria dos alunos definiu o fato como um ato de irresponsabilidade, como destaque em algumas falas:

Significa que é uma falta de responsabilidade.

É um ato irresponsável entre duas pessoas que querem se comportar como adultos e não usam camisinha.

Para mim, gravidez na adolescência significa uma falta de responsabilidade, tanto dele como dela, e é direito dos dois se lembrar de usar camisinha.

Gravidez na adolescência nada mais é do que irresponsabilidade. Gravidez na adolescência pode transmitir doenças. Sexo é vida, mas só com camisinha.

A fala “Sexo é vida, mas só com camisinha” foge do referencial moral e ético que envolve o sexo proclamado pela doutrina cristã. Para esse aluno(a), sexo é

também vida. Todos somos seres sexuados, portanto o sexo faz parte de nossas vidas. É a poesia da grande prosa que é o amor, lembrando Jabor (2004).

E por que registrar irresponsabilidade? Provavelmente porque, apesar de aparentemente não faltar ao(à) jovem informação e educação sexual preventiva, tanto as veiculadas pelos meios escolares, como as adquiridas em casa, ou por outros meios de comunicação, não ouvir os conselhos de pais, professores, conselheiros amorosos, enfermeiros, catequistas etc. é não ter responsabilidade. O discurso hegemônico é absorvido pelo jovem que, como sujeito constituído socialmente, é submetido a um processo de enquadramento sexual, o que, neste caso, significa aceitar o discurso moral da irresponsabilidade, sempre presente nas regras estabelecidas. Provoca Bernardi (1985, p. 42):

Dois seres humanos possam assumir a verdadeira responsabilidade de estarem juntos em recíproca de amor e prazer, e contarem consigo mesmos e não com a aprovação social para serem felizes é coisa praticamente impensável para muitos dos chamados educadores.

Outras formas como muitos alunos e alunas definiram a questão foram: um descuido, algo inesperado, acontecimento fora da hora, algo não planejado, transtorno, burrice, coisa muito ruim, com sérias conseqüências físicas, econômicas e psicológicas. E tudo por não se terem precavido, usando métodos anticoncepcionais:

Para mim, as adolescentes que ficam grávidas são garotas que não têm experiências e que não querem se cuidar. Para mim hoje só fica grávida quem quer.

Significa que a menina e o menino não tomaram os cuidados necessários, não usaram camisinha, ou não tomaram remédio para não engravidar. A menina que engravida na adolescência perde muitas oportunidades principalmente de estudar ou trabalhar e o menino muitas vezes foge da responsabilidade de ser pai ou ajudar a menina.

É muito perigoso porque pode ter riscos enormes para mãe e para o bebê.

Um transtorno, pois a pessoa acaba com a sua vida! Não consegue sair à noite, tem que parar de estudar, é obrigada arrumar um emprego, o que é muito difícil sem estudos, precisa se casar com o garoto.

É uma cadeia.

Para mim, a gravidez na adolescência não significa uma coisa boa, porque a pessoa passa a se tornar uma adulta de uma hora para outra, passa ter

responsabilidade com aquela criança. Se for uma pessoa rica ou bem de vida não vai ter problemas para sustentar a criança, mas se for uma pessoa pobre terá que trabalhar e parar de estudar, porque não terá tempo para fazer tudo e perderá sua juventude.

A minha opinião sobre gravidez na adolescência é que é coisa muito complicada, atrapalha muito a vida da mulher principalmente, a do homem, a dos pais também. Mais cada caso é um caso. Conheço várias meninas que tiveram filhos cedo e não se arrependem, mas tiveram que parar de estudar.

Percebe-se, de novo, que as concepções dos discentes são fortemente influenciadas pela chamada vertente médico-biológica do estudo da sexualidade, cujo discurso, em grande parte, diz que as adolescentes não têm maturidade biológica, nem psicológica para a maternidade. Reforçam as afirmativas de vários autores de que a gravidez na adolescência traz como consequências uma série de problemas, tanto para a mãe quanto para o bebê.

Porém, como já foi mencionado anteriormente, a literatura médica atual, já reconhece que o problema da gestação e da criação do filho está mais relacionado aos aspectos psicológicos e sociais do que à idade e à questão biológica. Como confirmam as palavras de Cunha e Reis (1998, p. 48), “atualmente, prevalece a opinião de que a gravidez na adolescência constitui-se em importante problema do ponto de vista psicossocial, não devendo preocupar apenas do ponto de vista biológico”.

Os alunos afirmam que não é por falta de informação sobre métodos anticoncepcionais, mas pelo descuido em não usá-los que a jovem engravida, num ato de irresponsabilidade, pois não mede as conseqüências de seu gesto impensado. O normativo-institucional proclamado por muitos professores, pais e materiais didáticos e por outros meios se faz mais uma vez presente. E o diálogo, o “papo cabeça” sobre adolescentes “grávidos”, onde fica? Sobre suas vidas, seus anseios e sobre a importância de eles descobrirem, escolherem e traçarem seus caminhos?

A responsabilidade da gravidez é só da mulher? Pelas respostas dos alunos, a maioria só citou a mulher. Talvez porque nela aparece o resultado: “a barriga”.

Após ter constatado tal fato, em outro encontro com eles fiz-lhes a seguinte pergunta: Quem é o principal responsável pela gravidez: o homem ou a mulher? A discussão foi interessante, e somente três alunos disseram que um só dos parceiros é o principal responsável:

Acho que é o homem, geralmente nós homens forçamos as mulheres a se relacionarem com a gente.

A mulher porque é ela que tem que se cuidar, o corpo é dela e a maioria das conseqüências ruins também é pra ela.

A mulher, porque ela deve se preservar, ou seja, ela deve escolher o momento certo e se proteger.

Mas nem todos acham que ficar grávida no período da adolescência é uma catástrofe:

Para mim seria muito legal! Eu acho que não iria ficar grávida agora com 14 anos, mas se por acaso acontecesse eu daria muito amor à criança, mas sei que viriam as conseqüências. Tenho amigas que tiveram filhos com 13 e 14 e vivem numa boa.

Acho legal ter filho cedo, principalmente se o pai for mais velho e tiver dinheiro pra sustentar e a mulher não trabalhar.

Nos diálogos com os alunos, durante a pesquisa, por meio de seus relatos, observei que a maioria tem um parente ou amiga que teve filhos ainda no período da adolescência. Com exceção de dois jovens, o resto do grupo manifestou vontade de ser mãe e pai, mas o que em suas palavras havia de comum era o desejo de primeiro estudar, arrumar uma profissão e depois casar e ter filhos. É interessante também frisar que muitos deles ainda não tiveram a primeira transa e pensam em tomar os cuidados necessários para não engravidar. Informação sobre métodos contraceptivos não lhes falta, mas será que estão convictos da importância de seu uso?

Diálogos com cenas de gravidez de adolescentes em recortes
de cenas de telenovelas



Ilustração 11 - A gravidez de adolescentes nas telenovelas
Fonte: Da autora - montagem (2009).

Dando continuidade ao trabalho com a temática sobre gravidez na adolescência, os alunos assistiram a recortes de cenas das telenovelas *A Favorita*.

Em resposta à pergunta sobre a abordagem do tema na telenovela, muitos fizeram uma sinopse do que viram: a maioria acha que a forma como o tema é passado na telenovela é semelhante à vida real, pois toda família, de uma forma ou de outra, fica abalada com a notícia de uma gravidez não esperada. Os conflitos são inevitáveis. Eles falaram que:

A novela *A Favorita* mostra que a gravidez gera conflitos na família porque tem aquelas pessoas que aceitam e outras que não aceitam.

O que eu achei dessas cenas é que realmente alguns casos de gravidez podem trazer desavenças entre as pessoas da família que muitas vezes pode não ser aceita pelo pai, pela mãe ou até mesmo pela garota e o garoto. Isso pode trazer discussões verbais ou confrontos físicos.

A novela mostra, muitas vezes, coisa que acontece muito no dia-a-dia, como, por exemplo, o desafio de descobrir e revelar para os pais e aguardar a reação deles, como vou criar um filho, o que faço, caso, aborto, tudo o que se possa imaginar passa na cabeça da pessoa. Acho muito certo passar sobre sexualidade nas novelas porque assim, de algum modo, pode ajudar as pessoas do mundo real.

Nessas falas, assim como nas de outros alunos e alunas durante o debate, após a audiência das cenas das telenovelas pude constatar a boa recepção dos alunos ao chamado *merchandising* social. Eles não só tecem elogios ao trabalho das personagens, como relatam fatos semelhantes aos acontecidos nas cenas. Acreditam que a telenovela é uma forma de educar as pessoas para se prevenirem de uma gravidez não planejada.

Há de se concordar que “o merchandising social é instrumento dos mais eficazes, tanto pela grande audiência que atinge quanto pela maneira lúdica como dissemina novas condutas e práticas” (SCHIAVO, 1995, p. 32). As questões sociais, de uma maneira geral, aparecem nas telenovelas de forma positiva e educativa e os personagens são porta-vozes dos conceitos, valores, atitudes, comportamentos que a telenovela promove e que em residências, salas de professores, igrejas e outros espaços de mediação provocam conversas com opiniões contra e a favor. Tal fato é pouco presenciado nas salas de aula, principalmente quando o assunto é sexo, pois ainda se julga ser um tema delicado para se discutir nas aulas, pelo motivo de o(a) professor(a) não se sentir preparado para tais questões, ou porque se trata de assuntos para serem conversados no contexto familiar.

Tal ponto de vista é respaldado por Trindade (1999), quando nos alerta de que:

O merchandising social pode ser utilizado para educar a população, mas pode ser um instrumento perigoso de manipulação e controle da sociedade. Seu discurso é persuasivo, levando os telespectadores a ter uma opinião ou adquirir um comportamento parcial, provocado por interesses que não lhes são próprios. O objetivo da ação de merchandising é estimular o mecanismo empático, identificatório com a realidade reproduzida na telenovela, o que proporciona uma forma de manipulação da opinião pública, pois o público passa a crer e fazer uso dos valores transmitidos pela telenovela, os incorporando no seu dia-a-dia. A partir destas colocações, constata-se que o merchandising tem implicações em relação ao processo criativo e de produção do autor e éticos como toda forma de comunicação publicitária, que não mede esforços para causar impacto e estimular as vendas (TRINDADE, 1999, p.3).

Mas o merchandising social nas séries ficcionais também pode se tornar uma espécie de cartilha a ser seguida. E, pelo motivo de toda telenovela ter em seu desfecho um final feliz (assim aconteceu com a personagem que engravida na adolescência, nas cenas assistidas pelos alunos), as temáticas sociais conduzem o indivíduo, ilusoriamente, a um lugar seguro, a idealizar sempre desfechos positivos para sua vida. Dessa forma, há uma perfeita interação entre a TV e o telespectador, que tanto é influenciado quanto influencia, pois ele também participa das tramas de suas telenovelas, pela Internet, correio, telefone, etc. Mas, às vezes, o espectador também compara os finais bem-sucedidos com o que diferentemente observa em seu entorno, como transparece em uma das poucas falas sobre essa questão:

As novelas mostram a vida real, mas também iludem, fantasiam um pouco do que realmente é. Na novela tudo acaba bem, o que nem sempre acontece na vida real.

As informações da TV são muito boas e interessantes, porém ela mostra que é normal ocorrer isso, já que estamos numa nova era e tudo se resolve. Eu acho bom mostrar, mas não dar muita ênfase a isso, porque não é bom nem agradável.

Sabendo que os discursos sobre como devemos ser e estar no mundo, assim como devemos proceder com o nosso corpo e nossa sexualidade adquirem uma força muito grande quando estão nos espaços midiáticos, principalmente na televisão, que lhes confere um poder de verdade, de ciência e seriedade, o trabalho do educador e da educadora vê-se, hoje, diante de novas exigências. Por essa razão, é importante para ele(a) “apropriar-se desse meio, estudar suas estratégias

de endereçamento, de criação de imagens e sons, compreender a complexa trama de significações que aí estão em jogo” (FISCHER, 2003, p. 51).

Retomando as falas, o interessante foi que apenas três alunos disseram ser a causa da gravidez de adolescentes resultado da falta de diálogo com os pais ou por desestrutura familiar, causas essas levantadas por muitos estudiosos do assunto. Sabe-se que, nos lares de muitos desses pode acontecer, como, em muitos outros, de os pais e as mães terem dificuldades em abordar o tema sexualidade com os filhos e filhas, em razão de valores, preconceitos ou até mesmo vergonha, ou, paradoxalmente, por encararem o sexo como algo natural, que “não se ensina e sim acontece”. Essas falas foram:

As cenas das novelas mostram uma situação real que muitas vezes as adolescentes engravidam para sair de casa, porque tem pais alcoólatras, drogados e outras coisas. Elas saem de casa com uma expectativa de vida melhor e acabam se envolvendo com caras que às vezes nem conhecem.

Acho que a estrutura familiar influencia muito em uma gravidez na adolescência, pois se os pais brigam ou são separados a adolescente acaba se abalando emocionalmente e não tem com quem falar sobre sexo.

Para mim, todas as adolescentes que têm namorados e têm muitos problemas com os pais, pensam em sair de casa. E, para isso acontecer, têm que engravidar. Mais, a maioria das vezes isso não dá certo, pois eles não sabem o que vai acontecer no futuro, que filho não é uma boneca que tu brinca e joga fora. Filhos, uma coisa tão complicada quando a pessoa é adulta, imagina na adolescência.

Dando continuidade ao tema sobre gravidez na adolescência, surgiu, com muita recorrência, a referência à opção de muitos jovens de abortarem a criança que não estava em seus planos. O assunto foi discutido em sala e surgiram prós e contras. Apenas dois alunos manifestaram-se totalmente a favor, principalmente no caso de falha do método contraceptivo e se o casal não tiver condições de cuidar da criança. A grande maioria manifestou-se contra. Alguns, embora contrários, concordam com a lei brasileira que permite o aborto em casos de estupro para salvar a vida da mãe ou por um defeito grave de formação do feto (anencefalia). As falas, cujos conteúdos revelam uma oposição à prática do aborto, estão de acordo com a posição defendida por muitos religiosos que levantam contra essa prática argumentos de ordem moral, que se baseiam no direito à vida e, no caso, é a vida do feto que, segundo alguns pontos de vista, já seria um ser humano desde a concepção.

Segundo Barroso e Bruschini (1990), como exemplo, a tradicional filosofia católica concebe a alma espiritual como o sustentáculo do organismo, do ser humano, e essa alma começa a existir no momento de sua infusão no corpo, sendo portanto o aborto considerado um pecado. Tal visão vê-se refletida nas seguintes falas de alunos e alunas:

Sou contra, porque é uma vida humana que está em jogo e não um animal.

Sou contra o aborto. Se fez, crie responsabilidade e aceite. Deus dá a vida e Deus tira a vida.

Sou contra. Porque ninguém tem o direito de tirar a vida de ninguém. A partir do momento em que a mulher engravida, já tem uma vida, não importa se é uma gravidez de um dia ou uma semana, a vida já tá lá dentro, então não tem como dizer que não era uma criança ainda. A partir do momento em que o óvulo é fecundado, uma criança está sendo gerada no útero da mulher.

Contra, porque eu acho errado matar uma pessoa indefesa e é contra a lei de Deus.

Eu sou contra o aborto, nenhuma pessoa pode abortar, nem mesmo se é a mulher é muito pobre. Eu acho melhor doar do que abortar. A pessoa que aborta um filho deve ser presa.

Para finalizar essa temática, os alunos fizeram desenhos e narraram depoimentos de mães que tiveram filhos ainda adolescentes. Muitos dos depoimentos foram dados por mães de alunos.

Vejamos como Ana e Jorge (nomes fictícios) registraram a sua compreensão do tema:

Tava esperando ônibus
 Ele me olhou diferente
 Eu olhei pra ele
 Meus treze anos parecia dezoito!
 Era o amor!
 Começamos a namorar
 Muitos beijos e carinhos
 Eu sem muita noção de sexo
 Ele com a certeza
 De que a primeira vez a mulher não engravida
 A camisinha não usou
 Aliás, nunca tinha visto uma
 Transamos
 Fui mãe novinha
 Parei de estudar pro Paulinho cuidar
 E noutra casa fui morar
 Mas... não sei se prêmio ou castigo
 Nosso filho morreu
 Continuei sem estudar
 Hoje com dezessete anos tô acabando a oitava série

E trabalhando também
nos separamos e agora estamos juntos de novo

Agora mais sabida
Esperando a hora de ser mãe de novo
Tem tempo!
Nos cuidamos e peço pro meu anjinho
Que deixou marcas no meu coração
Que olhe pela minha felicidade e do seu paizão.
Meu anjinho
Te amo
(A. e J.)

4.3 Descobrindo as categorias

Após a análise do processo de realização das oficinas, que me proporcionou um caminho pedagógico para um rico diálogo sobre sexualidade, no qual foram se desvelando indicadores de compreensão individual e grupal dos jovens sobre cada tema, chego à etapa de análise de conteúdo.

A análise do conteúdo foi feita à luz de Bardin (2004), que o faz em torno de três pólos: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial.

A pré-análise corresponde à organização do material oral e escrito coletado para efeito de observação e comparação das mensagens. A descrição analítica refere-se ao relato do conteúdo das respostas dos pesquisados, que exemplificam a análise do material coletado e também as citações das falas dos sujeitos. Nessa etapa, é realizada uma categorização dos dados coletados, com o objetivo de encontrar idéias convergentes e divergentes no material. Na interpretação referencial, as respostas associadas aos conceitos que emergem nos depoimentos são interpretadas, tendo sempre como referencial os enfoques teóricos revistos na literatura.

Lendo e relendo as análises feitas até agora, chego a três categorias¹⁶:

1. Telenovelas como caminho pedagógico para um rico diálogo sobre sexualidade;

¹⁶ As categorias constituem importantes estratégias lingüísticas. Estão presentes na própria organização da linguagem (verbal, escrita, gestual, icônica). De acordo com Menegon; V. e Spink, P. M. J. (2000, p. 78-79), utilizamos categorias para organizar, classificar e explicar o mundo. Falamos por categorias. Grande parte dessas categorizações está presente nas falas do cotidiano e de cuja existência não nos damos conta. Por exemplo, não questionamos se a cadeira pertence ou não ao grupo de objetos categorizados como destinados a servir de assento

2. O “normal” ainda dita as regras de como os adolescente ainda são os mesmos “como nossos pais”;
 3. A esperança expressa pela contradição.
- A seguir, a reflexão sobre cada uma delas.

Primeira Categoria – Telenovelas como caminho pedagógico para um rico diálogo sobre sexualidade

Nos depoimentos, alguns dos quais mencionados na análise pormenorizada das oficinas, foi unânime a afirmativa da importância da televisão em trabalhar questões polêmicas referentes aos comportamentos humanos. O interesse e a concentração de todos, ao assistirem às cenas selecionadas, manifestaram-se em todos nossos encontros. Sempre que utilizo desse meio de comunicação em minhas aulas, percebo maior motivação e participação dos jovens no processo de construção de conhecimento. É interessante destacar, no meu trabalho com as mídias, que eles, apesar de gostarem de assistir a filmes, preferem os programas de televisão, como jornais, documentários, desenhos, musicais e capítulos de telenovelas, mesmo que já tenham assistido a eles. Acredito que tal fato ocorra pelo motivo de que aquilo a que assistem na TV, ou na Internet, ocupa sempre um menor tempo, enquanto que o filme requer mais de duas horas de concentração, o que os deixa impacientes, principalmente se a temática não for interessante.

O profissional da educação que se limitar a trabalhar com as tradicionais tecnologias da sala de aula, como o giz, o quadro-negro (que não é mais negro e sim verde) e o livro didático, certamente vai perceber muita desmotivação nos jovens, pois lá fora, com a TV, a rádio, a Internet, o celular, ou outra nova tecnologia, nossos jovens estão aprendendo de maneiras mais interessantes do que a maioria das aprendizagens propostas em sala de aula. A escola como mediadora da produção do conhecimento não pode mais conceber, como afirmam Leite et al. (2006, p. 124), “um modelo de educação calcado no ideal de universalidade do ser humano, na racionalidade, na negação das emoções, no livro, no uniforme, na organização linear do espaço escolar, na disciplina formal, entre outras características”, pois nosso aluno hoje é um ser globalizado, que foi alfabetizado nas novas tecnologias, principalmente com a televisão, onde ocorre um fluxo frenético de imagens e sensações, o que o leva a tornar-se imediatista e, sobretudo, estar

constantemente em busca do prazer. O aluno que senta nos bancos escolares exige que o professor não o veja mais como aquele jovem que, na música composta pelos Titãs (1985), declara o seguinte: “a Televisão me deixou burro/muito burro demais / Oi! Oi! Oi! / Agora todas as coisas que eu penso / me parecem iguais.” É importante saber olhar para o que pode ser significativo, pedagogicamente falando, e selecionar o que interessa desse imenso universo de informações veiculadas pelas mídias para trazer para dentro da escola. Muitas vezes, nem precisa trazer a TV para a sala de aula. Basta pedir que assistam a tal programa, em tal horário, e debater sobre ele no dia seguinte. Nesse processo, como somos seres sexuados, em qualquer tema a ser debatido, surgem muitas questões relacionadas à sexualidade. Portanto, reafirmo a importância de todo professor também se reconhecer sempre como um educador sexual ao usar qualquer recurso tecnológico.

Ele poderá, assim, ajudar o aluno a aprender a descobrir o explícito e o implícito veiculados pelos mais diversos meios de comunicação, principalmente pela televisão, que expressa um momento humano hegemônico, o que deve ser reconhecido pelo mediador para que possa ajudar o jovem no processo de leitura das informações e desvendar, com ele, as mensagens subliminares da ideologia dominante.

É importante também que lhe seja desvelada a grande quantidade de informações, especialmente nas propagandas, que expressam uma sexualidade preconceituosa e discriminatória ou, paradoxalmente, que tende de modo descompressivo a trabalhá-la superficial e descompromissadamente, de um modo em que tudo parece liberado e aceito, e fazer-lhe ver que esta aparente liberação é perigosa. Ou, por outro lado, também é importante que se perceba as mensagens dos programas de fundo religioso, de manifesto caráter de diretividade e aconselhamento em relação ao que é “correto ou incorreto” na vida sexual, como, por exemplo, a pregação de alguns pastores evangélicos sobre pretensos tratamentos para cura da homossexualidade e a recuperação da prostituição. Em todas as falas dos alunos, tanto as destacadas como as que não o foram, perpassam ideologias claramente vinculadas às quatro vertentes por nós estudadas aqui nesta pesquisa: a vertente médico-biologista; a vertente terapêutico-descompressiva; a vertente normativo-institucional; a consumista e quantitativa pós-moderna e a vertente emancipatória da sexualidade e da Educação Sexual.

Acredito que nós, educadores, devemos ocupar um espaço entre “apocalípticos” e “integrados” em relação às tecnologias, auxiliando nosso alunado a fazer uma leitura crítica das mensagens recebidas, pois, como revela Verde (1998, p. 99):

O desafio apresentado pela TV é o mesmo desafio de qualquer produto tecnológico, da roda às armas nucleares: sua contribuição à visão de mundo de todos nós depende do uso que dela se faz. Por mais autoritária que pareça, por trás de sua ditadura estão os seres humanos. Falíveis, discutíveis, derrubáveis. E à sua frente só ficam os passivos sem opção, os mais fracos, os influenciáveis. A grande conquista do pensamento educacional moderno foi a conclusão de que educar não é criar elites, e sim tornar todo ser humano capaz de direcionar a própria vida. Desenvolver as habilidades básicas para sobreviver na parafernália global. Estendida até a TV, a função de educar está tão presente nela quanto na bússola.

Contudo, por ser a telenovela um gênero “em aberto,” é importante que tenhamos também um olhar crítico sobre seu processo de produção, ajudando os nossos jovens a encontrar as eventuais lacunas nessas narrativas, como, por exemplo, o caso de morte de personagens homossexuais em razão da pressão sofrida pela rede de TV por um número de pessoas e autoridades que, à época, se manifestaram contra, por essas personagens “ferirem a moral e os bons costumes”. Outro problema é que as temáticas esclarecedoras de problemas sociais são exploradas nas telenovelas durante um ano e depois são totalmente esquecidas, como é o caso da denúncia de crianças desaparecidas. Dessa forma ressalto, mais uma vez, a responsabilidade que nós, profissionais da sala de aula, temos de retomar questões importantes, que ficam esquecidas, como a campanha da AIDS, por exemplo. As telenovelas proporcionam ricos debates sobre os mais diversos assuntos; portanto, são um excelente instrumento a ser utilizado, de vez em quando, no espaço escolar, principalmente para dar abertura a um início de conversa sobre sexualidade. Mas essa conversa deve continuar porque, como nos diz Freire, citado por Melo (2002, p. 41):

A sexualidade, enquanto possibilidade e caminho de alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de beleza, exige de nós esta volta crítico-amorosa, essa busca de saber de nosso corpo. Não podemos estar sendo, autenticamente, no mundo e com o mundo, se nos fechamos medrosos e hipócritas aos mistérios de nosso corpo ou se os tratamos, aos mistérios, cínica e irresponsavelmente.

Segunda Categoria - O “normal” ainda dita as regras de como os adolescente ainda são os mesmos “como nossos pais”

As palavras da composição musical de Belchior (1975), brilhantemente interpretada por Elis Regina, “minha dor é perceber que / apesar de termos feito tudo que fizemos /ainda somos os mesmos/ e vivemos como nossos pais”, ainda faz sentido para os jovens da nossa pesquisa. Em suas falas, eles ainda, em grande parte, reproduzem aquilo que aprenderam com seus pais e avós, mesmo que muitas vezes pareça o contrário disso. Acredito que, em casa, os jovens discordem de seus pais, mães e avós, o que é próprio da idade, mas na hora de enfrentar situações, também julgam, rotulam e riem do diferente, parecendo que a maioria aciona o botão da memória e retira dela aquilo em que “acredita ou quer acreditar”. Revelam o que seus pais e avós lhes transmitiram, os seus valores éticos e morais, as crenças que ainda vigoram em muitos lares de nossa sociedade. A fala: “Sou contra o aborto por princípios religiosos e porque eu também nunca achei justo e nunca pensei por um só minuto em ser a favor. O aborto que ocorre sozinho, sem ninguém forçar, é normal; fora isso, nem em caso de estupro”, nada mais é do que a reprodução dos ensinamentos recebidos pela igreja e pelos pais e mães. Apesar de haver hoje uma maior abertura para debater um assunto tão polêmico, as igrejas ainda exercem uma influência muito forte na formação da opinião de jovens e adultos. O grande “nó” é que o debate sobre o aborto está essencialmente centrado na complexa questão da legalização e da criminalidade. E é sabido que este processo está muito mais associado a vítimas do que a crimes. Os conceitos de crime e pecado parecem ser consequentes mais dos ensinamentos bíblicos do que de outro fator. A fala dessa jovem revela a atual opinião defendida pela hierarquia católica, que postula ser criminoso o ato de abortar, pois todos têm direito à vida, e o feto já seria um ser humano desde a concepção.

É importante que nós, educadores, ao discutirmos com os jovens um assunto tão difícil, não tenhamos respostas prontas e definitivas, mas que possamos deixar claras as nossas incertezas, já que todos somos humanos e, ainda, mostrar-lhes que existem vários olhares sobre o mesmo problema em questão. Podemos mostrar a eles(as) em relação à prática do aborto o que Bock (1999, p. 78-79) escreve:

É uma tentação fácil de julgar o comportamento alheio. Bem mais difícil é compreender suas circunstâncias, implicações e o contexto social onde se insere. Para quem vê de fora, aquilo que é vivido como um conflito agudo pode resumir-se a uma questão de princípios. Ou como algo temido mas não compreendido.[...] Ao perceber as profundas diferenças na vida das pessoas, das culturas e das sociedades ao longo da História, os jovens podem compreender a dificuldade de definir rumos para uma conduta social, como fazem, por exemplo, as leis.

Não só a ideologia dos membros da família está representada nas revelações dos jovens do estudo, mas também as de educadores e profissionais da saúde que exercem um forte apelo nas questões de ordem biológica e de higiene e que passaram para esses jovens. Tais condutas se enquadram na fala de Figueiró (2001, p. 64), em seu estudo sobre a Abordagem Médica da Educação Sexual que “considera, como mais fundamental, o fornecimento, para a clientela, de informações relacionadas à biologia do sexo e ao uso adequado da sexualidade, com o fim de melhor assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade”.

A transcrição a seguir, parágrafo de uma dissertação feita por um dos adolescentes deste grupo de pesquisa, exemplifica a forte influência da vertente médico-biológica e da normativo-institucional na formação de opinião.

“Uma das formas mais usadas para se prevenir da gravidez é usar preservativos. Dessa forma, as mulheres, além de não engravidarem, evitam vários tipos e doenças como a AIDS, uma das doenças mais conhecidas e que leva, muitas vezes, à morte. Isso sem falar em outras DSTs. Outro modo de não engravidar é fazer a conhecida vasectomia, e o aborto para algumas pessoas é o modo de se desfazer do bebê. [...] Não aborte, use preservativos e pense nas conseqüências de suas ações”.

Essa abordagem médica é muito presente nos programas de televisão, que transmitem importantes informações aos adolescentes, muitas vezes amedrotando-os e deixando-os com mais dúvidas e insegurança. Daí, mais uma vez, lembrarmos aqui a importância que nós, educadores e educadoras, como mediadores de um processo de educação sexual permanente, mergulharmos no nosso íntimo e fazermos uma reflexão sobre nossa visão de mundo e de sexualidade e, também, como dizem Melo e Pocovi (2002, p. 12), procurarmos “aprender a desaprender, pois só assim será possível estar aberto/a ao novo, a par de uma crítica do consciente, do já vivido pelos seres humanos de modo individual e coletivo”. Só assim nos sentiremos mais seguros em compreender mais

profundamente os anseios, as angústias e comportamentos de nossos jovens em relação ao sexo e à sexualidade, ao conhecimento e à vida.

Ao comparar a fala dessa jovem sobre o aborto e desse jovem sobre a gravidez, não posso deixar de me lembrar de alguns fatos: o da fala da mãe que não permitiu que sua filha participasse da pesquisa, por seus princípios religiosos e morais, e a fala do rapaz, que me faz recordar uma palestra dada por profissionais do posto de saúde aos discentes, na qual só se tratou de DST com o uso de imagens amedrontadoras.

Minha mãe, hoje, nos seus 86 anos, apesar de já ter aprendido muito com os filhos sobre sexualidade, ainda repete o mesmo discurso religioso sobre aborto o que pode ser explicado por ser da “velha” geração.

Mas pergunto: qual a diferença, não levando em consideração o linguajar típico do adolescente, entre os valores da jovem de 15 anos, da mãe de 30 e da avó de 85?

Apesar da disseminação da abordagem que desvela ser construção sócio-histórico-cultural tudo que se compreende por sexualidade e suas manifestações, o preconceito ainda é muito intenso contra tudo o que foge ao padrão da chamada “normalidade”.

Como educadora que sempre trabalha com o cancionário popular em sala de aula e também aceita as sugestões de músicas dos alunos, registro alguns versos do apelo de Rita Lee e Roberto Carvalho (1997) ao excesso de “normas”:

Quanto mais proibido
Mais faz sentido a contravenção
Legalize o que não é crime
Recrimine a falta de educação
[...]
Separe o joio do trigo
O Maquiavel do seu amigo
Casamento gay além de opção
É controle de população

Terceira categoria - A esperança expressa pela contradição

Os versos escritos pelo grande poeta português Luiz Vaz de Camões no ano de 1595, “Amor é fogo que arde sem se ver/ é ferida que dói e não se sente /é contentamento descontente /é dor que destina sem doer”, muito dizem de nossas contradições. Felizmente essas contradições existem e são importantes para que possamos encontrar um caminho a seguir. Portanto, todo ser humano, como um ser sócio-histórico-cultural, tem suas concepções de vida resultantes de um processo de interação com as pessoas com quem convive no decorrer de sua existência e da aquisição de conhecimentos da sua e de outras culturas. Assim sendo, nossos valores éticos e morais são construídos historicamente, em uma determinada sociedade. Tais valores não são únicos, porque o jogo de teses versus antíteses geram novas sínteses. E essa lei da contradição humana é que me permite afirmar que estamos sempre em processo de transformação, somos seres que nos fazemos e nos refazemos continuamente. A sexualidade, característica tipicamente humana, também não foge ao jogo dialético, pois os seus múltiplos sentidos, seus infinitos significados podem expressar desde os mais nobres sentimentos, como também gerar os mais cruéis atos de opressão institucional, social ou psíquica.

Nossos jovens, como seres que vivem em sociedade e possuem a sua história, felizmente também têm suas contradições, e observo, nas antíteses de suas falas, uma grande esperança de que eles possam viver sua sexualidade sob uma perspectiva emancipatória que, de acordo com Melo e Pocovi (2002, p. 38), significa:

Ir em busca da reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem, e essa reconstrução deve começar dentro de cada um, espalhando-se para o coletivo. Não pode ser apenas uma reprodução acrítica do que está posto na sociedade.

Os jovens acreditam no velho, mas querem que lhes sejam oferecidos argumentos sólidos para acreditar no novo. Registro algumas falas onde está a contradição que me leva a vislumbrar a esperança:

Olha professora, eu acho que é a mulher que tem que cuidar para não ficar grávida, porque é ela que sofre mais quando nasce bebê, *mas* pensado bem a gente também tem culpa.

Eu não concordo que casais homossexuais adotem filhos, porque não tem nada a ver, a criança vai sofrer na escola e na rua com o preconceito, *mas*, por outro lado o que fazer com tanta criança abandonada. Morar com gays que gostem delas é uma opção.

Meu primeiro beijo até que foi legal! Foi com um garoto que eu gostava muito. Depois continuei beijando. Mas agora parei. A igreja diz que não é certo. *Mas* quem sabe um dia encontre alguém que vai valer a pena beijar.

Eu não acho muito legal a adoção por homossexuais, *mas* se as pessoas (gay ou lésbicas) tiverem condições financeiras e muito amor e carinho para dar à criança eu acho que vai valer à pena.

Para mim é estranho ser homossexual, pois homem e para ser homem e mulher para ser mulher, *mas* cada um deve seguir seu objetivo e seus sentimentos e não ligar para os outros.

Percebo nessas construções sintáticas, assim como em muitas outras aqui não transcritas, a presença da conjunção adversativa *mas* que mostra o jogo entre aquilo que é e o que também poderia ser. Diferentemente da maioria dos adultos que não quer acreditar na existência de olhares diferentes do dele, nos adolescentes surge a esperança do novo, dando espaço para se reconhecerem no mundo como sujeitos de transformação. Isso mostra que não é possível para nós, educadores e educadoras, querermos nos deter apenas nos aspectos biológicos da sexualidade, ou dividir o corpo de modo hierarquizado, restringindo o sexo aos genitais, à DST e à reprodução. A saída pedagógica emancipatória é o uso do diálogo freireano.

Dialogando, nos aproximamos de nossos jovens e damos a eles abertura para revelarem o que pensam e sentem, sem amarras, nem constrangimentos. E como o diálogo, segundo Freire (1971), implica uma *práxis social*, aqui representa o nosso compromisso, como um dos interlocutores do processo dialógico, em abrir caminhos para se repensar questões referentes às nossas sexualidades (deles e nossas), a fim de torná-las mais edificantes. E, para que se estabeleça um rico diálogo entre docentes e discentes, nós, professores, precisamos conhecer a nós mesmos, indo à busca de nossa história na sociedade através dos tempos, para ressignificarmos a afirmação de que somos sujeitos nesta caminhada.

Todavia, sabemos o quanto é difícil dialogar, e isso ocorre porque a maioria de nós não foi acostumada com essa prática em nossas experiências cotidianas. Mas sempre é hora de romper as barreiras e começar o diálogo. E, como pude

comprovar nesta pesquisa, um bom recurso para iniciar uma conversa sobre temáticas sexuais com adolescentes são as telenovelas. Elas denunciam o preconceito, a discriminação, mostram que as tendências conservadoras vinculadas às vertentes tradicionais permanecem e que há meios de combatê-las. Por meio das temáticas nelas veiculadas, podemos trabalhar a sexualidade com os adolescentes de uma maneira positiva, sempre em busca da emancipação. Na visão emancipatória da sexualidade, a pessoa escolhe o caminho que achar mais acertado para trilhar, mas para isso ela precisa conhecer mais de uma opção. É profundamente revolucionário e pedagógico mostrar que existem muitas maneiras de ver, que o que é considerado “normal” para um pode não se caracterizar como tal para outro. E, quando um(a) jovem, em seu depoimento, revela que foi instruído(a) a pensar daquela forma engessada e mostra, na mesma fala, a possibilidade de pensar de outra maneira, vejo o quanto significa nosso papel de mediador do conhecimento, para que nosso jovem possa ter uma educação sexual política, libertadora, ou seja, emancipatória.

Para encerrar as falas sobre esperança, transcrevo a resposta de Mário Quintana à pergunta feita por Nery (1988): E que me diz da esperança?

- A esperança? Olha [...] eu sempre digo uma coisa, que o primeiro ditado está errado. O ditado diz que, enquanto há vida, há esperança. Eu digo que enquanto há esperança há vida. Porque nunca foi encontrado em nenhuma parte do mundo, num bolso de um suicida, um bilhete de loteria que fosse correr no dia seguinte.



Ilustração 12 - Canvas by Leonid Afremov
Fonte: Leonid Afremov (2009).

5 SOBRE “AQUILO QUE SE DESEJA”

5.1 REFLEXÕES PARA CONTINUAR NESSA CAMINHADA

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em onda como um mar
Num indo e vindo infinito
(Lulu Santos e Nelson Motta)

Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre sexualidade e educação sexual, temática desta pesquisa. Todavia, reflexões sobre o pesquisado são importantes e necessárias, em se tratando de um trabalho científico.

As perguntas iniciais de minha pesquisa eram dirigidas a dois importantes protagonistas do processo de construção de conhecimento: ao(à) adolescente e ao(à) professor(a)-educador(a). Ao investigar de que forma os jovens compreendem alguns temas relativos às relações humanas e à sexualidade e como a televisão, especificamente as telenovelas, estimulam um diálogo aberto sobre temas voltados à sexualidade, procurei levantar indicadores de caminhos possíveis a todos aqueles que convivem com os jovens e que se interessam por saber o que eles pensam e quais alternativas metodológicas interessantes possibilitam aos adolescentes revelar seus pensamentos, desejos e medos sobre um assunto que diz respeito a todos nós, seres sexuados. Assim, ao ouvirmos o que eles têm a dizer, também estaremos procurando dar respostas aos nossos medos, às nossas preocupações e teremos pistas pedagógicas de como trabalhar com o jovem, incluindo a sexualidade, de uma forma emancipatória. Isso porque, no pequeno espaço escolar, o profissional do conhecimento encontra-se diariamente desafiado pela possibilidade de ser *educador dialógico*, construindo com o educando as estratégias apropriadas à exploração e

compreensão de si mesmo e dos outros em uma sociedade pós-moderna, cada vez mais complexa.

Primeiramente, num contexto cujo universo pesquisado foi constituído por adolescentes na faixa etária dos 13 aos 18 anos, pude ter certeza de que saber mais sobre essa fase construída socialmente foi de extrema importância para compreendê-los melhor. Os adolescentes também falam sobre adolescência:

ser adolescente é *tipo assim*: não gostar de ser chamada de aborrecente, mas também ri de quem lhe chama assim, é se olhar no espelho e num dia ser achar linda e no dia seguinte horrível, é querer fazer uma tatuagem, mesmo pequena, e a mãe, amparada pela lei, não deixar fazer, é querer não ir para escola, porque está com sono, e não poder, é querer lavar a louça quando quiser e não na hora que a mãe quer [...]

Essas características estão de acordo com os postulados teóricos sobre essa fase da vida, que dizem ser um momento de busca de identidade, de preocupação com a aparência, fase cheia de incertezas e contradições. Mas as palavras que se seguem, de um aluno, relativizam o conceito de adolescência, revelando que, numa mesma sociedade, até mesmo em uma mesma escola, há diferentes modos de viver e encarar essa fase da vida.

Eu não acho que a adolescência seja essas *paradas todas*, porque eu não tenho esses problemas, nem tive tempo para me achar feio ou bonito, pois, desde meus 10 anos, assumi com meu pai o trabalho na oficina para sustento da família. É serio! Tudo é coisa de professores e psicólogos que apóiam esse *quero e não quero* dos chamados adolescentes.

Nesta caminhada, mais uma vez, venho confirmar a importância do diálogo num processo educativo. Concordo com Freire (1987) que acredita ser o diálogo a melhor forma de podermos olhar o mundo e a nossa vida como processo, como algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. Sem a prática dialógica na busca de uma educação mais humanizadora, meus adolescentes jamais revelariam suas opiniões de forma tão verdadeira, nem tampouco fariam de seus mais íntimos sentimentos, mesmo que de forma lúdica ou tímida. Educar é saber ouvir; é recusar a “domesticação” dos seres humanos, tendo a consciência de que não é só transmitir informações e sim comunicar. Sem

essa forma de agir, certamente o(a) adolescente não revelaria que seu primeiro beijo:

“Foi com um menino qualquer, naquela época. Foi bom! Imagina, todo mundo quer dar o seu primeiro beijo. O meu foi bom, diferente de muitas amigas minhas. Mas nunca imaginei que depois de três anos fosse ficar loucamente apaixonada por ele (tu sabe quem é, Gabriela.). É. Hoje eu sofro, eu choro, mas como a vida é uma caixinha de surpresas, quem sabe eu venço essa parada”.

Nem revelaria seus íntimos sentimentos dizendo:

“Valeu, Gabriela, dez, eu gostei muito, principalmente quando vi as cenas sobre gravidez. Me identifiquei muito com a personagem, pois meu pai também reagiu mal o que é uma coisa comum na vida e não só nas novelas.”

E para que esse diálogo torne-se mais rico, em um momento histórico em que as informações se processam de forma avassaladora, o educador, professor que integra os diferentes meios em sua prática pedagógica, precisa buscar estratégias que estimulem esse jovem, criado na era das chamadas novas tecnologias, interagindo com o educando num processo em que os dois são sempre aprendentes. Nesta pesquisa, o uso da televisão e, nela, as telenovelas, foi efetivo e bastante motivador. O objetivo de se utilizar as telenovelas como um instrumento que estimulou para que as falas fluíssem foi inteiramente alcançado, como demonstra a fala de uma jovem:

Achei esse trabalho interessantíssimo. Foi uma ótima idéia da professora abordar sobre esses assuntos tão importantes para gente, que fazem parte da nossa vida, pois sexo também é vida. Obtivemos um conhecimento profundo este mês. Valeu! Em questão das novelas, foi legal, pois é difícil achar quem não goste delas. Elas influenciam muito na vida de uma pessoa, às vezes, mesmo sem querer, ajudam ou atrapalham a formação de uma opinião, pois iludem a realidade.”

Ainda nesse percurso, sabendo que todos nós somos sujeitos constituídos, sócio-historicamente e assim submetidos a um processo de enquadramento sexual

determinado pelas estruturas sociais, venho reafirmar a importância de voltarmos para nós mesmos e procuramos nos conhecer melhor sobre o que pensamos em relação à sexualidade para assim podermos lidar com nossos preconceitos e tabus e melhor trabalharmos em prol de uma educação sexual emancipatória. Para isso também é importante trilhar pela história da educação sexual para verificar o peso histórico-cultural que, durante séculos, se acumulou em torno da sexualidade humana. Não conseguiremos trabalhar a sexualidade de forma emancipatória se não formos coerentes com nossas palavras e ações.

As oficinas realizadas permitiram-me escutar atentamente e também olhar as diversas manifestações dos adolescentes que, na grande maioria, se mostram descontraídos e com vontade de se manifestar. Seus depoimentos orais e escritos foram e são um rico documento de análise sobre a forma como esses jovens compreendem a sexualidade, uma das mais profundas dimensões da condição humana. Daí a necessidade de trabalhá-la emancipatoriamente no espaço educacional escolar, onde homens e mulheres necessitam reeducar-se sexualmente, pois a sexualidade faz parte da constituição intrínseca do ser humano, expressando-se em valores e comportamento.

Por todo este percurso, pude constatar a necessidade de continuar acreditando na possibilidade de um trabalho de uma educação sexual emancipatória, libertadora, que lute contra a repressão, o preconceito, e saiba que é preciso levar em consideração os preceitos éticos e morais que pais, mães, educadores e outros profissionais, que trabalham na comunidade escolar, trazem consigo, a sua compreensão sobre o mundo, a sexualidade e a sociedade. E, junto com eles, mostrar que a educação sexual que queremos é contra toda e qualquer repressão controladora, contra modelos de discursos descompressivos, contra a negação dessa dimensão ontológica do ser humano que jamais pode ser negada ou anulada, sem que deixe seqüelas.

Ao término desta pesquisa, na qual busquei socializar uma experiência pedagógica em educação sexual com adolescentes, convido vocês, educadores e educadoras sexuais, a refletirem sobre, “tipo assim”, a esperança na contradição, categoria expressa por muitos jovens desta pesquisa neste trabalho e que nos estimula a ir em busca da utopia de todos trabalharmos a educação sexual de forma emancipatória. “Tá ligado?” E, para refletirmos mais um pouco sobre olhares e contradições revelados, transcrevo, por fim, a fala de uma aluna:

“Uma nojeira!”

“Deus criou o homem e a mulher para serem um casal Não criou o homem para ter relação com homem. Sou contra, mas respeito. Na minha família tem dois homossexuais e eu os trato bem. Como temos livre arbítrio fica por conta de cada um, mas isso é ridículo. Talvez seja um preconceito, mas como sou guiada pela Bíblia e ela não aprova isso de ambos os lados, masculino e feminino. É isso que eu penso, *mas* quem sabe um dia mude meu pensamento.”

REFERÊNCIAS

A FAVORITA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Favorita>. Acesso em: 14 de dezembro de 2008

A TELEVISÃO. Disponível em: <<http://www.gigicangica.blogspot.com.br/>> Acesso em: 10 jan. de 2009.

AFREMOV, L. Disponível em: <http://images.google.com.br/images?gbv=2&hl=pt-BR&q=Leonid+Afremov&sa=N&start=220&ndsp=20> Acesso em: 15 de jan. de 2009.

ABERASTURY, A. O Adolescente e a Liberdade. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M.(Org.) **Adolescência normal – Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

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. (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

ARRUDA, L. **Beijar**: um significado em cada sociedade. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/debate/1358/cidade/cidade15a.htm>>. Acesso em: 10 de novembro de 2009.

BALEIRO, Z.; SAILORMOON, W.; MACALÉ, J. **Vapor barato vapor barato/Flor da pele**. Terra. letra.mus.com. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/zeca-baleiro/64305/>>. Acesso em 15 de janeiro de 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARROSO, C. ; BRUSCHINI, C. **Sexo e juventude**. São Paulo: Cortez, 1990.

BECKER, D. **O que é adolescência?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BEIJO. **Um pouco de história e curiosidades sobre o beijo**. 08 de junho de 2008 na Disponível em: revista

<http://boasaude.uol.com.br/lib/ShowDoc.cfm?LibDocID=5403&LibCatID=5&fromhome=yes#Um%20pouco%20de%20história%20e%20curiosidades%20sobre%20o%20beijoonline> Boa Saúde. Acesso em 12 de outubro de 2008.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BERNARDI, M. **A deseducação sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BOAVENTURA, de S. S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas vol. 11, no. 1, janeiro/Junho 2007. P.63-70

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 24, nº 62, p. 26-43, abril 2004.

BOCK, A. M. B. **Aventuras do barão de Munchhausen na psicologia**. 1. ed. Vol. 1. São Paulo: EDUC/CORTEZ, 1999.

CANO, P. R. S. **Grávida**. 2006. Disponível em: <<http://www.dearte.com.br/dearte/acervo/artistas/art60.html>> Acesso em 14 de jan. 2009

BOSCH. **Jardim das delicias**. Disponível em: <<http://www.artchive.com/artchive/b/bosch/delightc.jpg>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BRAGA, E.R.M. ; Yaslle, E.G.O. Desenvolvimento da Sexualidade. In: RIBEIRO, P.R. e FIGUEIRÔ, M.N. (Org.). **Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão**. Araraquara, SP: Cultura Acadêmica, 2006. 232 p.111-139

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área de Saúde do Adolescente e do Jovem. **Cadernos, Juventude e desenvolvimento**, v.1. Brasília, DF, agosto, 1999. 303 p.

_____. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei n. 8069/90). Brasília, DF: COMANDA, 2000.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde**. Brasília, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

_____. Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher (PNDS- 2006). Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pnds/fecundidade.php>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2009.

BUCCI. E. O raciocínio e o entretenimento. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Mar 2002.

BUDIB, M. A. 2008. Disponível em: <http://www.redeandibrasil.org.br/em-pauta/lei-institui-politica-estadual-de-prevencao-e-atendimento-a-gravidez/> Acesso em 15 de jan.2009

BUENO, G. da M. **Adolescência, Sexualidade e Gravidez**. PsiqWeb Psiquiatria Geral. Artigo. Disponível em: <<http://virtualpsy.locaweb.com.br/index.php?sec=30&art=56>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2009.

CABRAL. J. **A sexualidade no mundo ocidental**. São Paulo: Papyrus, 1999.

CALDERONE, M. S.; RAMEY. J.W. 1986. In: NUNES, César. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. 1996.

CAMARGO, F. C.; HOLF, T. M. C. **Erotismo e Mídia**. São Paulo: Expressão e Arte, 2002

CAMÕES L. V. (1595). In: Faraco; Moura. **Língua e literatura**. Vol. 1. São Paulo: Ática, 1996.

CAMPEDELLI, S. **A telenovela**. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1987.

CHAUÍ, M. **Repressão sexual**: essa nossa desconhecida. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLAUDEL. C. Disponível em: <<http://images.google.com.br/images?um=1&hl=pt-BR&ei=KLGTSefYJ9uCtwe1k6DOCw&sa=X&oi=spell&resnum=0&ct=result&cd=1&q=o%27beijo+camille+claudel&spell=1>>. Acesso em: 28 de jan. de 2009.

CORREA, M.; ALVES, M. **Gravidez na adolescência**: O nascimento de uma consulta e de um programa de intervenção. Análise Psicológica, volume VIII, 1990.

COSTA, R. P. da. Amor e Sexualidade. In: COSTA, M. (org) **Amor e sexualidade – A resolução dos preconceitos**. São Paulo: Gente, 1994.

CUNHA, A.; MONTEIRO, D.; REIS, A. Fatores de risco da gravidez na adolescência. In: _____. **A gravidez na adolescência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

DAHER, A. P. T.; OLIVEIRA, D. C. de. Adoção por homossexuais. In: **ABMP- Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude**. Disponível em: <<http://www.abmp.org.br/acervo.php?a=texto&&t=4>> Acesso em: 20 de jan. 2009.

DUARTE, A. **Entrevista concedida a Rede Globo on line em São Paulo**, 25 de set. de 2007. Disponível em: <<http://videochat.globo.com/GVC/arquivo/0,,GO10760-3362,00.html>>. Acesso em: 29 de setembro de 2007.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUAS CARAS. (Telenovelas). Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Duas_Caras_\(telenovela\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Duas_Caras_(telenovela))>. Acesso em: 14 de dezembro de 2008.

DUMONT, Y. As divisões internacionais da televisão brasileira. In: **Seminário internacional de telenovela – a internacionalização da telenovela no cenário globalizado**. 2002. São Paulo. Universidade de São Paulo (USP) / Escola de Comunicação e Artes (ECA).

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FEITOSA, A. O povo on line. Vida e Arte. Cultura. **O Brasil das telenovelas?**. Disponível em: <<http://www.opovo.com.br/opovo/vidaarte/832590.html>>. Acesso em: 12/12/2008.

FERRAZ, M. N. **Beijar – Ciência ou arte?** Disponível em: <<http://frankherles.wordpress.com/2008/07/08/beijar-ciencia-ou-arte/>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2009.

FIGUEIRÓ, M. D. N. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio.** Londrina: UEL, 2001.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A Vontade de Saber.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____ **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____ **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GHERPELLI, M. H. B. V. **A Educação Preventiva em Sexualidade na Adolescência.** Série Idéias. São Paulo: FDE, n. 29, p.61-72 , 1996.

GOLDBERG, M. A. **Educação sexual uma proposta, um desafio.** São Paulo: Cortez, 1988.

GRUPO GAY DA BAHIA. **Seja você mesmo: perguntas e respostas para jovens gays, lésbicas e bissexuais.** Salvador: G G B, 1996^a.

GUIMARÃES, I. **Educação sexual na escola: mitos e realidade.** São Paulo: Loyola, 1995.

IVO, M. L. Direitos do Ser Humano na Opção Sexual. In: **Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem**, 2004, Ribeirão Preto - SP. Anais do 8º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem, 2004. v. 2. p. 01-07.

JABOR, A. **Amor é prosa sexo é poesia.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KEATHING, K. **A terapia do abraço.** Tradução de Chagas E. São Paulo: Pensamento, 1985.

KNOBEL, M. A Síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal - Um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.92 p. p. 24-59.

LEAL FILHO, L. Entrevista coconvidada a Mariana Valadares pelo sociólogo Laurindo Filho. **Observatório da Imprensa** 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://www.poucaseboasdamari.com/2008/12/entrevista-com-o-jornalista-e-sociologo-laurindo-lalo-leal-filho/>> Acesso em: 12 de janeiro de 2009.

LEE, R. **Coisas do bau**. Disponível em: <<http://www.ritalee.com.br/estudio/videos.asp>>. Acesso em: dez 2008.

LEITE, M. et. al. Mediações sociais e práticas escolares. In: SOUSA, M. W. (org.) **Recepção mediática e espaço público novos olhares**. São Paulo: Paulinas e SEPAC, 2006.

LEOZINHO, M. C. **Ela só pensa em beijar** (Se ela dança eu danço). Terra. letras.mus.com. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/mc-leozinho/486100/>>. Acesso em: 14 de janeiro de 2009.

LEPRE, R. **Adolescência e construção de identidade**. Programa de pós-graduação. UNESP - Marília –SP. Psicopedagogia Online, v. 01, p. 01, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LOPES, M.I. Telenovela brasileira: uma narrativa sobre a nação. In: **Comunicação & Educação. Telenovela e temas sociais Educação a distância Tecnologia digital**. Revista do curso Gestão de Processos Comunicacionais. São Paulo: Salesiana, Ano IX jan./abr/2003.

LOPES, M. I. (org.) Introdução. **Telenovela internacionalização e interculturalidade**. Coleção Comunicação Contemporânea. São Paulo: Loyola, 2004.

MAIA, T. **Vale tudo**. Tim. Maia. TV.Terra. Disponível em <<http://www.timmaia.tv/?tag=vale-tudo>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2009.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MARTÍN-BARBERO, J. Viagens da telenovela: dos muitos modos de viajar em, por, desde e com a telenovela. In: LOPES, M. I. (org.). **Telenovela internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J; REY, G. **Os exercícios do ver. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. São Paulo: SENAC, 2001.

MEAD, M. **Adolescência y cultura en Samoa**. Buenos Aires: Paidós, 1951.

MEDRADO, D.B. **O masculino na mídia. Repertório sobre masculinidade na propaganda televisiva**. Tese de Doutorado em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

MELO, S. M. M. de. **Corpos no espelho** : a percepção da corporeidade em professoras Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Doutorado em Educação, 2001.

MELO, S.; POCOVI, R. Caderno Pedagógico I de **Educação e Sexualidade** da UDESC. Florianópolis: UDESC, 2002.

MENEGON, M. V.; SPINK, P. M. J.(org) A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano** Aproximações teóricas e metodológica.2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAES, R. R. A. **Gravidez na adolescência**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sexualidade/gravidez-na-adolescencia/2007>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2009.

NUNES, C. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 2002.

NUNES, C. **Filosofia, sexualidade e educação**: as relações entre pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre educação sexual escolar. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, 1996.

NUNES, C.; SILVA, E. **Sexualidade(s) adolescente(s)**. Florianópolis: Sophos, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Disponível em: <www.wikipedia.org/wiki/organizaçãomundialdasaúde>. Acesso em: 25/05/08.

PARAÍSO TROPICAL. Disponível em:

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Para%C3%ADso_TropicalDu>. Acessado em 14 de dezembro de 2008.

PESSOA, F. **Poesias**. São Paulo: L&PM Pocket, 2000.

PICASSO. Disponível em:

<http://images.google.com.br/imgres?imgurl=http://cgfa.dotsrc.org/picasso/picasso3.jpg&imgrefurl=http://asasdeanotorto.blogspot.com/2007/08/sobre-um-livro-que-ficarsemdicatria.html&usq=__6ms_11mJvN6lrcMk7LtU75t5tzo=&h=750&w=569&sz=132&hl=pt-BR&start=423&tbnid=lrpQ-8bz8HrxyM:&tbnh=141&tbnw=107&prev=/images%3Fq%3Dpablopicasso%26start%3D414%26gbv%3D2%26ndsp%3D18%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN>. Acesso em 10 jan. 2008.

PORTO, T. M. E. **A Televisão na Escola...** Afinal que pedagogia é esta? Araraquara: J. M., 2002.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1984.

QUINTANA, M. **Entrevista, Mario Quintana Poeta esperança concedida a Hermes Rodrigues Nery**. São Paulo, jul.1988 Disponível em<<http://medei.sites.uol.com.br/penazul/geral/entrevis/quinta.htm>>. Acesso em 20 de jan. de 2009.

RIBEIRO, P. R. M. **Educação sexual além da informação**. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA, 1990.

RODIN. Disponível em: <<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=oobeijo%20rodin&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wi>>. Acesso em: 28 de janeiro de 2009.

SARTORI, A.; SOARES, M. S.; **Concepção dialógica e as NTICs: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de setembro 2005.

SCHIAVO, M. **Merchandising** social: uma estratégia de sócio-educação para grandes audiências. Rio de Janeiro. Universidade Gama Filho. Tese de Livre Docência. 1995.

Sexualidade Adolescente. DISPONÍVEL EM:

<<http://images.google.com.br/images?gbv=2&ndsp=18&hl=pt->

[br&q=pintura+sobre+sexualidade+adolescente&start=252&sa=n>](#). Acesso em 10 jan. 2008.

SILVA, E. A. **Filosofia, educação e educação sexual**: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da sexualidade humana. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp. 2001.

SITE. **Gosto de ler**. Disponível em:

<http://www.gostodeler.com.br/materia/4252/elis_regina_nos_deixou_ha_26_anos.html>. Gosto e ler – 2008.

SOARES, I. O. Mas, afinal, o que é educomunicação? **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**. {entre 2000 e 2006} Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/aeducunicacao/saibamais/textos/> página 1 de 2> Acesso em: 20 jan.2009.

SNOEK, J. **Ensaio de ética sexual**. São Paulo: Edições Paulinas, 1982.

SPINK, M. J.; LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J (org.). **Práticas discursivas e produções de sentido no cotidiano aproximações teórica e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

SUPLICY, M. **Papai, mamãe e eu**. São Paulo: FTD, 1990.

TABACH, V. **Você está em Coluna Social**. Colunista Social há 30 anos, membro da APACOS, Federada a FEBRACOS (Fundadora) e ABRARJ. Diretora e Editora do Jornal Espaço Vip.

TELAROLLI JÚNIOR, R. 1997. In: RIBEIRO, M. R. P.; FIGUEIRÓ, D. M. N. (org). **Sexualidade, cultura e educação sexual**: propostas para reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TENSON, N. E. Fenomenologia da homossexualidade masculina. São Paulo: EDICON, 1989.

THIOLLENT, M. Concepção e organização da pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TITÃS. **A televisão**. Folha On Line. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u474609.shtml>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2009.

TRINDADE, E. **Merchandising social em telenovelas: a estrutura de um discurso para o consumo**. In: Congresso Brasileiro de comunicação. 1, 199. Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: INTERCOM, 1999.

TSURUDA, M. A. L. **Opus Dei - a falsa obra de Deus**: alerta has famílias católicas. [S. l.]. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/rih9/amalia.htm>>. Acesso em 04 de janeiro de 2008.

TUFTE. T. Telenovelas, cultura e mudanças sociais: da polisemia, prazer e resistência à comunicação estratégica e ao desenvolvimento social. In: LOPES, M. I. (org.). **Telenovela internacionalização e interculturalidade**. São Paulo: Loyola, 2004

VALLADARES, K. **A TV e o comportamento sexual do adolescente**. Rio de Janeiro: Muraquitã, 1997.

VERDE, C. Ficção e encantamento televisivo. In: PACHECO, D. E. **Televisão, criança, imaginação e educação**. São Paulo: Papirus, 1998.

VITIELLO, N. **Sexualidade na adolescência**: manual de apoio ao educador. São Paulo: Organon, [199] década provável.

WAS. World Association Sexology. **Declaração dos direitos sexuais como direitos humanos**. Hong-Kong: WAS, 1999.

WIKIPEDIA. **Facilitando sua Vida**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%A1ginas_da_Vida>. Acessado em 14 de dezembro de 2008.

ANEXOS

Anexo A: dados da pesquisa sobre televisão e internet

Os alunos que responderam o questionário freqüentavam a sétima série da Escola de Ensino Fundamental Cristo Rei, localizada na Rua Alceu de Amoroso Lima s/n, CEP 8113-490, telefone 3258-6456.

Eram 22 alunos do sexo masculino e 22 do sexo feminino. A faixa etária deles variava de 12 a 17 anos, viviam como os pais, padrastos e madrastas.

As famílias não eram numerosas. O número de componentes variava de três a sete pessoas, só havendo dois casos cujo número de pessoas que viviam em sua casa era oito (8) e dez (10). Do universo de alunos, apenas seis (6) do sexo masculino declararam trabalhar e quatro (4) deles com os pais. Das meninas apenas três declararam trabalhar fora. Aqui é interessante observar que, especialmente as meninas que responderam não trabalhar fora por não exercerem atividades remuneradas, acabavam, comentando, em outros momentos, que, diariamente, realizavam serviços domésticos e cuidavam de crianças de vizinhos, o que não se observava, ou, pelo ao menos, não foi explicitado pelos meninos. A renda familiar variava de menos de um (1) salário mínimo a mais de três (3) salários. A maioria se enquadrava na faixa de três (3) salários mínimos, portanto são oriundos de famílias pertencentes a mesma realidade socioeconômica, isto é da classe baixa. No que diz respeito ao número de televisão existente em suas casas, esse variava de um (1) a sete (7) aparelhos. O maior número declarado pelos alunos foi de três (3) aparelhos por domicílio. Tal fato revela a importância desse meio de comunicação nos lares brasileiros das populações menos favorecidas. Quanto ao tempo que o aluno fica diante da televisão varia de 1 hora (um aluno) a 10 horas (também uma aluna). Percebe-se uma dificuldade em pontuar esta questão convictamente. A maioria revelou assistir à televisão de quatro (4) a seis (6) horas diárias. Dentre os

programas mais assistidos destacam-se, em primeiro lugar, as telenovelas, (35 alunos nomearam esse gênero), 25 alunos assinalaram o item Malhação, que não deixa de ser uma série novelística. Em seguida, destacam-se filmes, especialmente os da sessão da tarde. O Programa de Humor mais apontado foi *A Grande Família*, seguido de *A Diarista e Zorra Total*. O Programa *Mix TV* foi nomeado por 18 alunos. Cine Privé foi revelado por quatro (4) alunos e uma (01) aluna. Programas de Esporte estão nas respostas de oito (8) alunos e uma (1) aluna. (Poucos alunos colocaram os noticiários entre os programas mais assistidos, porém o Hélio Costa foi mencionado por seis (06) discentes e o programa de XUXA foi falado por seis (06) meninos e uma (01) menina.).

ANEXO B: Produções Textuais dos alunos



Não devemos criticar a vida sexual dos outros!

Bruna 201



Cada um sabe o que quer!

✿ Bruma 801 ✿



O Beijo


Estou só,
 Com os olhos fixos na vidraça,
 Esperando um beijo seu.
 sinto-me estremecer,
 Rembro-me de você.
 Na noite em que juntos nos beijávamos na
 chuva.
 Só que eu estava com você,
 Era belo, eu sabia.
 Hoje estou só,
 sinto frio,
 E uma onda de tristeza invade minha
 alma.
 Uma lágrima tímida se forma em
 meus olhos.
 Que saudade de seu beijo!
 Ele veio e se foi tão de pressa.
 O tempo suficiente para me conquistar.
 Agora vendo essa lágrima,
 que cai pelo meu rosto,
 Sinto também.
 É talice chorar,
 Pois adoro te beijar e ver o seu olhar.
 Olho a chuva que cai
 E sorrio,
 Ela está comigo a esperar,
 Até você voltar e me beijar!

tilibra




poon

BEIJOS


 Hoje ocupo um espaço
 Sinto a pele aquecer
 Besa nos teus lábios
 Tua boca a me beijar...

Seus beijos me embriagam
 na paixão do momento
 nossos corpos se entrelaçam
 não temos mais pensamentos

Corpos a luz do luar
 já cansados de tanto amor
 Procuram um espaço para navegar

O tempo passa rápido,
 logo a noite vai acabar.
 Com nossos pensamentos
 a vontade vai ficar.
 


 nome: Talita
 turma: 802

Um dia o filho chega pro pai e pergunta:

Ó pai, o que você fazia se um dia de abraçasse?

Nada, nada!

Eu matava o desgraçado. Por que??

No outro dia...
...Ele tá morto se meu pai sabe, ele me matou!!

Como você tem tanta certeza?

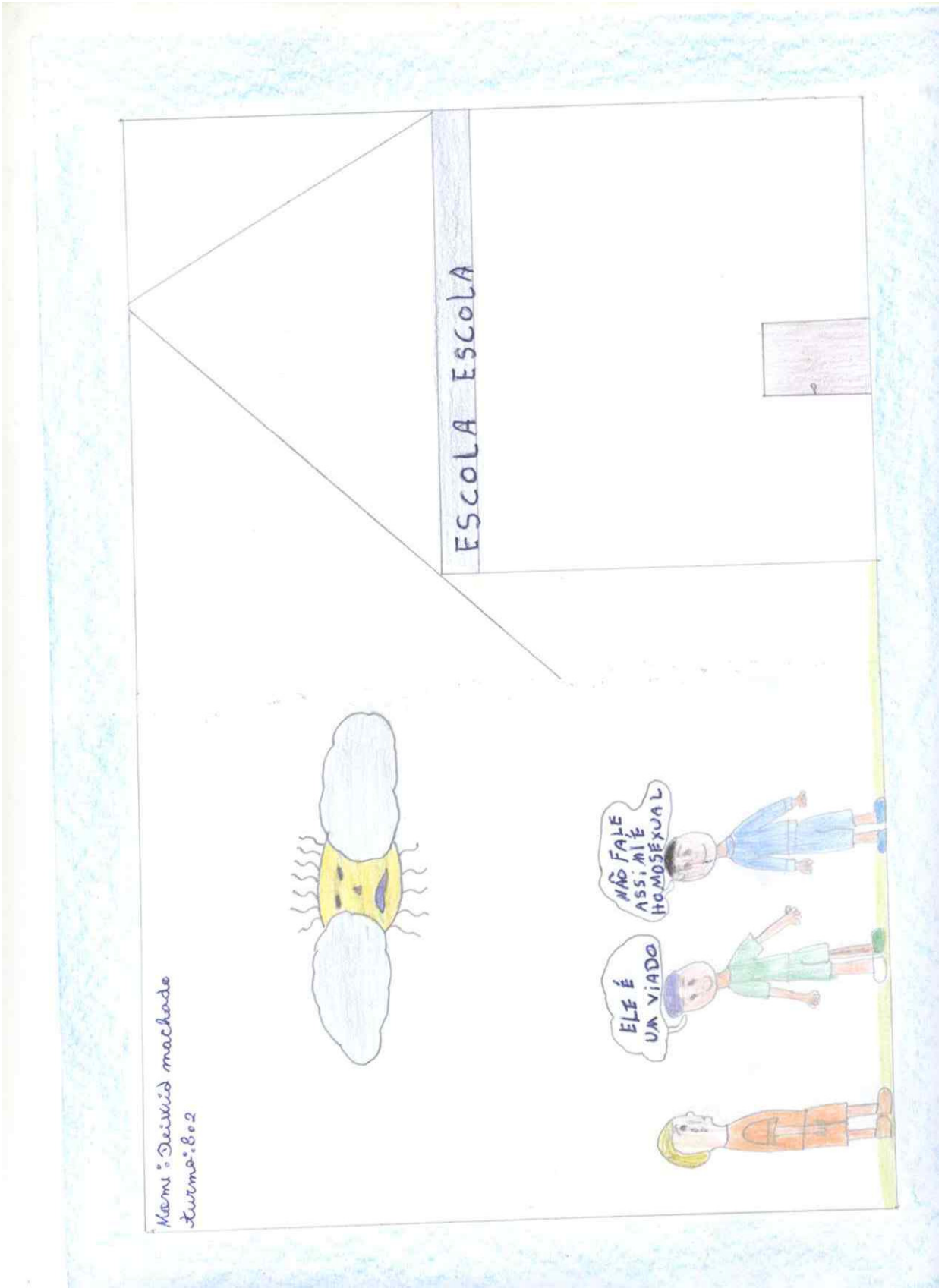
Eu abracei ele ontem.

Kelly Angeli

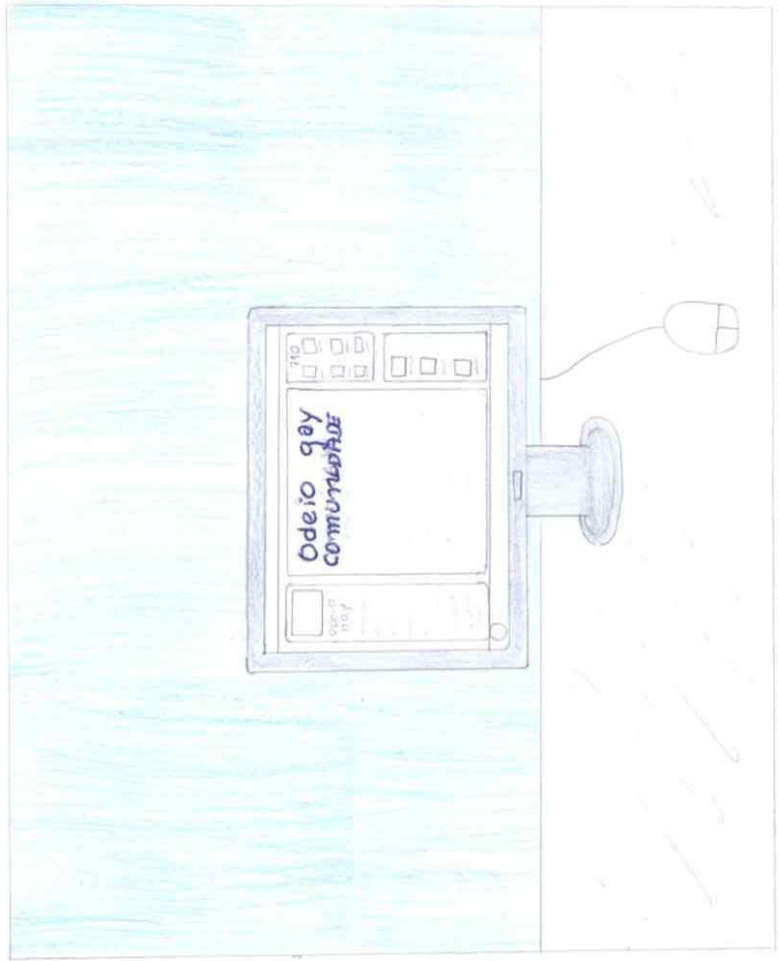
LUIZ GUSTAVO VALGAS 802
IURI C. FRANZOSI







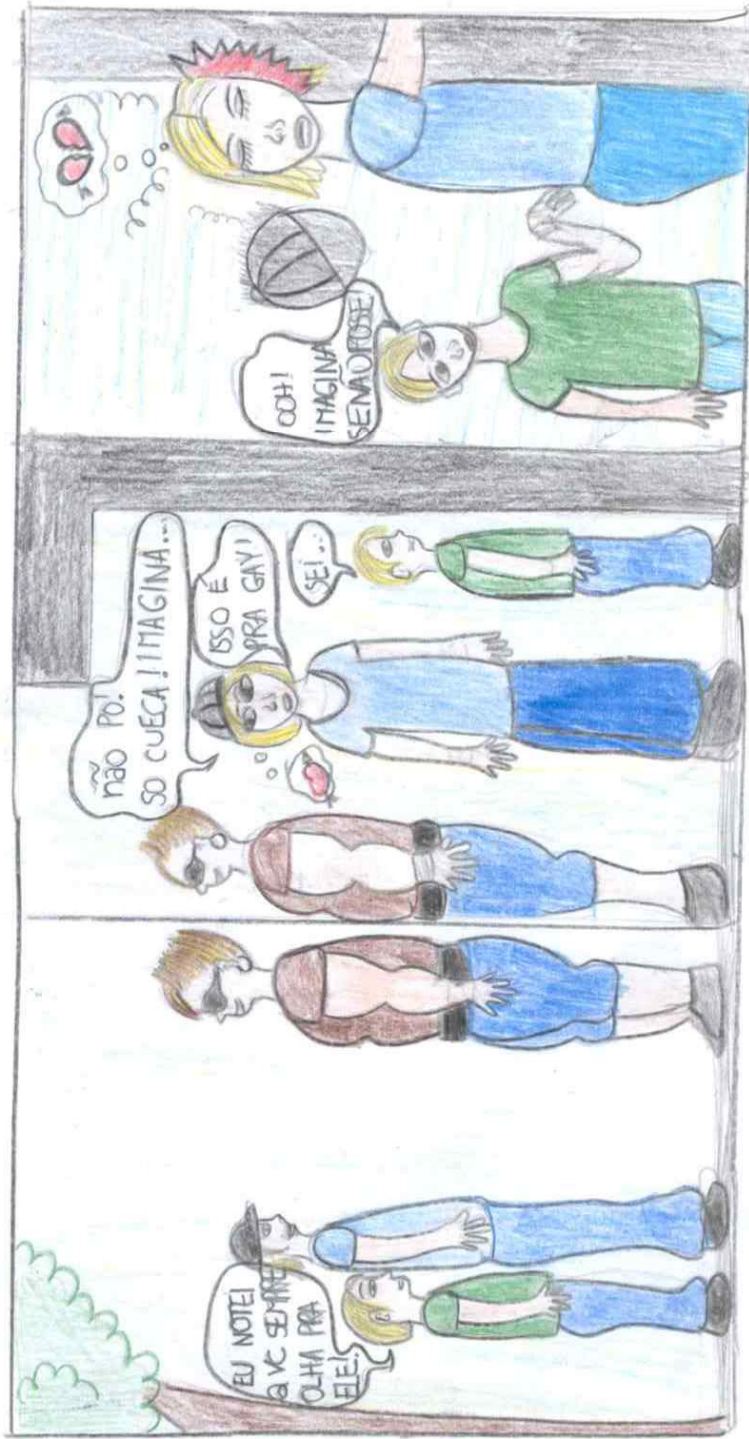
Meme: Deivid machado
twma:802

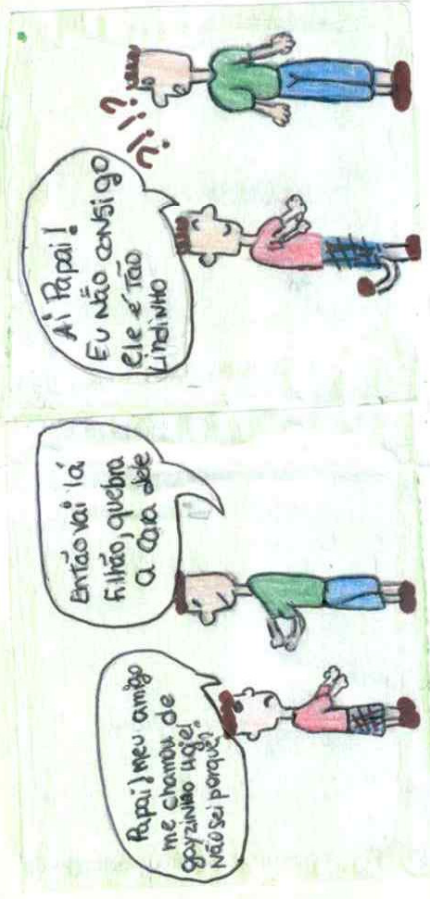


Gráfico

nome: Sabrina
turma: 802

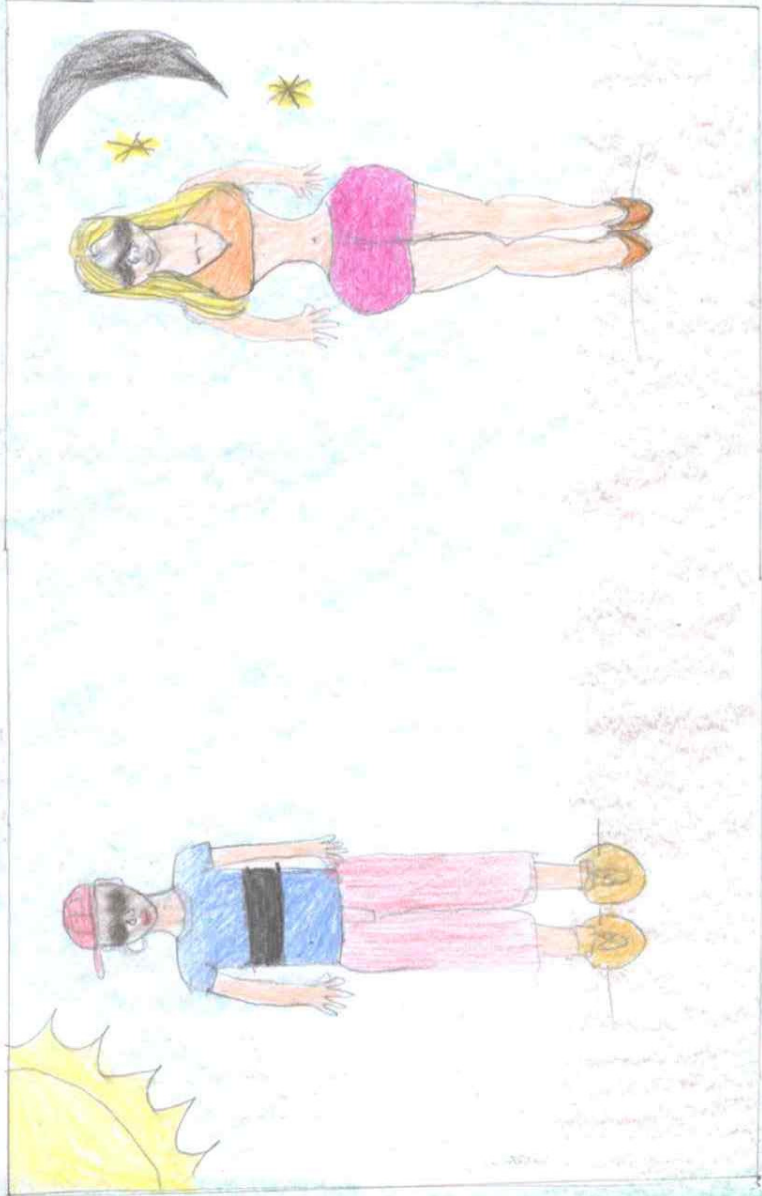
LUIZ GUSTAVO - 802



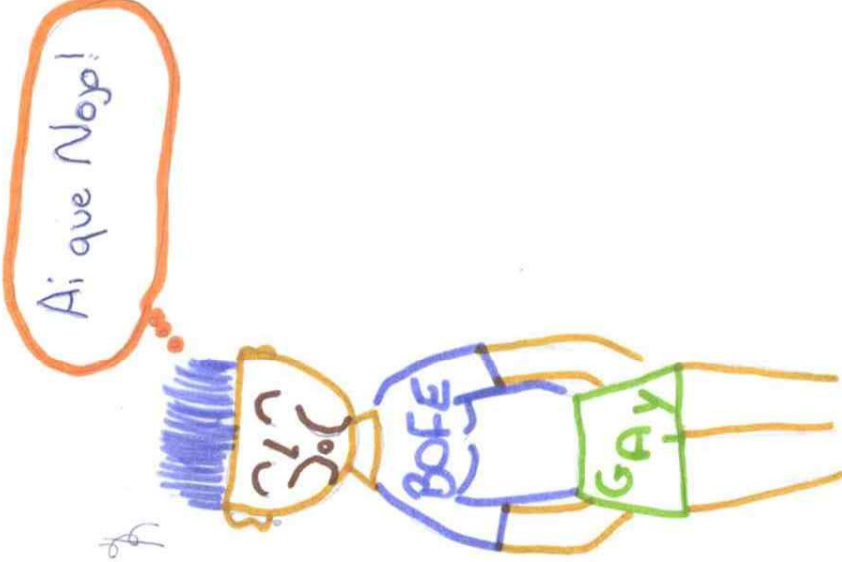
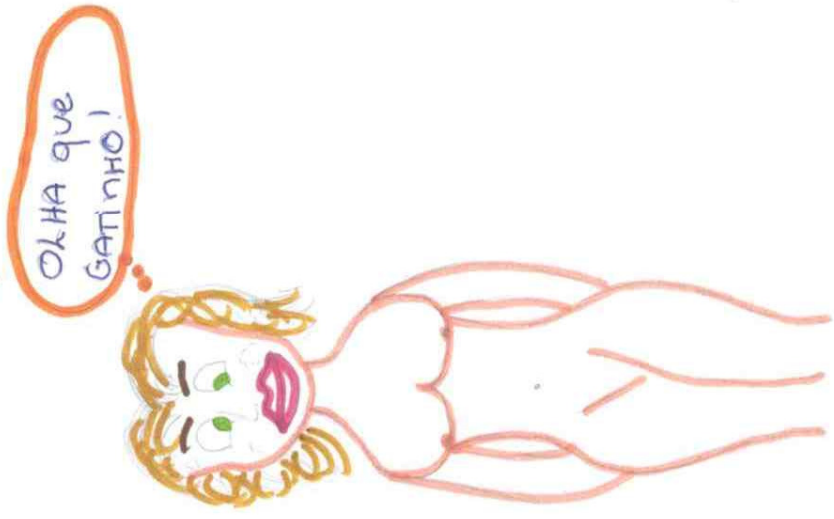


Nome: Jhais Bengele maciel Junior = 804

NOME = IURI CARLOS



VIDAS OPOSTAS



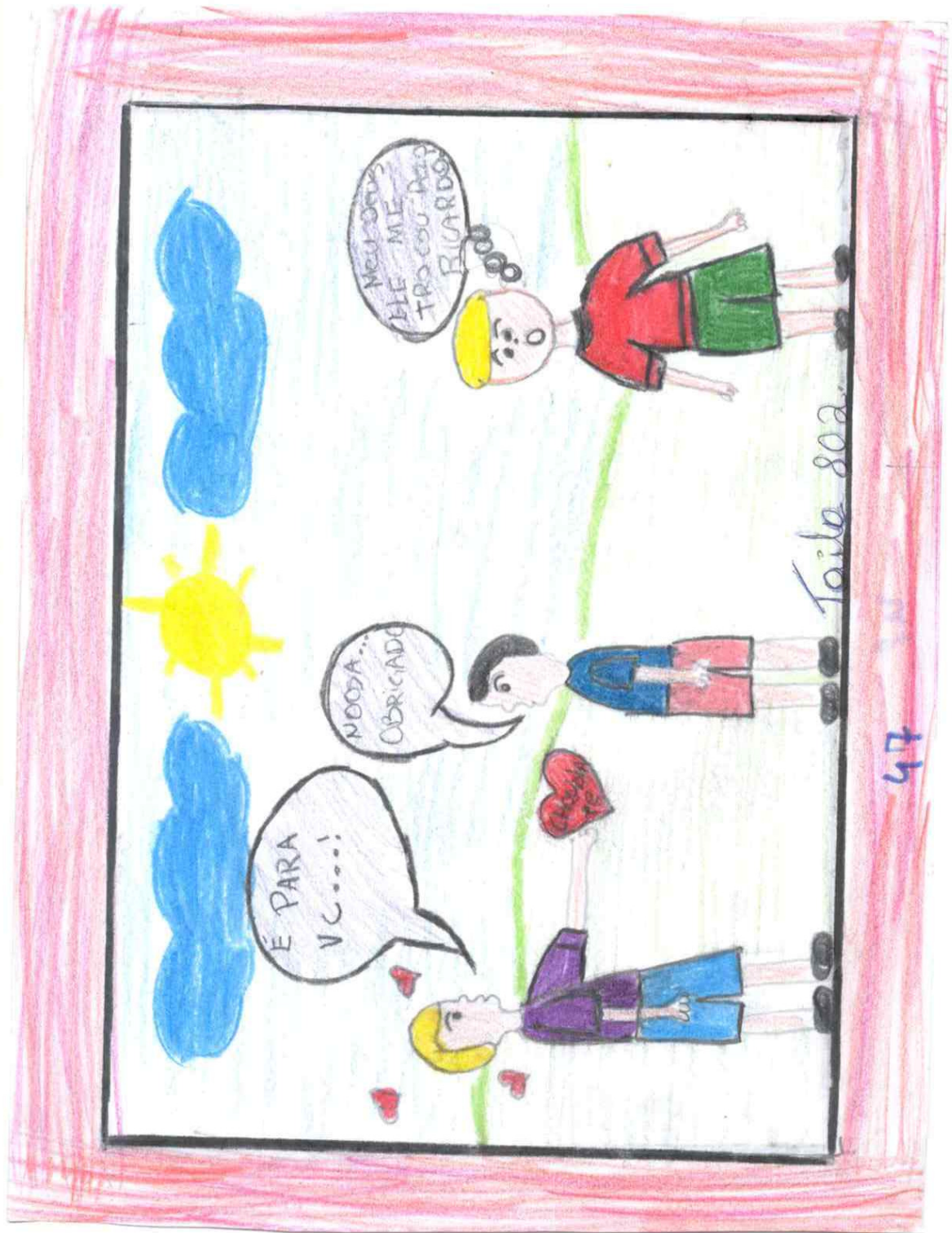
Jhonatta Nbau 801





Uma vontade de comer uma
fruta. Sua pena que na ideia
agora não tem isso, né?!

Ué! que pena!
É, por exemplo, sou
uma "bonama" bem
memora bonica!







nome: Thiago de Oliveira Rosa
802



nome: Brunqueli Imbrósio
Turma: 807



Amor é sofrer por nada, ficar triste sem motivos e muitas vezes andar com a cabeça nos nuvens. É sentir parte mesmo estando longe, e o silêncio que diz mais que um dia inteiro. É a vontade de estar ao lado da vida, sendo o amor bulhar nos olhos de quem se ama!

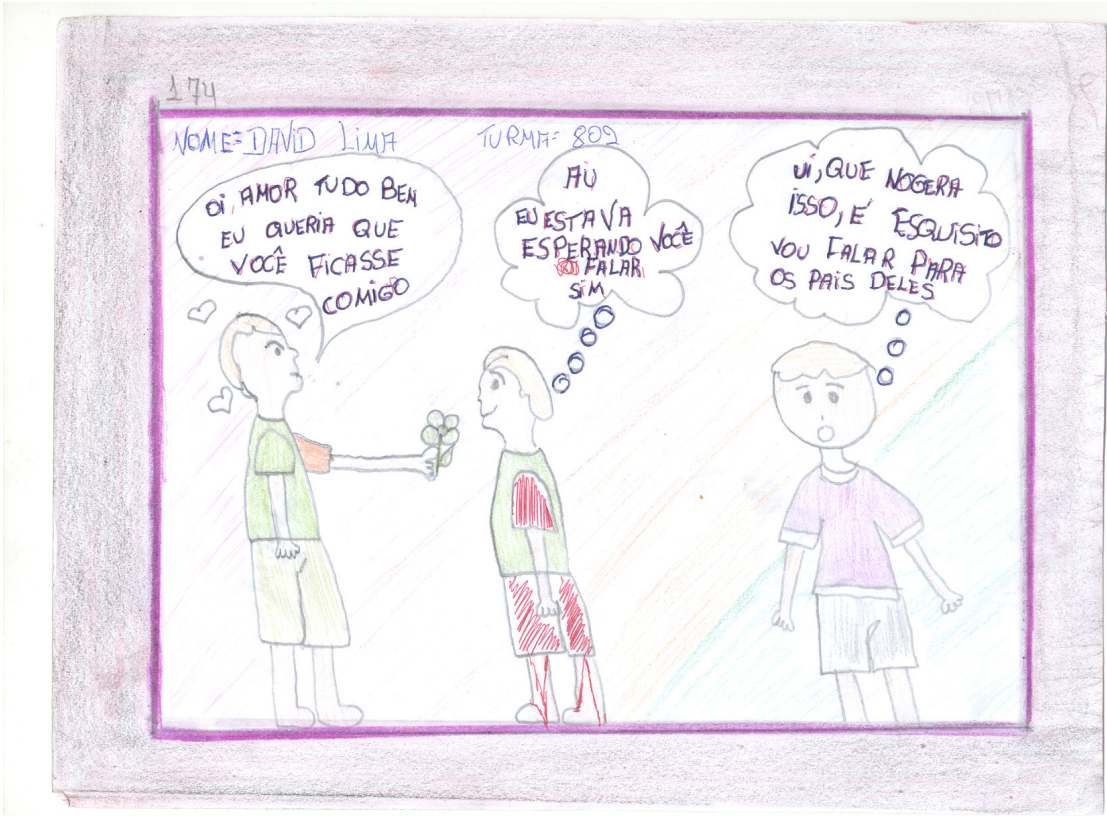


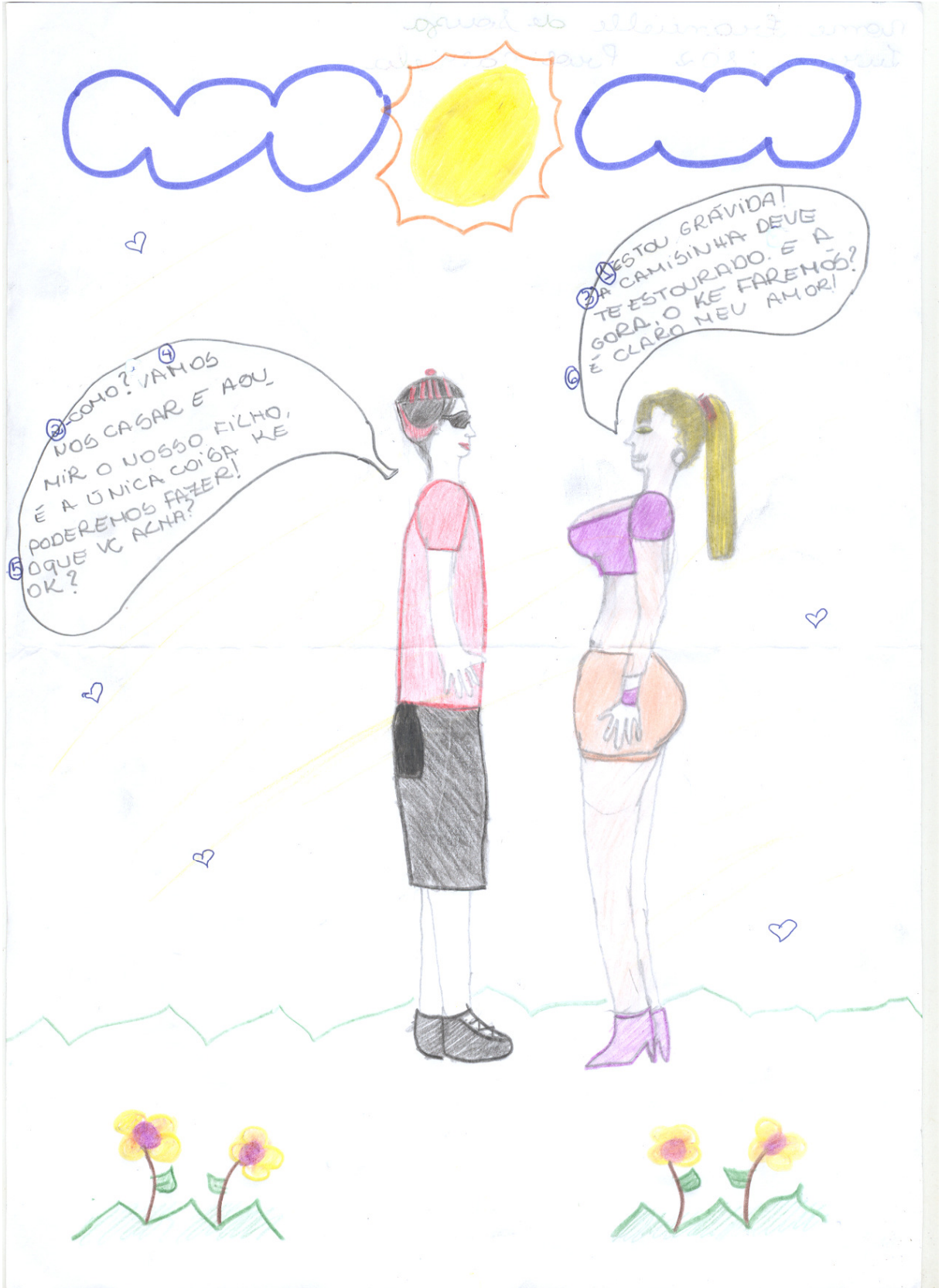
"Um simples gesto pode significar uma grande coisa, Como um Verdadeiro Amor!"



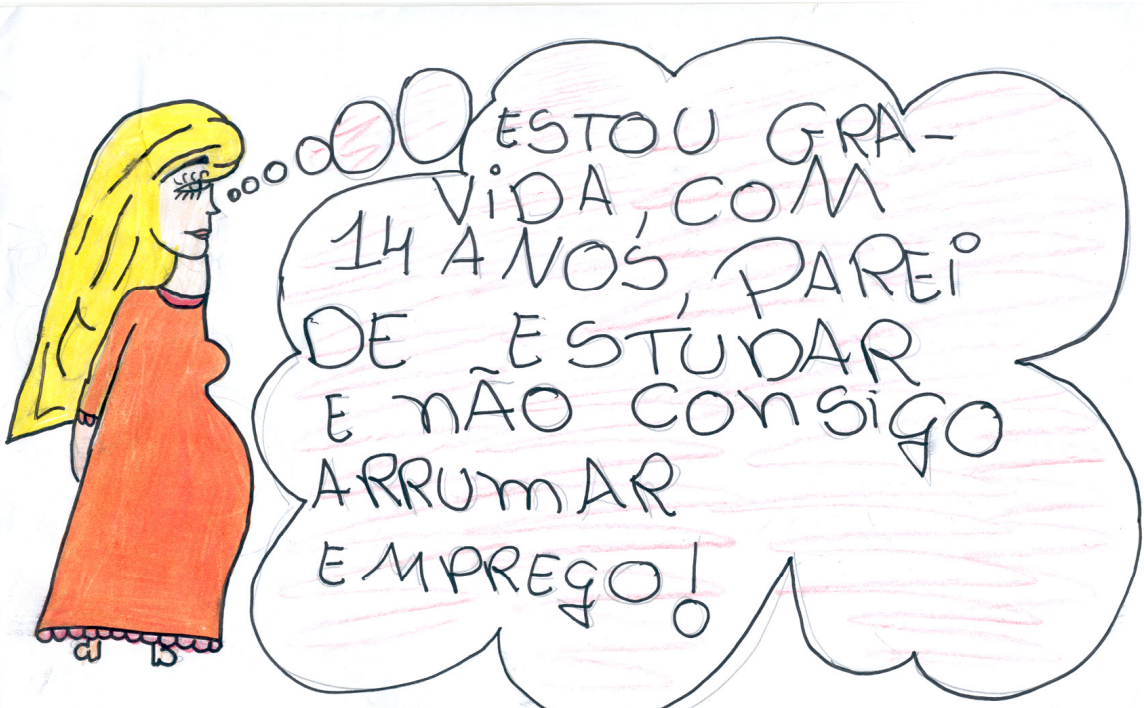
Bruno
802 ♡











nome → Cariele
Bruna
Amanda

Turma → 802



Nome: Luíslene Formata e Sueli.

Turma: 802



O Beijo

Autora: Sabrina

O Beijo

**Pode ser com muitos,
Pode ser vários,
Mas é como único que ele é válido.**

**O beijo pode ser só o momento
Mas também pode ser com sentimento**

**Nada como o beijo pra trazer felicidade
depois do beijo só se sente saudade**

**o carinho de um beijo desperta o desejo
de ser feliz.**

Meu Primeiro Beijo

Autor: não identificado

Foi constatado que o mundo foi infectado por um vírus chamado beijo. Todas as pessoas que contraíram esse vírus, ao contrário do que pensávamos, esas pessoas ficaram mais felizes com seus pares. E para chegar ao ato sexual o beijo é um interventor muito importante.

Meu primeiro beijo foi horrível, nojento, mas depois tudo foi perfeito, foi aquele beijo “meia hora”, ótimo, né?

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](#)