

Dicionário de Educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades

Organizadoras: Gabriela Dutra de Carvalho
Marisalva Fávero
Valéria Gomes
Vera Márcia Marques Santos

**Dicionário de Educação
Sexual, Sexualidade, Gênero
e Interseccionalidades**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC

Marcus Tomasi

Reitor

Leandro Zvirtes

Vice-Reitor

Matheus Azevedo Ferreira Fidelis

Pró-Reitor de Administração

Márcio Metzener

Pró-Reitor de Planejamento

Soraia Cristina Tonon da Luz

Pró-Reitor de Ensino

Fabio Napoleão

Pró-Reitor de Extensão, Cultura e Comunidade

Antonio Carlos Vargas Sant'Anna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDITORA UDESC

Marcia Silveira Kroeff

Coordenadora

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Silveira Kroeff – Presidente

Nílson Ribeiro Modro – CEPLAN

Alexandre Magno de Paula Dias – CESFI

Janine Kniess – CCT

Roselaine Ripa – CEAD

Edelcio Mostaço – CEART

Rafael Tezza – ESAG

Sílvia Maria Fávero Arend – FAED

Rosana Amora Ascari – CEO

Renan Thiago Campestrini – CEAVI

Renata Rogowski Pozzo – CERES

Veraldo Liesenberg – CAV

Dicionário de Educação Sexual, Sexualidade, Gênero e Interseccionalidades

Gabriela Dutra de Carvalho
Marisalva Fávero
Valéria Gomes
Vera Márcia Marques Santos

2019



DIAGRAMAÇÃO

Matheus Terra

EDITORA UDESC

Fone: (48) 3664-8100

E-mail: editora@udesc.br

<http://www.udesc.br/editorauniversitaria>

D546 Dicionário de educação sexual, sexualidade, gênero e interseccionalidades / Vera Márcia Marques Santos et al. 1. ed. - Florianópolis: UDESC, 2019.

359 p.; 15 x 21 cm

Inclui referências.

ISBN: 978-85-8302-187-2

1. Educação Sexual. 2. Identidade de gênero. 3. Interseccionalidade. 4. Sexo. I. Carvalho, Gabriela Dutra de. II. Fávero, Marisalva. III. Gomes, Valéria. IV. Santos, Vera Márcia Marques.

CDD: 370.19345 - 20. ed.

Sumário

Apresentação	9
Abordagens da Educação Sexual.....	13
Abuso Sexual de Crianças: a Resposta do Direito	19
Adolescência	27
Affective Turn.....	34
Altas Habilidades ou Superdotação e Sexualidade	39
Antropologia e Sexualidade	45
Arte, História e Educação Sexual.....	50
Assédio Sexual Verbal em Locais Públicos.....	55
Assédio Sexual em Redes Sociais Digitais.....	63
Brinquedo Sexual “ <i>Sex Toy</i> ”	70
Ciberfeminismo.....	74
Comportamentos Sexuais de Proteção.....	78

Comunicação Sexual	86
Consentimento Sexual	95
Deficiências e Sexualidade.....	105
Doulas.....	113
Duplo Padrão Sexual	117
Educação para a Sexualidade em Meio Institucional.....	122
Educação Sexual e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	127
Epistemologia(s) Feminista(s)	133
Erotofilia e Erotofobia	138
Feminicídio	142
Feminismo Negro Decolonial	148
Funcionamento Sexual	154
HIV	161
Idade Adequada para Educar para a Sexualidade.....	165
Identidade de Gênero	171
Ideologia de Gênero	175
Inclusão e Sexualidade.....	180
Infância e Sexualidade	186
Interseccionalidade	191
Literacia em Saúde Sexual	197
Literatura Infantil e Sexualidade.....	204
Maternidade	210
Mulher.....	215
Mulheres na Política Eleitoral	218
O Perfil do/a	
Educador/ar Sexual.....	223
Parteira.....	227
Pedofilia.....	234

Praxe Acadêmica/Trote Universitário e Violência.....	239
Prazer.....	247
Princesa	251
Psicanálise e Sexualidade	259
Resposta Sexual	266
Sexting	276
Sexualidade na Velhice	281
Sororidade I.....	289
Sororidade II.....	293
Terminologias Trans	297
Tráfico de Seres Humanos para Fins de Exploração Sexual	308
Transmasculinidades.....	306
Transtorno do Espectro Autista e Sexualidade.....	310
Violência Contra as Mulheres	315
Violência de Gênero.....	323
Violência Digital ou Violência Virtual	328
Violência Sexual.....	333
Violências.....	338

Apresentação

A educação sexual é o processo humano pelo qual as pessoas compartilham conhecimentos relacionados ao sexo e à sexualidade: ao afeto, ao prazer, ao sentimento, ao autoconhecimento e aos valores construídos sócio historicamente. Acontece nos mais variados espaços de aprendizagem, formal e informalmente, planejada ou não planejada, pois, como seres humanos sexuados a educação está sempre presente, mesmo que se fiquemos calados/as quando o assunto é sexo ou sexualidade. Portanto, não é possível não educar em sexualidade!

Este “Dicionário Educação Sexual, Sexualidade, Gênero e Interseccionalidades” é resultante de um projeto desenvolvido entre a Universidade do Estado de Santa Catarina - BR (UDESC) e o Instituto Universitário da Maia – PT (ISMAI). Visa oferecer um documento acessível a professores/as e à população em geral sobre os principais conceitos referentes à sexualidade, gênero e interseccionalidades, muito importantes para que a sociedade melhor compreenda a riqueza da diversidade sexual, os problemas, possibilidades e intersecções

inerentes a essa diversidade. Na linha daquilo que a teoria interseccional nos ensina, ou seja, que as identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação se sobrepõem, faz-se também necessária a abordagem de todos os olhares que contribuem para a igualdade ou para as discriminações. Ao trazer a temática gênero, sexualidade e educação/educação sexual, de maneira direta e simplificada, este documento visa também desmistificar temas/conceitos, especialmente para quem não está na academia. E, com isso, acreditamos contribuir para a vivência da sexualidade livre de toda e qualquer opressão, coerção e discriminação.

Esta obra surge em um momento que, no Brasil, depois de quase três décadas em que se constatou avanços largos na garantia de direitos e respeito à diversidade sexual, particularmente no último triênio governamental, há uma sequência de acontecimentos institucionais que têm agravado a vulnerabilidade de projetos e processos que visam a uma cidadania emancipada no que diz respeito à sexualidade, educação sexual, gênero e interseccionalidades. Na UDESC, principalmente nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, em especial no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância, há um esforço em se trabalhar as temáticas em questão, com destaque para o Laboratório Educação e Sexualidade - LabEdusex, que, em suas atividades pedagógicas, tem como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Já em Portugal, através da Lei n.º 60/2009, a Educação Sexual passou a ser um direito e um dever nos estabelecimentos de ensino a partir dos primeiros anos escolares. No entanto, vários obstáculos têm sido postos à sua implementação prática. Além da alegada falta de preparação dos/as professores/as, tem havido uma resistência organizada de grupos de pressão baseada em argumentos como a sobrecarga de outros conteúdos na escola, que este é um espaço de ensino acadêmico e que a educação sexual é responsabilidade da família. Apesar desses obstáculos, muitas escolas têm desenvolvido projetos de educação sexual e, muito recentemente, foi aprovada pela Direção Geral de Educação (DGE) a introdução da temática Igualdade de Gênero na disciplina de Educação para a Cidadania.

Nas palavras da DGE, a escola é um meio privilegiado de socialização, sendo, portanto, também a sua missão a promoção da igualdade entre homens e mulheres.

Com os termos/conceitos que aqui denominando de “verbetes”, este Dicionário conta com a colaboração de renomados/as especialistas na área da Sexualidade, Gênero e Interseccionalidades de diferentes nacionalidades e procedências profissionais e científicas, como profissionais das Ciências da Educação, das Ciências Sociais e do Comportamento, Ciências Jurídicas, dentre outras.

Desejamos a quem tenha interesse neste trabalho que sua leitura proporcione “deslocamento de olhares”.

As autoras.

Abordagens da Educação Sexual

A Educação Sexual, embora com algumas resistências, torna-se cada vez mais necessária e solicitada no processo de formação educacional, no qual já se reconhece largamente que *“não deve ser vista como uma ação que ocorre à parte da educação global do indivíduo”* (Figueiró, 1996:17). A sua sistematização e organização para ser ministrada em escolas e instituições teve como país pioneiro a Suécia, em 1942, por recomendação do governo e declarada obrigatória em 1956 (Ribeiro, 1990:10). No Brasil, por influência dos ideais europeus católicos e conservadores, a sexualidade é reprimida desde os primórdios da colonização portuguesa, momento em que a Igreja Católica defende a família patriarcal, com detenção de poder e autoridade ilimitada do homem sobre a esposa, filhos, empregados e escravos.

A esposa, [...] tinha diante de si um mundo 'anti-sexual' onde o 'uso' da sexualidade era apenas destinado à reprodução. Desejo sexual e prazer eram considerados impróprios. Essa dicotomização vai perseguir a mulher ao longo dos séculos. (Idem)

Nas últimas três décadas do século XX, observamos uma crescente preocupação com a temática em consequência do advento HIV – AIDS. Faz-se necessário falar sobre sexualidade, mesmo que tal discurso assumira um contorno médico-biologista, ou seja, um discurso centrado na preocupação voltada somente para a saúde biológica. Contudo, nos parece que fica ainda uma lacuna: todas essas questões estão aquém de uma proposta de educação sexual intencional, sistematizada que faça parte dos espaços educativos em geral e, por conseguinte, as práticas pedagógicas acabam não contemplando a dimensão humana sexualidade, pois o trabalho voltado para sexualidade não se faz presente em projetos pedagógicos direcionados à formação de professores.

A década de 1980 é marcada por propostas para a implantação de projetos de educação sexual no Brasil. São várias as iniciativas de profissionais de diversas áreas do conhecimento que se empenharam na produção escrita sobre a temática, contribuindo para o seu reconhecimento e legitimação como tema de pesquisa e estudos acadêmicos.

Em 1995, Mary Neide Damico Figueiró, realizou uma análise da produção acadêmico-científica sobre a educação sexual no Brasil, no período de 1980 a 1993. A autora investigou e identificou as abordagens predominantes na educação sexual, que ao nosso ver são ainda presentes na atualidade.

Fundamentada nas concepções filosóficas, pedagógicas e metodológicas, a autora identificou quatro abordagens sobre a educação sexual:

1) Religiosa: Católica ou Protestante, podendo ser ambas, Tradicional ou Libertadora; 2) Médica; 3) Pedagógica e; 4) Política (Figueiró, 2006). A abordagem Religiosa é dividida em Católica e Protestante podendo ser dividida em dois níveis: tradicional e libertadora. A educação sexual Religiosa Católica Tradicional tem como base as normas morais e eclesiásticas.

A abordagem Médica é identificada por Figueiró (2006), por meio de recorte histórico a partir do século XIX. Nesse período, o sexo começou a ser estudado e analisado como sendo o foco de disfunções e anomalias dos indivíduos, subsidiadas por concepções da visão higienista e de medicalização do sexo. A educação sexual comprometida com a abordagem médica prioriza os conhecimentos biológicos e fisiológicos, fornecendo opções para melhoria da vivência da sexualidade individual, do casal e do coletivo. Há ainda, uma ênfase de cunho terapêutico ou de programas preventivos de saúde pública, “para assegurar a saúde sexual do indivíduo e da coletividade” (Figueiró, 2006, p. 68).

Na Abordagem Pedagógica, a autora enfatiza a necessidade de apoio oficial para implantação da educação sexual nas escolas públicas, ressalta a importância de divulgar os trabalhos existentes, como forma de chamar a atenção para mais adesões. Ainda verifica que a escola educa sexualmente as crianças e adolescentes, mesmo não tendo projetos específicos de educação sexual. Esta abordagem está centrada no processo de ensino-aprendizagem sobre as questões que envolvem a educação sexual. “Valoriza o aspecto informativo [...] podendo também dar ênfase aos aspectos formativos, onde se propicie a discussão de valores, atitudes e preconceitos; pode ainda considerar a importância da discussão de dúvidas, sentimentos e emoções” (Figueiró, 2006, p. 90). Nessa abordagem, destacamos ainda uma abordagem secundária muito utilizada no espaço familiar e escolar, a versão agropecuária “[...] que trata da reprodução humana, exemplificando-a com animais e plantas, e sexista, aquela que evidencia o embate entre homem e mulher na disputa pela superioridade de um sobre o outro” (Cabral, 1995, p. 150).

A Abordagem Política teve seu início por volta de 1980, época em que o país estava saindo do período rigoroso da ditadura, e começavam a surgir os discursos sobre o compromisso com a transformação sócio-cultural-econômica e política da sociedade. Figueiró (2006) faz reflexões sobre as atitudes repressivas em relação à sexualidade e sobre as atitudes que possam contribuir para a auto-repressão. Para a pesquisadora, o educador sexual envolvido com a Abordagem Po-

lítica da educação sexual trabalha para que haja modificações de valores, preconceitos e discriminações sobre as questões sexuais. Do mesmo modo, dá ênfase para o exercício da sexualidade de forma prazerosa, saudável, com liberdade e responsabilidade. Esta abordagem é influenciada pela cultura e implica em compreender como as normas são socialmente construídas, para que se possa buscar meios que conduzam às transformações sociais.

Destaque também para

“[...] abordagem dos Direitos Humanos, como o próprio título sugere. Surge num contexto de ação afirmativa, sistematizado na década de 1940 com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Com o ativismo, principalmente dos movimentos sociais na metade do século XX, evidenciam-se os mecanismos de desigualdades e injustiças” (Santos, 2011, p.99).

E articulações pautadas por marcadores sociais como: sexo, gênero, sexualidade, raça, classe, dentre outros, vão dando um novo contorno para as vivências nesses aspectos, embora alguns tenham acontecido por força de lei, e outros continuem à espera de aprovação e legitimação social. Uma “[...] Educação Sexual baseada nos princípios dessa abordagem é aquela que fala, explicita, problematiza e desconstrói essas identidades ‘excluídas’” (Furlani, 2005, p. 219). Assim, temos a abordagem dos Direitos Sexuais pautada na Declaração dos Direitos Sexuais, que foi elaborada no 13º Congresso Mundial de Sexologia realizado em Valência na Espanha, no ano de 1997. Foi revisada pela Assembleia Geral da Associação Mundial de Sexologia (WAS – *World Association for Sexology*), em 26 de agosto de 1999, ano em que foi aprovada no 14º Congresso Mundial de Sexologia, realizado em Hong Kong, República Popular da China. A sistematização dessa abordagem traz os direitos sexuais como direitos humanos universais baseados na liberdade inerente à dignidade e igualdade para todos os seres humanos. Saúde sexual é um direito fundamental, então deve ser um direito humano básico. Para assegurarmos que os

seres humanos e a sociedade desenvolvam sua sexualidade de forma saudável, os direitos sexuais devem ser reconhecidos, promovidos, respeitados e defendidos por todas as sociedades de todas as maneiras. Saúde sexual é o resultado de um ambiente que reconhece, respeita e exercita estes direitos sexuais. Furlani (2005) diante da Declaração dos direitos Sexuais faz duas relevantes indagações: 1) como seria uma pedagogia baseada nos Direitos Sexuais? 2) quais as diferenças na pauta curricular dessa Educação Sexual quando se considera diferentes interesses no interior de diferentes identidades culturais: gays e lésbicas, mulheres negras, feministas, crianças e adolescentes, dentre outros? Essa abordagem reverbera o que temos defendido: “A Declaração dos Direitos Sexuais em uma perspectiva de ação afirmativa é um incontestável instrumento didático pedagógico, para intervenções pedagógicas em processos de educação sexual, e ainda como retomada dos Direitos Humanos Universais” (Santos, 2011, p. 103).

VMMS & GMDC

(Vera Márcia Marques Santos e Gabriela Maria Dutra de Carvalho)

Referências

Cabral, Jussara T. (1995). *A Sexualidade no Mundo Ocidental*. Campinas, SP: Papyrus.

Figueiró, Mary Neide Damico. (2006). *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Eduel. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

_____. (1996). *Educação sexual: retomando uma proposta um desafio*. Londrina, PR: Eduel, 1996.

Furlani, Jimena. (2005). *O Bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil*. 2005. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS.

Ribeiro, Paulo R. M. (1990). *Educação Sexual para Além da Informação*. São Paulo: EPU.

Santos, Vera M. Marques. (2011). *Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal*. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Em Educação, São Leopoldo, RS.

Abuso Sexual de Crianças: a Resposta do Direito

Abordar o tema do abuso sexual de crianças é sem dúvida uma árdua e ingrata tarefa.

A tentação de evitarmos enfrentar aquilo que nos choca, que nos magoa, que nos indigna de tal modo que gostaríamos simplesmente de negar a sua existência, é humanamente difícil de combater. No fundo, tratar de abuso sexual de crianças é ter de lidar com uma das mais impressionantes violações dos direitos humanos.

Em Portugal, a tipologia legal do crime encontra-se prevista no art. 171.º do Código Penal. Nos termos deste artigo, o abuso sexual de crianças é definido como um acto sexual de relevo com ou em menor de 14 anos, sendo tão punível a sua prática directa como a prática de levar menor a praticar tal crime. A pena prevista é pena de prisão de um a oito anos. A pena é agravada se o acto sexual de

relevo consistir em cópula, coito anal, coito oral ou introdução vaginal ou anal de partes do corpo ou objectos, sendo a pena prevista pena de prisão de três a dez anos.

Também pode implicar a importunação de menor de 14 anos, ou actuação sobre este, por meio de conversa, escrito, espectáculo ou objecto pornográficos; o aliciamento de menor de 14 anos a assistir a abusos sexuais ou a actividades sexuais; sendo que a intenção lucrativa é igualmente uma agravante.

É um tipo de crime em que a tentativa é punível.

Sempre que do acto resulte gravidez, ofensas à integridade física grave ou morte da vítima, transmissão sexual de patologias ou suicídio, a pena a aplicar ao autor deverá ser agravada de metade ou em um terço conforme o caso em apreço e de acordo com a idade da vítima.

A pena deverá ser igualmente agravada de um terço, nos seus limites mínimo e máximo, se a vítima for ascendente, descendente, adoptante, adoptado, parente ou afim até ao segundo grau do agente; ou se se encontrar numa relação familiar, de coabitação, de tutela ou curatela, ou de dependência hierárquica, económica ou de trabalho do agente e o crime for praticado com aproveitamento desta relação. (art. 177.º CP).

O crime de abuso sexual de crianças aparece-nos integrado nos crimes de autodeterminação sexual.

O bem jurídico encontra a sua fonte na Constituição da República Portuguesa, mais precisamente, no artigo 69º, relativamente ao qual escrevem Moreira e Canotilho (2007): “Consagra-se neste artigo um direito das crianças à protecção, impondo-se os correlativos deveres de prestação ou de actividade ao Estado e à sociedade”. A razão da lei penal, mais do que a busca de valores comuns, é a busca de um modelo partilhado de segurança.

O ordenamento jurídico português proclama que o bem jurídico protegido é a liberdade pessoal do ponto vista sexual do adulto e o —desenvolvimento imperturbado da juventude, reconduzindo-se este à protecção da liberdade na medida em que a protecção da juventude se deve á circunstância de o jovem não ser ainda capaz de se autodeterminar na esfera sexual (Natscheradetz, 1985). A criança

encontra-se numa situação especial em relação ao adulto, entendendo-se que deve ser garantido e preservado o seu futuro, beneficiando de condições de igualdade de oportunidades.

A especificidade dos abusos sexuais reside numa necessidade de protecção da sua inocente confiança no outro. O bem jurídico tutelado com a incriminação de abuso sexual de crianças visa nomeadamente proteger a autodeterminação sexual, mas sob uma forma muito particular: protegê-la face a condutas de natureza sexual que, tendo em consideração a idade precoce da vítima, podem, mesmo sem coacção, prejudicar gravemente o livre desenvolvimento da sua personalidade. A lei presume que a prática de actos sexuais com crianças prejudica o desenvolvimento global da própria vítima.

Segundo Andrade (1981), até atingir um certo grau de desenvolvimento, indiciado por determinados limites etários, o menor deve ser preservado dos perigos relacionados com o desenvolvimento prematuro em actividades sexuais.

O tipo legal previsto no art. 171º CP sob a designação de —crimes contra a autodeterminação sexual visa proteger o direito à protecção da sexualidade. Na realidade, deve-se considerar o bem jurídico protegido a liberdade sexual em sentido amplo, que, não obstante não sofrer alterações em função da idade, se concretiza de formas diferentes. Consequentemente são punidas condutas que incidem sobre menores por, atendendo à idade, se entender que estes não são capazes de se autodeterminar sexualmente.

Do exposto retira-se que são punidas as condutas que ofendem a liberdade sexual da criança, ou seja, a intervenção penal fica sujeita aos interesses de cada cidadão e não a uma concepção geral da comunidade relativamente à moral e ao pudor.

O crime de abuso sexual de crianças é, desde 2007, um crime de natureza pública, não sendo necessária a queixa para se iniciar o procedimento criminal mas apenas que os factos cheguem ao conhecimento das autoridades competentes.

A natureza pública do crime impõe que o Ministério Público, depois de tomar conhecimento da notícia do crime, tenha legitimidade para promover o processo penal oficiosamente, ficando obrigado à

investigação dos factos, para, de imediato, desencadear o processo, dando início à fase do inquérito., a denúncia é obrigatória e deve-se comunicar os actos, nos termos do art. 48º CPP.

A natureza pública deste crime, implica também para todo o funcionalismo público (na acepção do art. 386.º do C.P.), a obrigatoriedade de denunciar actos que possam integrar aquele crime.-art. 242.º C.P.P -denúncia obrigatória.

Assim, impõe, por exemplo, que os professores/as de escolas publicas e os médicos/as ou enfermeiros /as de um hospital público que, no exercício das suas funções, tenham conhecimento de factos que integrem aquele crime os denunciem à Polícia ou ao M.P.

O art. 66.º da Lei de Protecção de Crianças e jovens em Perigo (Lei 147/99, de 1 de Setembro), sob a epígrafe «Comunicação das situações de perigo por qualquer pessoa» prevê que qualquer pessoa que tenha conhecimento de situações que ponham em risco a vida, a integridade física ou psíquica ou a liberdade da criança ou do jovem deverá obrigatoriamente comunicar às entidades com competência em matéria de infância ou juventude, às entidades policiais, às comissões de protecção ou às autoridades judiciais.

Todavia, a notícia do crime nem sempre sai da esfera de relações privadas da criança.

Segundo os mais recentes dados do Relatório Anual de Segurança Interna (IASI), no ano de 2017, em Portugal, foram detidos 101 indivíduos por abuso sexual de criança. A larga maioria dos detidos é do sexo masculino (98). Relativamente a arguidos, há uma predominância no escalão etário 31-40 anos e índices considerados bastante representativos nos escalões etários 21-30 e 41-60 anos. As vítimas têm entre os 8 e os 13 anos e, à semelhança do ano anterior, 44,5% dos crimes são cometidos por familiares.

As instituições públicas e privadas que lidam directamente com este tipo de crimes são unânimes em afirmar que tais números estão muito longe de reflectir a realidade, e que pecam por insuficientes para de algum modo representar o número de vítimas de abuso sexual em Portugal.

O abuso sexual de crianças está envolto numa teia de silêncio, crendo-se, assim, que uma grande parte dos casos permanece por noticiar. A omissão continua a ser a escolha de muitas vítimas, bem como das suas famílias, quer pelo medo das consequências que advém da denúncia, da vergonha da ocorrência no seio da família, quer pelos procedimentos legais que validam o abuso serem morosos e difíceis (AACAP, 2014).

A consciencialização da sociedade para esta problemática é um passo fundamental para o aumento do número de casos diagnosticados e para que a vítima deixe de ter vergonha ou qualquer constrangimento em noticiar claramente o crime a que foi submetida.

Antes de mais, impõe-se a consciencialização colectiva de que os crimes de abuso sexual de crianças podem ocorrer em qualquer família. Há que desmistificar a ideia feita de que um abuso sexual é um incidente isolado que acontece por acaso ou algo que «raramente ocorre ou só acontece aos outros».

Por muito dura que seja a realidade urge admitir que qualquer criança pode ser vítima de um crime de abuso sexual e estar atento a todo e qualquer sinal de desconforto na criança ou de alteração súbita nos seus comportamentos habituais.

Os estudos demonstram que a maior parte dos abusos sexuais de crianças ocorrem no ambiente intrafamiliar, e que o abusador é, frequentemente, não só conhecido, como pessoa da confiança do menor, e/ou da sua família. Contudo, não se pode menosprezar a ocorrência dos casos de abuso extrafamiliares e nestes é patente que a maioria dos abusadores são pessoas comuns que fazem parte da rede social próxima das crianças.

Não existe exactamente um perfil de abusador sexual. O abusador pode ser qualquer pessoa, que tenha, ocasional ou frequentemente contacto com a criança, sendo originário de qualquer meio social, político, religioso, moral, educacional etc.

O crime de abuso sexual de crianças tem características específicas que potenciam a sua perpetuação no tempo sem que seja facilmente detectado.

Em grande número dos casos de abuso constata-se que a criança vítima não tem capacidade de compreender que está a ser vitimada e só mais tarde adquire a consciência da censurabilidade do acto, o que pode contribuir para que a criança demore mais tempo a divulgar o caso a alguém.

Acresce que, na maioria dos casos a criança, dada a sua tenra idade e pouca experiência do mundo, não tem capacidade de nomear o abuso sexual.

É ainda necessário sublinhar que o nosso sistema jurídico-criminal assenta numa presunção inelidível de que qualquer conduta sexual que envolva menores de 14 anos irá lesar o desenvolvimento da sua personalidade, fundamentando-se na ideia de que abaixo desta idade o menor não terá, em princípio, capacidade para decidir de forma livre, consciente e esclarecida, em termos de relacionamento sexual (Dias, 2006).

Sendo por isso de afastar qualquer ideia de existência de um acordo do menor que exclua a tipicidade da conduta, nem mesmo a exclusão da ilicitude por via do consentimento, independentemente de a criança poder eventualmente ter qualquer conduta que possa ter facilitado a ocorrência do abuso, como por exemplo, sair de casa, ou faltar às aulas para se encontrar com o abusador.

Contudo, os problemas relacionados como os abusos sexuais não devem ser encarados apenas, nem sequer preferencialmente numa perspectiva de repressão penal. É necessário que a comunidade se dote de meios de diagnosticar e combater este flagelo.

Continua a existir uma grande relutância da população em geral em admitir que os crimes sexuais contra crianças não são apenas um problema familiar, mas sim, um flagelo social que se traduz num problema de saúde pública e numa violação dos direitos humanos. Os investigadores na área são unânimes em afirmar que os crimes sexuais contra crianças não devem ser abordados numa perspectiva individual, as medidas para os eliminar ou reduzir têm de ser de âmbito comunitário com a envolvência e empenho da sociedade civil. Contudo, porque este tipo de violência envolve a palavra “sexo” constitui um assunto particularmente difícil de abordar, sendo este facto agravado

pelo desconhecimento que as pessoas têm, em geral, da realidade dos abusos sexuais.

Todavia, estes são apenas alguns casos identificados e que integram as estatísticas, mas para além destes, existe um sem número de crianças abusadas que também têm um nome, uma cara, uma vida, uma identidade que ao serem vítimas de abuso, foi violada para todo o sempre.

Os crimes de abusos sexuais de crianças devem ser tidos como uma preocupação e responsabilidade de todos e não apenas dos afectados por este crime.

É antes de mais imperativa a consciencialização colectiva de que uma criança é um ser dotado de direitos, que não é um ser humano menor nas suas capacidades e direitos, mas sim um ser humano em desenvolvimento que por isso necessita de uma maior protecção e atenção, e que com isso não estamos a mimá-la nem a sobrevalorizá-la. É preciso libertar-nos dos preconceitos de que as crianças só dizem mentiras, de que ouvir uma criança ou respeitar as suas vontades é deixá-la crescer sem regras e educação, e passarmos a dar voz e credibilidade às crianças de modo a que nenhum sinal de alerta passe despercebido e que todo e que qualquer indício de abuso seja investigado.

É urgente sensibilizar a sociedade civil para este flagelo e dotá-la de conhecimentos que lhe permita identificar situações de risco e reconhecer indicadores físicos, comportamentais e psicológicos dos abusos sexuais nas vítimas, de modo a prevenir os crimes sexuais contra crianças ou pelo menos de modo a detectá-los precocemente, para que nenhum grito de ajuda, mesmo que murmurado, seja ignorado!

JAC (Joana Azevedo da Costa)

Referências

Andrade, M. (1981). *Consentimento e acordo em Direito Penal*. Coimbra: Coimbra editora.

AACAP (2011). *Psychiatry*. Retrieved from <http://www.aacap.org>

AACAP (2014). *Child sexual abuse*. Retrieved from https://www.aacap.org/aacap/families_and_youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Child-Sexual-Abuse-009.aspx

Dias, M. (2006). Crimes Sexuais com Adolescentes. *Particularidades dos artigos 174 e 175 do Código Penal Português*. Coimbra: Almedina.

Moreira, V., & Canotilho, J. (2007). *Constituição da República Portuguesa – Anotada Volume I – Artigos 1º a 107º*. Coimbra: Coimbra Editora.

Natscheradetz, K. (1985). *O Direito Penal Sexual: conteúdo e limites*. Coimbra: Almedina.

Adolescência

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, nunca a adolescência foi uma fase tão conhecida, estudada e valorizada como no 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. Aqui será abordado tal tema sob olhar exclusivamente ocidental.

Segundo Ariès (2006), durante o Império Romano (até meados do século I d.C), 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 consequente colocação na aristocracia romana. Tão logo nascia, a criança era entregue a uma nutriz, que ficava responsável por sua educação até a puberdade. Era uma educação extremamente rígida, que tinha 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.

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. 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, garantia de 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. 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 ideia do que hoje chamamos de adolescência. Esta ideia viria se formar muito 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.

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 e as dificuldades para estabelecer uma identidade própria a marcavam como “[...] um modo de vida entre a infância e a vida adulta” (p. 128).

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 auto-erotismo 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, para 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, nem adultos, ou estão em via de sê-lo.

O período da adolescência é marcado por características diversas com destaque para 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 individual no coletivo, na tentativa de obter uma identidade para o seu ego, é o que 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 teórico, 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. Entre os 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.

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 (Erikson 1976, p. 21).

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 pode 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 preci-

so 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, ou seja, 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 que fará com que o adolescente parta em busca de identificações, encontrando outros “iguais”, com os quais formar seus grupos. A necessidade de dividir suas angústias e padronizar suas atitudes e ideias 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.

GMDC & VMMS

(Gabriela Maria Dutra de Carvalho e Vera Márcia Marques Santos)

Referências

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

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

Becker, D.(1985). *O que é adolescência?* São Paulo: Brasiliense.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Knobel, M. (1981). A Síndrome da adolescência normal. In: Aberastury, A.; Knobel, M. *Adolescência normal - Um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artes Médicas.p. p. 24-59.

Affective Turn

A dimensão afetiva tem sido objeto de investigação neurológica, psicológica, educativa, principalmente no século XXI, com enfoque em seu tratamento, controle, observação em uma visão transdisciplinar dos sujeitos. Além do campo da emoção e dos sentimentos, a dimensão afetiva, atenta para outras formas de se pensar o mundo, a poesia, a arte, a linguagem, sensibilizando leitores/as, afetando-os em suas dimensões sociais, existenciais, estéticas. As emoções permearam os estudos sociológicos do começo do século XX, desde Durkheim (1858-1917), com as formas dos sentimentos e sentidos exteriores dos indivíduos e a formação da moral. A dimensão afetiva ou “giro emocional” como objeto de interesse e investigação ganhou, a partir da década de 1990, um novo enfoque e um viés transdisciplinar enquanto teoria e método de estudo denominado *Affective turn* (CLOUGH, 2007). A chamada virada afetiva encontra-se entre as fronteiras dos corpos, entre a energia das suas capacidades de se

atraírem, afetarem e serem afetados e tornarem-se mais “vivos” em suas capacidades físicas e emocionais, “afetando as superfícies corporais ou mesmo como superfície nos corpos” (MAHAMUD, 2012, p.36). A “virada afetiva” trouxe discussões até então pouco exploradas, com uma abordagem mais interdisciplinar e histórico-cultural, na qual o afeto é entendido como uma oportunidade de pesquisa e reflexão teórica sobre o cotidiano através da relação entre os corpos. Diversos países e universidades vêm se dedicando aos estudos dessa nova tendência sobre os sentimentos e a afetividade. Na Espanha a Universidade Camilo José Cela e a Universidade de Barcelona oferecem cursos na área da inteligência emocional, emoção e saúde. Em 2001 a Revista *American Psychological Association* publicou seu primeiro número intitulado *Emotion*; em 2005 a Universidade d’Aix-Marseille do *Institut Universitaire* de France e a Universidade de Québec em Montreal coordenou, através de seus investigadores, o programa francês “*Les Émotions au Âge*” de estudos das emoções medievais; a *Danisch School of Education* da Universidade de Aarhus ofereceu, em seu Doutorado 2010, o curso “*The Affective Turn: Na Invitation to New Analytical Engagements?*”; o Instituto Cultura e Sociedad da Universidade de Navarra possui o projeto “*Cultura Emocional e Identidad*” e em 2012 coordenaram o seminário internacional “*Emotional Management and Emotional Labor Graduate Seminar*”. (MAHAMUD, 2012, p. 117-118). Outros estudos têm sido publicados na área, como o precursor dos estudos cognitivos do comportamento John Dewey, com “*The Theory of Emotion*” de 1894; Carlos Castilla Del Pinto em 2000 com “*Teoría de los sentimientos*”; Ignácio Morgado em 2012 com “*Cómo percibimos el mundo. Una exploración de la mente y los sentidos*” em 2012; Ramiro Antonio Calle Capilla com “*Ingeniería emocional*” em 2008; Sara Ahmed com “*The Cultural Politics of Emotions*” em 2004; Christian Von Scheve com “*Emotion and Social Structure. The Affective Foundations of Social Order*” de 2013; Antonio Damasio com “*The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*” de 2000; Paul Schutz com “*Emotion in Educacion*” de 2007 e “*Advances in Teacher Emotion Research: The impact on Teachers’ Lives*” de 2009; Robert Solomon com “*What*

Is An Emotion?” de 1989 (MAHAMUD, 2012, p.119-121). Leela Gandhi com *“Affective communities: anticolonial thought, fin-de-siècle radicalism, and the politics of friendship”* de 2005, Toni Neto com *“Exílio seguido de valor e afeto”* de 2001, Kathleen Stewart com *“Ordinary affectos”* de 2007. Em 2012, a pesquisadora Kira Mahamud Ângulo do MANES, recebeu o Premio Elisa Pérez Vera, por sua tese de doutorado, *“Adoctrinamiento emocional y socialización política em el primer franquismo (1939-1959). Emociones e sentimientos em los manuales escolares de enseñanza primaria”*, pela Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, cujo foco foi revelar e analisar o presente conteúdo emocional em livros didáticos de estágio primário durante o período do primeiro franquismo (1939-1959). No Brasil, os estudos e publicações sobre a temática do *“Affective turn”* são recentes, e a maioria dos pesquisadores é das áreas de cinema, artes e estética. Como exemplos têm-se, a publicação de Denilson Lopes da Silva professor da Escola de Comunicação da UFRJ, autor de *“Afetos pictóricos ou em direção a transeunte Eryk Rocha”* e o artigo *“Afetos e Perceptos no Cinema da Luz de Clarissa Campolina”*. O mesmo professor ministrou o curso *“A virada afetiva”* em 2012, no Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRJ na linha de pesquisa Tecnologias da Comunicação e Estéticas e publicou no mesmo ano o livro *“No Coração do Mundo: Paisagens Transculturais”*. Orientou o trabalho de iniciação científica de Alex Nunes Francisco de Almeida, com o trabalho *“Afetos e Relatos no Cinema Brasileiro Contemporâneo”*, com início em 2013 do curso de Comunicação Social – Radialismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientou a mestrandia Luciana Guimarães Dantas, do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRJ com a dissertação de mestrado intitulada *“Variações da Atenção na Arte-dois percursos através dos trabalhos de Miguel Rio Branco e David Claerbout”*, defendida em 2012. Ministrou a disciplina *“Comunicação, Subjetividade e Espectatorialidade”* em 2014 da linha de pesquisa Tecnologias da Comunicação e Estéticas do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFRJ. O professor e sociólogo Muniz Sodré, da UFRJ da Escola de Comunicação tem desenvolvido projetos sobre afetividade e emoções e

publicou o livro “As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política” de 2006, para ele a dimensão afetiva têm uma ampla abrangência discursiva. Wagner Souza Silva, professor do Departamento de Jornalismo e Artes da Universidade de São Paulo, publicou em 2013 o artigo “Narrativas fotográficas confessionais e a estética da afetividade”. Os professores Maria Eliane Matão e Pedro Borges Miranda do Departamento de Enfermagem, Fisioterapia e Nutrição da Universidade Católica de Goiás, publicaram em 2010 o artigo “Vínculos afetivos e o desejo de com(viver): representações sociais de soropositivos por HIV”. O doutorando Vinícios Kabral Ribeiro da UFRJ apresentou em 2012 o artigo “Eu quero uma vida-lazer. E mais recentemente, a tese de Doutorado de Cristiane de C. Ramos Abud, intitulada, “Sangue, risco e medo: gramáticas da AIDS nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano de Escolas municipais de Florianópolis (2000 a 2011), pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

CCRA (Cristiane de Castro Ramos Abud)

Referências

Clough, P. (2007). *The affective turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press.

Mahamud, K. (2012). *Adoctrinamiento emocional y socialización política em El primer Franquismo (1939-1959): emociones y sentimientos em los manuals escolares de enseñanza primaria*. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distância, Madrid.

Altas Habilidades ou Superdotação e Sexualidade

“Altas Habilidades ou Superdotação” (AH/SD) são denominações dadas quando se identificam nas pessoas potenciais elevados em uma dessas áreas de modo isolado ou combinado: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Além disso, também apresenta criatividade e um envolvimento intenso em áreas de seu interesse (Brasil, 2008). Existem tipos diferenciados de AH/SD: o acadêmico (ou cognitivo), o produtivo-criativo e o misto. O primeiro é mais comumente identificado uma vez que seu diagnóstico decorre da avaliação por meio de instrumentos psicológicos (testes de inteligência) padronizados e por avaliação pedagógica, ou seja, avalia-se conhecimento acadêmico. O tipo produtivo-criativo que envolve um elevado potencial em áreas como artes, esporte, música, etc., carece de instrumentos para o diagnóstico e depende de uma avaliação comparativa com padrões “normais”. O terceiro tipo trata-se da jun-

ção dos primeiros (Perez & Freitas, 2016; Renzulli; Systme & Berman, 2003; Renzulli, 2004; Virgolim, 2014).

O termo superdotação utilizado no Brasil (diferentemente da língua inglesa que usa o termo *gifted*) recebe críticas por carregar o prefixo “super” o que gera o mito de que essas pessoas são difíceis de serem encontradas, uma vez que “super” remete a super-herói, super-humano, super-poderes (Freitas & Perez, 2014; Guenther & Rondini, 2012; Rondini & Reis, 2016). Todavia, a estimativa da Organização Mundial de Saúde é que de 2 a 5% da população tem AH/SD do tipo acadêmico e quando se estende para outras áreas relacionadas à criatividade, liderança, artes ou esportes (agrupadas no tipo produtivo-criativo) aumenta de 15 a 30% (Freitas & Perez, 2014; Marland, 1972; Renzulli, 2004; Virgolim, 2007).

Uma pessoa com AH/SD vive em uma condição de “diversidade” em relação às demais, e em razão disso, assim como aquelas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, faz parte do público-alvo da educação especial (PAEE). Ou seja, requer atendimento educacional especializado (AEE), pois apresenta características específicas para o seu desenvolvimento e para as suas necessidades educativas especiais no processo de aprendizagem (Brasil, 2008; 1996; 2014; Reis, 2018).

Dentre essas características o dissincronismo, que se refere à falta de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor, pode influenciar o desenvolvimento afetivo/sexual. O desequilíbrio nessas esferas pode levar essas pessoas a utilizarem o domínio cognitivo para disfarçar sua imaturidade emocional (Acercada-Extremiana, 2000; Costa, 2006; Pérez & Freitas, 2016; Shavinina, 2009). Por outro lado, por terem mais maturidade intelectual, costumam conviver mais com adultos e isso aumenta a vulnerabilidade diante da ocorrência de abusos ou infecções sexualmente transmissíveis - IST (Mandell, 2008).

Durante o processo de desenvolvimento humano, especialmente na adolescência esse público é confrontado em razão de suas características diferirem dos demais. O processo de busca por identificação com os pares pode gerar dificuldades, especialmente por apresenta-

rem androgenia psicológica - ou seja, características de ambos os gêneros, sem aspectos sociais definidos sobre o masculino e o feminino. Ao vivenciar essa androgenia os meninos são cobrados pelo entorno a corresponderem a estereótipos do gênero masculino, tais como ser “machos”, “atléticos”, “agressivos”, “pouco afetuosos”, etc., desencorajando-os a expressarem emoções, o que pode se tornar angustiante e gerar processos de somatização e isolamento social. A vivência da androgenia para as meninas, ao desempenharem os estereótipos do gênero oposto, denota aceitação social, uma vez que, essas atitudes retratam a busca pelo rompimento do sexismo (Alvino, 1991; Mandell et al., 2008; Mönks & Ferguson, 1983; Taubin & Kane, 1978; Wilcove, 1998).

Adolescentes com AH/SD também estão inseridos(as) em contextos que emergem discursos repressores e crenças relacionadas à sexualidade; todavia, quando têm acesso às informações teórico-científicas reconhecem tais crenças sobre orientação sexual, métodos anticoncepcionais e IST, apresentando informações corretas sobre esses temas (Reis, 2018). Estudos nessa área ainda são escassos, principalmente no Brasil.

Discussões sobre a sexualidade de modo geral, nos aspectos orgânicos e psicossociais em atividades grupais, com familiares, agentes escolares e os pares da mesma idade podem favorecer o desenvolvimento psicológico de pessoas com AH/SD.

Além disso, como qualquer PAEE, deve-se considerar atenção à educação sexual adaptada na educação inclusiva (Maia, 2006). Nesse caso, é preciso pensar em objetivos e conteúdos pertinentes, recursos acessíveis, propostas interessantes e desafiantes. É relevante aproveitar os potenciais elevados das pessoas com AH/SD para benefício da autonomia na busca de conhecimentos, de diálogos e de práticas sexuais prazerosas e saudáveis que possam garantir o direito à saúde sexual e reprodutiva.

VLR, ACBM & VLMFC
(Verônica Lima dos Reis, Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Vera Lucia
Messias Fialho Capellini)

Referências

- Acereda-Extremiana, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Alvino, J. (1991). An Investigation into the Needs of Gifted Boys. *Roeper Review*, 13(4), 174-180. Doi 10.1080/02783199109553352
- Brasil. (1996) *Lei nº 9.263*, de 12 de Janeiro de 1996. Regula o § 7º do art. 226 da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Retrieved from <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/490199.pdf>
- Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [MEC. SEESP]. *Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Costa, M.R.N. (2006). Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: Freitas, S.N. *Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM.
- Freitas, S.N.; Pérez, S.G.P.B. (2014). *Altas Habilidades/Superdotação: Atendimento especializado*. 2. ed. Marília: ABPEE.
- Guenther, Z.C.; Rondini, C.A. (2012). Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 28, 237-266. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>
- Maia, A. C. B. *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- Mandell, D.S.; Eeley, C.C.; Cederbaum, J.A.; Noll, E.; Hutchinson, M.K.; Jemmott, L.S. (2008). Sexually Transmitted Infection Among

Adolescents Receiving Special Education Services. *Journal of School Health*, 78, 2008. Doi 10.1111/j.1746-1561.2008.00318.x

Marland, S. P. Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mönks, F.J.; Ferguson, T.J. (1983). Gifted adolescents: An analysis of their psychosocial development. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 1-18. Doi 10.1007/BF02092110

Perez, S.G.P.B.; Freitas, S.N. (2016). *Características dos alunos com altas habilidades ou superdotação (AH/SD)*, São Paulo: AVA Moodle Unesp [edutec].

Reis, V.L. (2018). *Concepções e relatos de adolescentes com Altas Habilidades ou Superdotação sobre aspectos psicossociais da sexualidade*. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.

Renzulli, J.S. (2004). Myth: The gifted constitutes 3-5% of the population. In: Reis, S.M.; Renzulli, J.S. *Identification of students for gifted and talented programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children.

Renzulli, J.S.; Systme, R.E.; Berman, C. (2003). Ampliando el concepto de superdotación en cara a educar líderes para una comunidad global. In: Alonso, J. A.; Renzulli, J. S.; Benito, Y. *Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres* (pp. 71- 87). Madrid: Artedis.

Rondini, C.A.; Reis, V.L. (2016). *Altas habilidades ou Superdotação (AH/SD): aspectos históricos e conceituais*, São Paulo: AVA Moodle Unesp [edutec].

Shavinina, L.V. (2009). *International handbook on giftedness*. New York: Springer.

Taubin, S.; Kane, N. (1978). Sex education for gifted and talented youth. *Paper presented at the Meeting of the AASECT*, March 29 - April 2, 1978. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?q=sexuality+and+gifted&i-d=ED165078>

Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades / Superdotação - encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Virgolim, A. M. R. (2014). A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. *Revista Educação Especial*, 27, 581-610. Retrieved from <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/14281/pdf>

Wilcove, J.L. (1998). Perceptions of Masculinity, Femininity, and Androgyny among a Select Cohort of Gifted Adolescent Males. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 288-309. Doi 10.1177/016235329802100303

Antropologia e Sexualidade

Diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo buscam teorizar e encontrar limites entre instinto humano e sexualidade. Buscando determinar o que seria naturalmente feminino ou masculino, ou “à linha” a ser traçada entre homens e mulheres; a essa suposta evidência, estabilidade e verdade de uma linha que localiza os corpos em um dos lados do binário sexual” (Machado, 2014).

Foucault (2017) fez uma crítica à produção de conhecimento específico, principalmente aos sexólogos, na medida em que mostra que a especialização de uma ciência da sexualidade foi na verdade uma busca, por deter e propiciar “verdades absolutas”. Desta forma, criando duas classes, de um lado, os cientistas que tentando encontrar respostas para a sexualidade, ditavam o que é certo e errado; do outro, sujeitos, notadamente, homossexuais que cotidianamente eram atacados e até criticados por manifestarem comportamentos caracterizados como pertencentes ao gênero feminino.

No embate, entre identidade, sexualidade e sociedade, qual será o limite entre o que é definido biologicamente e o que seria modelado pela cultura? Descobrir se a cultura influencia nossa personalidade – ou seja, podemos ter ou não traços de nossa cultura – ou se a cultura é decisiva para a formação das personalidades, talvez seja um dos maiores questionamentos a respeito da sexualidade humana.

A antropóloga Margareth Mead (2000) investiga a maneira como um indivíduo recebe a cultura e as consequências que isso acarreta na formação da sua personalidade. Reflete sobre o processo de transmissão da cultura e forma como compreendemos o que é “das meninas” e o que é “dos meninos”, debatendo assim os aspectos dominantes da personalidade versus a cultura.

Para tal, Mead, realiza seu trabalho de campo na Oceânia comparando três sociedades da Nova Guiné (os Arapesh, os Mundugomor e os *Tchambuli*), na comparação ela percebe que as personalidades masculina e feminina não são de origem biológica, ou seja, o que consideramos de meninas ou de meninos não é natural e sim um produto social.

Por exemplo, os Arapesh (independente do sexo) são delicados, sensíveis e prestativos – características que consideramos femininas – enquanto os Mundugomor são todos e todas agressivos e tendem a rivalidade – características que atribuímos facilmente como masculinas. Já na cultura dos *Tchambuli*, consideram a mulher como naturalmente empreendedora, dinâmica, solidária com os membros do seu sexo e extrovertida; em contrapartida o homem é, sensível, menos seguro de si, muito preocupado com a sua aparência, tendente a invejar os seus semelhantes. São as mulheres *Tchambuli* que detêm o poder econômico e que asseguram o essencial da subsistência do grupo, ao passo que os homens se consagram a sobretudo a atividades cerimoniais e estéticas, que os põem muitas vezes em competição uns com os outros.

No campo da filosofia, Simone de Beauvoir (1967), encara os gêneros feminino e masculino como intrínsecos na cultura e na consciência humana. A dualidade entre homens e mulheres estaria associada intrinsecamente ao sexo: a construção do que se compreende

por mulher seria associada à oposição simétrica do que seria a construção do homem. Ou seja, somente define-se “ser homem” e “ser mulher” apenas com relação de um com outro.

Tal noção é criticada por Butler (2003), apontada como uma das precursoras da teoria *queer*. Segundo esta pensadora, a visão de Beauvoir não abarcaria o gênero como um processo relacional, no qual compreende que mulher e homem seriam termos em processos, um devir. Resultado de subjetividades e relações, compreendendo que a mulher se constitui como processo, com articulações entre gênero, classe e “raça”.

Talvez, o maior esforço de Butler, dentro dos estudos *queer*, foi o desenvolvimento do que ela nomeou de teoria da performatividade. “O gênero é performativo porque é resultante de um regime que regula as diferenças de gênero. Neste regime os gêneros se dividem e se hierarquizam de forma coercitiva” (Butler, 2002, p. 64). Judith Butler, Em Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade (2003), demonstra que estamos habituados a uma matriz heterossexual - a qual não corresponde à realidade - principalmente no que se refere a discussão homossexual, por exemplo.

Para Butler, a teoria da performatividade – resumidamente falando - é a repetição das normas que cria os sujeitos. Em tais normas, se enquadram ideais de masculino e feminino e quase sempre uniões heterossexuais, feita muitas vezes de forma ritualizada. E quem ousa se comportar fora de tais normas que acaba sofrendo sérias consequências.

A fim de situarmos a discussão sobre estudos *queer*, no campo da Antropologia, é importante e significativa a contribuição de Tom Boellstorff (2007), o qual analisa pesquisas sobre sexualidades publicadas, em Inglês, desde 1993, bem como ao uso da história, linguística e geografia focando o trabalho às mulheres lésbicas, homens gays, e pessoas transgêneros. Demonstrando, por meio de questionamentos, como as questões de interseccionalidade, inclusão, e diferença tem propiciado a emergência de uma antropologia *queer* ou uma antropologia crítica da sexualidade, com especial referência às relações entre sexualidade e gênero. Este autor, ainda nos alerta sobre a

utilização do termo *queer*: não podemos utilizar o conceito em qualquer contexto, ao ponto de vulgariza-lo, pois as preocupações sobre a validade e a inclusão do termo *queer* reflete não apenas os conflitos sobre como interpretar este ou aquele dado etnográfico, mas se aproxima das políticas de reconhecimento na academia americana e no resto do mundo.

Concluindo, o que é entendido por “masculinidades” e “feminilidades” não pode permanecer engaiolados, da mesma forma, os comportamentos, os gestuais e as personalidades devem ser observados como construções mutáveis. Aprendemos a desempenhar os papéis sociais de gênero e sexualidade. Por isso, estamos longe de finalizarmos e totalmente o debate.

MM (Marialba Maretti)

Referências

Beauvoir, S. de. (1967). *O segundo sexo II: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Butler, J. (2003). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

_____. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós Studio 168.

Boellstorff, T. (2007). Queer studies in the house of anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 36, 17-35.

Foucault, M. (2007). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal. (Original publicado em 1987).

Machado, Paula Sandrine. (2014). (Des)fazer corpo, (re)fazer teoria: um balanço da produção acadêmica nas ciências humanas e sociais sobre intersexualidade e sua articulação com a produção latino-americana. *Cadernos Pagu*, (42), 141-158.

Mead, Margareth. (2000). *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva.

Arte, História e Educação Sexual

Segundo o Dicionário Paulo Freire (2018, p. 159), educação pode ser entendida basicamente de duas formas: uma educação bancária que não humaniza as pessoas, pois causa alienação e opressão e uma educação libertadora que permite uma visão crítica, proporcionando autoconsciência e tornando as pessoas mais humanas. Nesse sentido, educação sexual é uma atuação libertadora, na medida que pode permitir o autoconhecimento e autonomia. É também um processo cultural que ocorre em todos os espaços que permitem interações sociais, como a família e a escola. Na escola a educação sexual tem respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nesse documento é apresentada como tema transversal, que deve ser abordado em todas as disciplinas, com o objetivo de “contribuir para que alunos

possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade” (BRASIL, 1997 p. 133).

Ao nosso ver, essa abordagem trazida nos PCNs, se deve ao fato de que a sexualidade como dimensão humana transversaliza a vida, em todas as situações que envolvem os nossos relacionamentos. De acordo com os Direitos Sexuais como Direitos Humanos (1997), “a sexualidade é um aspecto central do ser humano em toda a vida e abrange sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A Sexualidade é experienciada e expressada em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Embora a sexualidade possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre expressadas ou sentidas. Sexualidade é influenciada pela interação de fatores biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, legais, históricos, religiosos e espirituais”. Com isso, depois da família, a escola e principalmente seus professores e professoras têm um papel fundamental na promoção da educação sexual, pois esta abordagem pode, dentre outros objetivos, prevenir e proteger a sua população desde a infância de abusos e violências, bem como proporcionar um melhor entendimento sobre a sexualidade, gênero e diversidades de gênero e sexual.

Na arte podemos trabalhar com o conceito de Teatro-Educação ou Teatro do Oprimido, que segundo Augusto Boal (1996, p. 58), tem a função de denunciar as opressões e censuras, a fim de ser uma arte e prática libertária e emancipatória. Ou ainda, ser aquela “boa transgressão” às normas vigentes, na qual “monta-se um espetáculo, em que o aprendiz, atravessando a ribalta, se introduz pouco a pouco” (Barthes, 1988: 337). Nesse sentido, faz-se importante trabalhar a educação sexual sobre um ponto de vista que desenvolva os afetos, elemento fundamental para os processos educativos. As práticas artísticas, com ênfase às práticas em grupo são ótimas ferramentas para construção de afetos, alteridade, sensibilidade e autorreflexão. Por este motivo, os diversos jogos teatrais podem ser uma alternativa viável para desenvolver no grupo e no indivíduo, conceitos importantes como: autoconfiança, união, consentimento, respeito e liberdade.

Para fundamentar a vinculação da História, sua contribuição e articulação com a arte e a educação sexual, recorreremos ao livro *A História de Homero a Santo Agostinho*, organizado por François Hartog (2001). Nessa obra Hartog apresenta vários autores que pensam e fazem o saber histórico. Um desses autores é Tucídides que tem sua concepção de história discutida por Luciano de Samósata, em seu escrito “Como se deve Escrever a História”. Luciano explica o pensamento de Tucídides sobre a utilidade e fim da história: “se alguma vez, de novo, acontecem coisas semelhantes, poder-se-á, diz ele, consultando-se o que foi escrito antes, agir bem com relação às circunstâncias que se encontram diante de nós.” (p. 225). Vanice Wenttz (2008, p.210) enfatiza que “para se fazer parte da História é preciso que se compreenda a nossa própria presença no mundo e o papel que cabe a cada um de nós dentro da sociedade. A História é vista como uma possibilidade, na qual o ser humano pode exercer sua aptidão, saberes e suas experiências que fazem parte de sua capacidade de organizar, observar, conhecer e analisar, para poder modificar seu contexto”, embora, muitas vezes as condições de vida da sociedade contemporânea nos impõem elementos que reforçam uma tendência cartesiana que subjazem nossas histórias, tornando-nos estranhos e fragmentados a nós mesmos (Santos, 2011). Para Freire (2005, p 40) “Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”. Neste sentido percebemos que a participação do sujeito na história é fundamental, onde cabe a todos entender-se no momento histórico e contribuir com este momento, assumindo responsabilidades e reconhecendo-se como agente de mudanças sociais, tendo em vista que, “[...] uma educação sexual não pode prescindir, inicialmente, de um questionamento crítico das noções sexuais correntes. Porque, decididamente, não se trata de ensinar a sexualidade, mas de preparar as condições de desenvolvê-las em seu contexto pessoal, de criá-la [re-criá-la]¹. E não se preparam estas pré-condições, senão em uma perspectiva criativa, de dar condições a uma elabora-

1 Grifos nossos.

ção pessoal. É, então, o sentido criador mesmo que deverá ser a meta de uma educação sexual” (Vasconcelos, 1971, p.30), considerando que “a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas; [...] é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade” (Freire, 2003, p. 48).

Por fim, destacamos que a relação entre educação sexual, arte e história, podem proporcionar confiança e construção de afetos nos grupos. Confirmando que a escolha por um trabalho que garanta um processo de Educação sexual esclarecedora deve ser “[...] adequada à idade, cientificamente acurada, culturalmente idônea, baseada nos direitos humanos, na equidade de gêneros e ter uma abordagem positiva quanto à sexualidade e o prazer²”, contribua para o diálogo possível entre Teatro-Educação e a Licenciatura em História. A possibilidade de trabalhar a associação que promova tanto a perspectiva histórica, quanto a sensível, estética e ética na elaboração de práticas escolares interdisciplinares que proporcionem uma ampliação de olhares sobre os espaços, sobre os corpos, sobre o tempo e sobre a educação sexual.

Janine Soares, Guilherme Luiz Porte, Vera Márcia Marques Santos

2 Esta é a tradução oficial da Declaração dos Direitos Sexuais. Para fins legais e técnicas, deve-se consultar a versão em Inglês como o texto oficial

Referências

HARTOG, François (org). A História de Homero a Santo Agostinho. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (p.225)

Barthes, Roland. (1988). O Rumor da Língua. São Paulo: Editora Brasiliense.

Bernardi, Marcelo. (1985). A Deseducação Sexual. São Paulo: Summus.

Boal, Augusto. (1996). O arco íris do desejo: o método Boal de terapia. 6 Ed. Editora Civilização Brasileira. RJ.

_____. (1991). Teatro do Oprimido e outras Práticas Políticas. 6 Ed. Editora Civilização Brasileira. RJ.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SANTOS, Vera M.M. (2011). Pontes que se estabelecem em educação sexual: um diálogo sobre a formação continuada e os saberes das práticas pedagógicas de professoras no Brasil e em Portugal. Tese (doutorado) - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Em Educação, São Leopoldo, RS.

Streck, Danilo, et al. (2018). Dicionário Paulo Freire. - 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Vasconcelos, Naumi.(1971). Os Dogmatismos Sexuais. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Wentz, Vanice. (2018). História. In: Streck, Danilo, et al. (2018). Dicionário Paulo Freire. - 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Assédio Sexual Verbal em Locais Públicos

Assediar deriva do latim “*obsidere*”, que significa ‘atacar’. No Império Romano, o imperador Sila (138-78 a.c) impôs que, em caso de ofensa a uma mulher honrada, esta dispusesse de intervenção jurídica (Magalhães et al., 2011). Já na Era Cristã (533 d.c), o Código de Justiniano previa a proteção da honra da mulher ao prever comportamentos de assédio, como seguir a mulher de perto contra a sua vontade (*adsectatio*) e chamar o nome de uma mulher em público (*appellatio*) (Magalhães et al., 2011).

Foi Di Leonardo, em 1988, o primeiro a atribuir um nome e a conceituar o assédio sexual em locais públicos, designando este comportamento na sua língua materna por “*Street harassment*”.

O assédio sexual tem sido referido na literatura como contendo três componentes: a coerção sexual, o assédio de género e a aten-

ção sexual indesejada (Fairchild & Rudman, 2008). Dessa forma, por coerção sexual entende-se uma solicitação direta ou exigência para atos sexuais; o assédio de gênero envolve comentários ou anedotas dirigidas às mulheres em grande grupo. Por fim, a atenção sexual consiste numa atenção focal dirigida à mulher, que é tratada como objeto sexual, sendo caracterizada por toques indesejados, empurrões e olhar insistente. No estudo de Gelfand, Fitzgerald e Drasgow (1995), a componente mais prevalente foi o assédio de gênero.

Sendo assim, o assédio sexual pode ser considerado um tipo de discriminação de gênero, que as mulheres experimentam independentemente da sociedade em que se encontrem inseridas e que restringe a sua liberdade (Lahsaeizadeh & Yousefinejad, 2011).

Segundo Sottomayor (2015), ‘assédio sexual’ consiste num conjunto de comportamentos indesejados, dirigidos à mulher de forma verbal, não-verbal ou sexual, com o intuito de violar a dignidade da mesma, devido aos comentários dirigidos a esta, levando a que se crie um ambiente intimidante, hostil, degradante, humilhante e ofensivo. No entanto, o assédio sexual verbal é um sub-tipo da violência de gênero, mas é muitas vezes confundido no senso comum com o “piropo” ou “cantada de rua” (Lopes, 2014). O que é que explica esta associação? Partindo, por exemplo, da noção de que se qualquer cidadão tem o direito à sua liberdade e segurança, sendo este um direito civil essencial (Kissling, 1991), assédio sexual em espaços públicos, uma vez que se trata de uma invasão da privacidade, contraria essa liberdade.

Para Kissling (1991), o assédio verbal é considerado “terrorismo sexual”, com o objetivo constante de lembrar à mulher o seu papel de submissão e de objeto sexual. Assim, sempre que os comportamentos não sejam solicitados pela vítima, sejam praticados por pessoas desconhecidas, na esfera pública é assédio sexual (Laniya, 2005). São exemplos os comportamentos verbais e não-verbais, como o olhar fixamente, o assobio, as insinuações sexuais, etc. (Mackinnon, 1979; Pina, Gannon, & Saunders, 20097).

Lahsaeizadeh e Yousefinejad (2011) organizaram os diversos tipos de assédio sexual verbal em locais públicos em dois grupos e

quatro categorias: assédio não-verbal (dividido em assédio visual e as perseguições) e assédio verbal (inclui o assédio com toque físico e os comentários). Os comentários são pronunciados na sua maioria por homens, frequentemente relativos a uma parte do corpo da mulher que não é visível, geralmente avaliações positivas e/ou negativas acerca desta parte do corpo.

Normalmente, o agressor espera da vítima um 'obrigado', uma vez que na sua opinião a vítima recebeu um elogio. A vítima é confrontada com um dilema. Se responder, pode dar início a um diálogo indesejado; ao não responder, pode levar a que o assediador fique irritado.

Macmillan e colaboradores (2000) distinguem o assédio sexual verbal no local de trabalho e na esfera pública, pelo contexto onde estão inseridas e pelo agressor, dado que este, na esfera pública, é um estranho e no local de trabalho é conhecido da vítima. Por outro lado, Yagil, Karnielie-Miller, Eisikovits, & Enosh, (2006) mencionam que não existem apenas diferenças, mas também semelhanças entre estes dois tipos de assédio, por exemplo, as consequências e a reação das mulheres ao comportamento do ofensor.

O assédio sexual implica muitas consequências negativas, tanto individuais como sociais. A autoestima da vítima é diretamente atingida, passando, ainda que momentaneamente, a sentir-se envergonhada, irritada, indefesa e desconfortável consigo mesma (Bowman, 1993).

Curiosamente, dentre os tipos de violência baseada no gênero, o menos estudado é o assédio sexual verbal de rua.

Os estudos científicos sobre o assédio sexual em geral iniciaram-se, na sua maioria, nos países ocidentais, nomeadamente nos Estados Unidos (Parish & Laumann, 2006). O conceito de assédio sexual surge na década de 70 nos Estados Unidos da América (Pina et al., 2009). Em 1987, pressionada pelos movimentos feministas, a Comissão Europeia publica o primeiro relatório sobre o assédio sexual. A partir desta época, foram realizados vários estudos sobre o assédio sexual em contexto de trabalho (Dias, 2008), sendo de referir, por exemplo, em Portugal o estudo da Comissão para a Igualdade no Tra-

balho e no Emprego, realizado entre 1988 e 1989 e publicado em 1994 (Oliveira, 2014).

Os estudos realizados na década de 1990 demonstram que uma em cada duas mulheres foi alvo de comportamentos de assédio (Fitzgerald & Shulman, 1993). Garcia (2011) analisou a prevalência deste tipo de violência em alguns estados membros da União Europeia, concluindo que 81% das mulheres foram importunadas sexualmente na Áustria, 78% no Luxemburgo, 72% na Alemanha, 54% no Reino Unido, 32% na Holanda, 27% na Finlândia, 17 % na Suécia e 11% na Dinamarca.

Voltando à Portugal, um estudo da União de Mulheres Alternativa e Resposta (UMAR, 2012) concluiu que uma em cada três mulheres é vítima de assédio em locais públicos.

Quanto aos locais onde o assédio pode ocorrer, os resultados indicam que o local mais prevalente foi rua movimentada (91%), parque (82%) e rua pouco movimentada (70%), o que demonstra que existe uma maior probabilidade de ocorrência de assédio em locais públicos do que em locais semipúblicos, como o autocarro (61%), restaurante (45%) e cinema (44%) (Alemany, 1998; Fileborn, 2012; Lahsaeizadeh & Yousefinejad, 2011). Em conclusão, os locais semipúblicos podem ser considerados ambientes mais protetores para as mulheres, provavelmente porque o comportamento dos assediadores seja mais visível (Lenton, Smith, Fox & Morra, 1999). Desta forma, o assédio em público é mais comum e prevalente do que o assédio sexual por pessoas conhecidas nos locais de trabalho ou escolas (Donnelly & Calogero, 2018; Fairchild, 2010).

O assédio sexual é penalizado em Portugal e no Brasil com a rubrica de importunação sexual. Em Portugal está patente no artigo 170º, Código Penal Português, como crime de Importunação sexual: “Quem importunar outra pessoa, praticando perante ela atos de carácter exibicionista, formulando propostas de teor sexual ou constrangendo-a a contacto de natureza sexual, é punido com pena de prisão até 1 ano ou com pena de multa até 120 dias, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal.”.

No Brasil, foi inserido no Título VI - Dos crimes contra a dignidade sexual, Capítulo I - Dos crimes contra a liberdade sexual, artigo 215-A: “praticar contra alguém e sem sua anuência ato libidinoso com objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro: Pena - reclusão de 1 a 5 anos, se o ato não constitui crime mais grave”.

MF & DM (Marisalva Fávero e Diana Martins)

Referências

Aleman, M. (1998). *Sexual harassment at work in five southern European countries*. European Commission. Retrieved from <http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/shworkpl.pdf>

Bowman, C. (1993). Street harassment and the informal ghettoization of women. *Harvard Law Review*, 106(3), 517–580.

Dias, I. (2008). Violência contra mulheres no Trabalho. O caso de assédio sexual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 57, 11-23.

Donnelly, L. & Calogero, R. (2018). The role of stranger harassment experiences in college women's perceived possibility of gender crimes happening to them. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(3), 165-173.

Fairchild, K. (2010). Context effects on women's perceptions of stranger harassment. *Sexuality & Culture*, 14, 191–216. doi: 10.1007/s12119-010-9070-1

Fairchild, K. & Rudman, L. (2008). Everyday Stranger Harassment and Women's Objectification. *Soc Just Res.* 21, 338-357. doi: 10.1007/s11211-008-0073-0

Fileborn, B. (2012). Sex and the city: Exploring young women's perceptions and experiences of unwanted sexual attention in licensed venues. *Current Issues in Criminal Justice*, 24(2), 241–260.

Fitzgerald, L. F. & Shulman, S. (1993). Sexual Harassment: A Research Analysis and Agenda for the 1990s. *Journal of Vocational Behavior*, 42(1), 5-27.

Gelfand, M. J., Fitzgerald, L. F., & Drasgow, F. (1995). The structure of sexual harassment: A confirmatory analysis across cultures and settings. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 164–177. doi: 10.1006/jvbe.1995.1033

Kissling, E. A. (1991). Street harassment: The language of sexual terrorism. *Discourse and Society*, 2(4), 451–460. doi:10.1177/0957926591002004006

Lahsaeizadeh, A. E Yousefinejad, E. (2011). Social aspects of women's experiences of sexual Harassment in Public Places in Iran. *Sexuality & Culture*. 16(1), 17-37. doi: 10.1007/s12119-011-9097-y

Laniya, O. (2005). Street smut: Gender, media, and the legal power dynamics of street harassment, or “hey sexy” and other verbal ejaculations. *Columbia Journal of Gender and Law*, 14(1), 91–130.

Lenton, R., Smith, M. D., Fox, J., & Morra, N. (1999). Sexual harassment in public places: Experiences of Canadian women. *Canadian Review of Sociology*, 36(4), 517–540. doi: 10.1111/j.1755-618X.1999.tb00962.x

Lopes, M. (2014, Setembro, 24). Bloco leva piropo ao Parlamento com punição até três anos. *Público*.

MacKinnon, C. (1979). Sexual harassment of working women: A case of sex discrimination. *New Haven & London*. 10(2), 321, doi: 10.2307/2066977

Macmillan, R., Nierobisz, A., & Welsh, S. (2000). Experiencing the streets Harassment and perceptions of safety among women. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 37(3), 306–322. doi: 10.1177/0022427800037003003

Magalhães, M., Retory, Y. & Beutin, B. (2011). *Resultados do Questionário sobre Assédio sexual: Rota dos Feminismos 2011*. Retrieved from http://assediosexual.umarfeminismos.org/images/documentos/Resultados_do_questionario_Assdio_Sexual.pdf

Oliveira, A. (2014). *O assédio sexual nos espaços públicos*. Retrieved from http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n10/documentos/3.3.1_Ana_Cristina_de_Oliveira_Silva.pdf

Parish, W., Das, A., & Laumann, E. (2006). Sexual harassment of women in urban China. *Archive of Sexual Behavior*, 35, 411–425. doi:10.1007/s10508-006-9079-6.

Pina, A., Gannon, T. & Saunders, B. (2009). An overview of the literature on sexual harassment: Perpetrator, theory, and treatment issues. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 126-138. doi:10.1016/j.avb.2009.01.002

Sottomayor, C. (2015). A convenção de Istambul e o novo paradigma da violência de Género. *Ex aequo*, 31,105-121.

UMAR (2012). Rota dos feminismos contra o Assédio sexual nos espaços públicos, na rua e no trabalho.

Yagil, D., Karnielie-Miller, O., Eisikovits, Z., & Enosh, G. (2006). Is that a “No”? The interpretation of responses to unwanted sexual attention. *Sex Roles*, 54, (3), 251–260. doi: 10.1007/s11199-006-9342-2

Assédio Sexual em Redes Sociais Digitais

Inicialmente a internet forneceu um instrumento eficaz para a comunicação em rede, no entanto, com os avanços tecnológicos e com o desenvolvimento de novas plataformas, deixou de ser apenas um meio de comunicação e tornou-se efetivamente num ambiente social virtual (Barak & Hen, 2008). Por isso as redes sociais digitais tornaram-se meios importantes para a participação na vida social, sendo que a internet é um espaço público (Roguska, 2015).

As redes sociais digitais são *sites* de internet, utilizados como meio de comunicação, onde as pessoas possuem um perfil público ou semi-público, pessoal e/ou profissional, partilham informação, dados, estabelecem ligações comunicam entre si (Boyd & Ellison, 2007; Shimazaki & Pinto, 2011). As características únicas das redes sociais e o seu fácil

acesso através de dispositivos móveis como smartphones e tablets atravesada cada vez mais utilizadores/as (Shimazaki & Pinto 2011).

Dependendo da rede social digital, no perfil é possível expor-se algumas informações pessoais (e.g. data de nascimento, local de residência, local de trabalho, fotografia pessoal, etc.). Também diferem na denominação das ligações, como “amigos/as” ou “seguidores/as” (Boyd & Ellison, 2007), as funcionalidades disponíveis e a visibilidade dos perfis (Boyd & Ellison, 2007; Machado & Tijiboy, 2005; Ruiz, 2009).

Nessas redes é possível uma pessoa ligar-se a pessoas com quem tem já uma relação ou com pessoas que não conhece, podendo partilhar interesses em comum (Machado & Tijiboy, 2005).

As redes sociais digitais, de facto, comportam várias vantagens. A sua utilidade verifica-se tanto na comunicação entre as pessoas como no seu entretenimento, daí o seu elevado crescimento e frequência de utilização (Shimazaki & Pinto 2011). Encontrar pessoas conhecidas nas redes sociais é uma tarefa facilitada quando se pode ver a lista de amigos/as dos/as amigos/as. Há também outras funcionalidades que facilitam a pesquisa de amigos/as, como a procura através do nome, do endereço de e-mail ou características (Machado & Tijiboy, 2005). No entanto, frequentemente as pessoas que utilizam as redes sociais digitais esquecem-se dos perigos a que estão sujeitas (Cruz & Restivo, 2014).

A violência interpessoal sempre existiu, no entanto, as formas vão evoluindo e as tecnologias digitais têm ajudado a sua prática e propagação (Prados & Fernández, 2007). Com a evolução da tecnologia e a possibilidade de anonimato nos ciberespaços, os/as assediadores/as vão tendo cada vez mais meios para perseguir as suas vítimas (Citron, 2014; Garrido 2002; Reed, 2014; Southworth et al., 2007) e as redes sociais digitais tornaram-se numa poderosa ferramenta para ameaçar, insultar ou humilhar pessoas ou grupos (Roguska, 2015). O fácil acesso à internet aumenta as oportunidades dos/as perseguidores/as (Garrido, 2002), possibilitou o surgimento de novas formas de assédio sexual, que exigiram novas denominações. Uma denominação mais generalista é “*cyber* abuso”, este é um termo que se refere a todas as formas de abuso cometidas com recurso a computadores

e que ocorrem online, incluem o *cyberstalking*, o *cyberbullying*, solicição sexual e pornografia (Mishna, McLuckie & Saini, 2008). Todos estes tipos de abuso são cometidos de forma deliberada e maliciosa (Winkelman, Early, Walker, Chu & Yick-Flanagan, 2015). O assédio sexual nas redes sociais digitais pode, também, assumir várias formas, mas as mais frequentes são as propostas sexuais e as ameaças (Winkelman et al., 2015). Pode ser verbal ou gráfico, sendo perpetrado de forma ativa ou passiva. O assédio sexual verbal ativo ocorre sob a forma de mensagens de conteúdo sexual ofensivas enviadas pelo/a assediador/a para a vítima (Barak, 2005). No assédio sexual passivo verbal não há comunicação, não são enviadas mensagens em concreto para nenhuma pessoa ou grupo, mas para potenciais recetores/as, ou seja, o/a assediador/a utiliza *nicknames* ou uma descrição sexualmente explícitos (e.g. na secção “sobre mim”), que podem ser considerados ofensivos por outros/as utilizadores/as. O assédio sexual gráfico ativo consiste no envio de fotografias ou vídeos eróticos, estes podem ser considerados mais ou menos ofensivos dependendo da sensibilidade das pessoas, da natureza das imagens e se são mais ou menos explícitas. No assédio sexual gráfico passivo são publicadas imagens ou vídeos eróticos em *sites* onde as pessoas não estão à espera de os ver, ao contrário do que ocorre, por exemplo em páginas eróticas ou de sex shops. Ainda, uma forma de assédio na internet inclui o/a agressor/a fazer-se passar pela vítima e utilizar apelidos e imagens sexuais ou pornográficas como imagem de apresentação (Henry & Powell, 2014).

Reconhece-se duas características da violência sexual facilitada pela tecnologia: a primeira é a perpetração de crimes “antigos” de novas maneiras, como se diz atualmente “velhos hábitos, novas tecnologias”; segundo, independentemente de serem crimes antigos ou novos, a forma de dar resposta às vítimas de crimes das novas tecnologias tem de ser substancialmente desenvolvida (Henry & Powell, 2014).

O assédio sexual no ciberespaço, por ocorrer online, não é de fácil perceção para as vítimas, pode ter efeitos mais nocivos e durar mais tempo que o assédio sexual fora deste contexto (VanLaer, 2104). Isto deve-se a três características deste contexto: anonimato (não co-

nhecer o/a assediador/a dificulta o processo terapêutico), amplificação (na internet a propagação da informação é incrivelmente veloz, chegando rapidamente a muitas pessoas, incluindo novos possíveis assediadores) e permanência (as informações divulgadas pelos perpetradores são difíceis de apagar da internet (Franks, 2012).

O assédio sexual em espaços públicos (fora das redes sociais digitais) é amplamente reconhecido como forma de violência de gênero (e.g. Dey, Korn & Sax, 1996; FRA, 2014; Huff, 1997; Kelly, 1988; 2012; Pereira, Spitzberg & Matos 2016). Também no assédio sexual online as vítimas são principalmente mulheres (Li, 2005; Winkelman et al., 2015). Dentre estas, as mulheres mais novas são mais assediadas sexualmente que as mais velhas, provavelmente por que as mulheres mais jovens utilizem a comunicação digital com mais frequência do que as mulheres mais velhas. Os/As assediadores/as nem sempre são desconhecidos/as, 27.1% foram ameaçadas por pessoas que conheciam.

Relativamente a Portugal, o relatório da FRA (2014) refere que é um dos países da Europa com menor incidência de casos de cyber assédio. No entanto, um estudo com os/as adolescentes (Pereira, Spitzberg & Matos 2016) revelou que a maior parte (cerca de 60%) é repetidamente vítima de assédio sexual nas redes sociais e a maior parte revelou sobreposição, ou seja, para além de vítimas também são perpetradores. Neste estudo percebeu-se que os rapazes são mais frequentemente vítimas e agressores do que as raparigas e que a maior parte dos perpetradores (que as vítimas conseguiram identificar) são do sexo masculino e da mesma idade da vítima. Mais de 40% das vítimas era amiga do perpetrador e quase 3% eram parceiros íntimos.

HG & DT (Helena Grangeia e Diana Teixeira)

Referências

Barak, A. (2005). Sexual Harassment on the Internet. *Social Science Computer Review*, 23(1), 77. doi:10.1177/0894439304271540

Barak, A., & Hen, L. (2008). Exposure in cyberspace as means of enhancing psychological assessment. In A. Barak (Ed.), *Psychological aspects of cyberspace: Theory, research, applications* (pp. 129-162). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x

Citron, D. K. (2014). *Hate Crimes in Cyberspace*. Cambridge: Harvard University Press

Cruz, S., & Restivo, F. (2014). Criminalidade invisível: os jovens e os riscos das redes sociais. *Interconexões – Revista de Ciências Sociais*, 2(2), 105-118

Dey, E. L.; Korn, J. S., & Sax, L. J. (1996). Betrayed by the Academy: The Sexual Harassment of Women College Faculty. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 149-173. doi: 10.2307/2943978

FRA, European Union Agency for Fundamental Rights (2014). *Violence against Women: an EU-Wide survey, Main results*. Viena, Áustria. Retrieved from: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-main-results-apr14_en.pdf.

Franks, M. A. (2012). Sexual Harassment 2.0. *Maryland Law Review*, 71 (3), 655-704.

Garrido, V. (2002). *Amores que matam – Assédio e violência contra as mulheres*. Cascais: Principia.

Henry, N., & Powell, A. (2014). *Preventing sexual violence: Interdisciplinary approaches to overcoming a rape culture*. Londres: Palgrave Macmillan.

Huff, J.K. (1997). The Sexual Harassment of Researchers by Research Subjects. In M.D. Schwartz. (Ed.). *Researching Sexual Violence Against women Methodological and Personal Perspectives*. (pp. 115-127). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Kelly, L. (1988). *Surviving sexual violence*. Cambridge: Polity Press.

Kelly, L. (2012). Standing the test of time? Reflections on the concept of the continuum of sexual violence. In J. M. Brown, & S. L. Walklate (Eds) *Handbook on sexual violence*. (pp. 19-29). Nova Iorque: Routledge.

Li, Q. (2005). Gender and CMC: A review on conflict and harassment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21 (3), 382-406.

Machado, J. R.; Tijiboy, A. V. (2005). Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. *Novas tecnologias na educação*, 3(1), 1-9. Retrieved from: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798/7994>

Mishna, F., McLuckie, A., & Saini, M. (2008, Janeiro). *Cyberabuse: Kids reaching out for help*. *Research that matters*. Retrieved from: <https://sswr.confex.com/sswr/2008/techprogram/P7719.HTM>

Pereira, F.; Spitzberg, B. H., & Matos, M. (2016). Cyber-harassment victimization in Portugal: Prevalence, fear and help-seeking among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 62. 136-146.

Prados, A. H.; Fernández, I. M. (2007). *Cyberbullying, un problema de acoso escolar*. *RIED*, 10(1), 17-36.

Reed, T. V. (2014). *Digitalized lives: Culture, power and social change in the internet era*. Nova Iorque: Routledge

Roguska, A. (2015). *Cyberbullying as a form of social and medial exclusion. Within the sphere of inclusions issues: Polish and Ukrainian scientific experience exchange*, s. 139-149. Retrieved from: https://repozytorium.uph.edu.pl/bitstream/handle/11331/434/Roguska.A._Cyberbullying_as_a_form_of_social_and_medial_exclusion.pdf?sequence=1

Ruiz, C. B. (2009). Las redes sociales y la proteccion de datos hoy. *Anuario Facultad de Derecho*, 301-338. Madrid: Universidad de Alcalá II.

Shimazaki, V. K., Pinto, M. M. (2011). A influência das redes sociais na rotina dos seres humanos. *Fasci-Tech*, 1(5), 171-179

Southworth, C., Finn, J., Dawson, S., Fraser, C., & Tucker, S. (2007). Intimate partner violence, technology, and stalking. *Violence Against Women*, 13 (8), 842-856. DOI:10.1177/1077801207302045

van Laer, T. (2014). The means to justify the end: Combating cyber harassment in social media. *Journal of Buss Ethics*, 123(1), 85-98. doi:10.1007/s10551-013-1806-z

Winkelman, S. B., Early, J. O., Walker, A. D., Chu, L., & Yick-Flanagan, A. (2015). Exploring Cyber Harrassment among Women Who Use Social Media. *Universal Journal of Public Health*, 3 (5), 194-201. doi:10.13189/ujph.2015.030504

Brinquedo Sexual “Sex Toy”

O conceito de brinquedo sexual (em inglês “sex toy”), refere-se aos objetos que servem para proporcionar, ou incrementar o prazer sexual, seja mediante masturbação, ou na relação sexual propriamente dita, a sós ou com outro(s) parceiro(s). Brinquedo erótico é a expressão mais recorrente, estando associada às ações de prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST)/HIV-Aids, como estímulo, ou forma de ensino na colocação de preservativos, desde meados dos anos 80 (Gregori, 2011). O termo “toy”, em inglês, remete a algo para divertir, referindo-se a um elemento a mais, a “uma coisa de criança”, sendo o brinquedo erótico algo a utilizar-se para seu bel-prazer, importando mencionar “a operação infantil de fazer uso de objetos que podem ser transformados conforme a imaginação e o desejo”, mais do que “uma palavra que as crianças empregam – brinquedo”, aproximando-se dessa forma a prática sexual dos adultos aos “polimorfismos infantis”, e que ao invés de expressarem uma imatu-

ridade, remetem a “recursos que indicam a natureza contingente e dinâmica das experiências sexuais que estão sendo tentadas”, indicando ainda “operações em que a atividade ou a passividade pode circular entre o brinquedo e a pessoa” (Gregori, 2011, p. 325).

Na história dos brinquedos sexuais, considera-se que já a arte na era do Paleolítico Superior, que remonta há mais de 30.000 anos, contém imagens do vibrador, tendo sido a Grécia a dar a conhecer o seu primeiro “*olisbo*” – nome dado aos objetos utilizados pelas mulheres na masturbação, que ganharia entusiastas desde o Egito, Roma e China, como se pode observar na arte e relíquias destas antigas culturas (Ibañez, 2017; Margolis, 2005). De referir a recente descoberta de brinquedos sexuais de bronze da antiga realeza chinesa, com mais de 2000 anos, de onde constavam inúmeros artefatos de estimulação anal, feitos à mão (Ibañez, 2017). O próprio dildo vê o seu nome nascer na Itália renascentista nos séculos XIV e XVI, quando o termo “*diletto*” (deleite/prazer) evolui para “dildo”, provavelmente com influências do latim “*dilatare*” (“abrir bem”), tendo os pénis de madeira, pedra, couro ou marfim aparecido pelas mãos de artesãos habilidosos (Gregori, 2011). Beatriz Preciado, mencionada por Gregori (2011, p. 317), informa que esses objetos a imitar o “membro viril e untados com azeite de oliva, aparecem em indícios escritos relativos a jogos sexuais que datam do século III d.C., na cidade de Mileto, conhecida pela fabricação e exportação de *Olisbos*”.

Ironicamente, na Inglaterra vitoriana, em meados do século XIX, surge o vibrador, ainda que para fins “medicinais” (Ferreira, 2015; Gregori, 2011; Margolis, 2005). Robert Carter, num estudo clássico em que associa a histeria à frustração, ou a desordens de natureza sexual, leva a que sejam criadas diferentes técnicas para o tratamento (massagem no clítoris), de modo a colmatar as lesões por esforço repetitivo que começavam a acometer os médicos, resultantes de tanto massajarem os clítoris das pacientes. No ano de 1869, surge pelo médico norte-americano George Taylor, o “*The Manipulator*”, um massajador vibratório, movido a vapor, com o intuito de tratar distúrbios femininos, como a ansiedade, a irritabilidade e a insónia, mascarando-se os brinquedos sexuais de utensílios de “massagem terapêutica”, somente realizada pela classe

médica (Ferreira, 2015; Gregori, 2011; Margolis, 2005). Uma década mais tarde, o médico inglês Joseph Granville, cria um aparelho de modelo mais portátil, movido a bateria, datando de 1899 a publicação da primeira propaganda nos Estados Unidos desses instrumentos elétricos para usos médicos (Ferreira, 2015; Gregori, 2011; Margolis, 2005).

No final da década de 1970, Rachel Maines, que viria a publicar em 1999 o estudo intitulado *“The Technology of Orgasm”*, faz menção às primeiras máquinas de costura americanas que, nada mais eram, do que os primeiros vibradores elétricos do mundo, embora a *Weiss Instrument Manufacturing Company* não faça constar, nos seus documentos, qualquer associação ao fabrico de brinquedos sexuais (Margolis, 2005). De referir que a alusão às máquinas de costura com propósitos que não os laborais, já data da Idade Média, com as mulheres do povo a estimularem-se com as máquinas de tear, as quais dispunham de um mecanismo onde se sentavam, e quando davam à roda, o movimento ascendente e descendente, colocado estrategicamente na zona em que se sentavam, acabava por funcionar para dois fins (Maggyvale, 2016; Margolis, 2005). Já entre as mulheres de classes superiores, constava-se que eram passados de mão em mão vários objetos fálicos, encontrando-se já nesta altura, o embrião de uma atividade económica que só muitos séculos mais tarde viria a ser próspera: os brinquedos sexuais (Maggyvale, 2016, Margolis, 2005).

Considera-se que o controle médico dos vibradores foi predominante até aos anos 20 do século passado, até à altura em que o mercado norte-americano passa a divulgar semelhantes produtos como opções de presentes para os maridos oferecerem às esposas (Ferreira, 2015; Gregori, 2011; Margolis, 2005). Contudo, a associação desses acessórios à indústria pornográfica custaria o seu desaparecimento, até aos anos 60, altura da invenção da pílula contraceptiva e de toda a liberdade sexual inerente à época, voltando a ser introduzidos no mercado como artigos sexuais (Ferreira, 2015; Gregori, 2011).

Como refere Gregori (2011), nos brinquedos eróticos a referência lúdica está sempre presente, e mais do que possíveis “substitutos”, são formas de gerar prazer.

Referências

Ferreira, A. D. (2015). *Afinal quem inventou o vibrador?* Retrieved from <https://observador.pt/2015/07/23>.

Gregori, M. F. (2011). Usos de Sex Toys: A Circulação Erótica Entre Objetos e Pessoas. *Mana*, 17, 313-336.

Maggyvale (2016). *A vida sexual feminina na idade média*. Retrieved from https://esqrever.com/2016/11/03/a-vida-sexual-feminina-na-idade-media/?fbclid=IwAR0BzGVF_3a7xbpMRw7c1-bsM1L6YjbCb4dfjlal-BKwL-MTXwz1d5Prw6_o

Margolis, J. (2005). *´O´ - A História Íntima do Orgasmo*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Ibañez, A. (2017). Os Misteriosos Brinquedos Sexuais Com Mais de 2000 Anos Pertencentes À Antiga Realeza Chinesa. Retrieved from <https://arqueologiaibanez.blogspot.com/2017/03/os-misteriosos-brinquedos-sexuais-com.html?spref=fb&fbclid=IwAR1FoQvsHbjsh-qYuSwp-M5qkN8vzoVPspcplBNJuLEyji8l1qefwZefhWcY>.

Ciberfeminismo

O conceito de ciberfeminismo possui uma grande inspiração no Manifesto *Ciborgue* (1985) e em outros textos da autora feminista Donna Haraway. O ciborgue, do qual deriva o termo “*ciber*”, seria o modelo fundante de uma nova política de identificação, que se daria por meio da tecnologia, em vez de atributos naturais ou biológicos.

Oriundo da cultura *underground*, ou seja, de atividades que propõem a independência em relação ao que é produzido pela indústria cultural (Carvalho & Nunes, 2014), o ciberfeminismo tem como marco a década de 1990. Nesta, foi assim nomeado pela primeira vez pelo coletivo *VNS Matrix*, ao lançar o “Manifesto *Ciberfeminista* para o século 21” (1991), demarcando principalmente uma oposição à ordem social. Anos depois ocorreria a Primeira Internacional Ciberfeminista, realizada na importante “Mostra Internacional de Arte Contemporânea”, na Alemanha, em 1997.

Dentre suas principais proposições, o ciberfeminismo afirma que o espaço da mulher deve ser entendido no contexto das novas tecnologias, mais particularmente da internet (Lemos, 2009). Constituído por características diversas, mistura ativismo, cultura *ciberpunk*, arte e traços do movimento *girl power*, além de preconizar a comunicação alternativa para disseminar seus próprios conteúdos. Tais conexões ocorrem por esses movimentos serem, igualmente, reveladores de subculturas e conflitos no âmbito do sistema, sendo a cibercultura e o ciberespaço conceitos-chaves para seu entendimento. Como instrumento de produção e divulgação de conteúdos *ciberfeministas*, citamos as redes sociais, *podcasts*, *blogs*, páginas e *sites*, que tornam viável a realização de debates em âmbito global sobre temas que antes eram ignorados pela mídia hegemônica. O objetivo é que os meios de comunicação de massa, apesar de permanecerem em uma posição privilegiada, deixem de ter o monopólio do processo de atribuição de sentidos das informações e conteúdos.

(Carvalho & Nunes, 2014).

Segundo Pierre Lévy (1999), o ciberespaço fornece possibilidades de desconstrução coletiva e colaborativa para grupos geograficamente dispersos. A comunicação não mais se trata apenas do transporte e emissão de mensagens, mas da interação construída entre sujeitos envolvidos, por meio de redes de compartilhamento e interfaces coletivas (*peertopeer*). O controle de produção e divulgação realizado pelos grandes conglomerados de comunicação é enfrentado com o estabelecimento de uma cultura também pautada pelo *DIY - Do It Yourself - faça você mesmo* (Carvalho & Nunes 2014).

Em "*O ciberfeminismo nunca chegou à América Latina*", Tatiana Wells (2016) problematiza o contexto latino-americano de inserção de tecnologias e de reconhecimentos de culturas consideradas subalternas. A autora relata os esforços de determinados grupos, centros e Organizações Não Governamentais (ONGs) inserir, por meio da tecnologia, mulheres nas redes digitais, compreendendo que os países latino-americanos, embora difiram dos países centrais pelo seu processo econômico, cultural e social, possuem a possibilidade de

emergência de novos saberes por meio de vozes e discursos silenciados historicamente.

A discussão do ativismo online promovido por movimentos e coletivos feministas também perpassa o universo do ciberfeminismo, ao se fortalecerem por meio da utilização das redes sociais, *blogs*, boletins e *sites*. Esses coletivos têm se mostrado centrais nos debates de gênero, violência contra a mulher, políticas públicas, bem como na divulgação de pautas e ações feministas. Um dos exemplo é a organização e divulgação do *Slutwalk*, conhecido no Brasil como “Marcha das Vadias”, que segue o modelo horizontal e não-hierárquico de movimentos sociais analisados por Manuel Castells (2013) e Henrique Carneiro (2012).

FMTG (Fernanda Marcela Torrentes Gomes)

Referências

CARNEIRO, Henrique Soares. (2012). Rebeliões e ocupações de 2011. In: AL., David Harvey. et. *Occupy*. São Paulo: Boitempo. p. 7-14.

CASTELLS, Manuel. (2013). *Redes de indignação e esperança*. Rio de Janeiro: Zahar.

CARVALHO, Guilherme; NUNES, Máira de Souza. (2014). *Underground e Ciberespaço: uma leitura atual para estudos da comunicação*. Uninter, Curitiba, v. 2, p.201-2016, jul. 2014.

HARAWAY, Donna. (1985). Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Antropologia do Ciborgue - as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica. 37-129 p.

LE MOS, Marina Gazire. (2009). *Ciberfeminismo: Novos discursos do feminino em redes eletrônicas*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação e Semiótica, Pontífice Universidade Católica de São Paulo - Puc, São Paulo.

LEVY, Pierré. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: 34.

MATRIX, Vns. (1991). *Manifesto Ciberfeminista*. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/worgtal/2004/vns.htm>>. Acesso em: 25 out. 2018.

WELLS, Tatiana. (2016). *O ciberfeminismo nunca chegou à América Latina*. Disponível em: <<http://www.labrys.net.br/labrys7/cyber/tatiana.htm>>. Acesso em: 12 out. 2018.

Comportamentos Sexuais de Proteção

Os comportamentos sexuais de proteção referem-se a práticas sexuais seguras e preventivas em relação à gravidez e às infeções sexualmente transmissíveis (IST). Essas práticas sexuais incluem a utilização consistente do preservativo em todas as interações sexuais e a realização de testes de despistagem de IST (Alvarez, 2005). A literatura também aponta a redução do número de parceiros ocasionais como um comportamento considerado de proteção, pelo facto de reduzir a probabilidade dos indivíduos terem relações sexuais com um/a parceiro/a infetado/a. Contudo, este comportamento não assegura que um parceiro/a regular ou mais estável não esteja infetado/a ou não possa vir a ser infetado/a (Alvarez, 2005). A preocupação com a infeção pelo VIH/SIDA justifica-se pelo facto de ser, ainda hoje, a mais grave das doenças infeciosas sem cura e uma das maiores ame-

aças à saúde pública (Carvalho, Pinheiro, Gouveia & Duarte, 2017), afetando gravemente o desenvolvimento demográfico e social das populações mais pobres, sobretudo em países em desenvolvimento (Pinheiro, Carvalho & Varela, 2017). Por esta razão, ao longo das últimas décadas, a ciência tem procurado compreender os determinantes dos comportamentos sexuais de risco em relação ao VIH/SIDA (Carvalho & Baptista, 2006) a fim de os integrar em programas e intervenções estratégicas que modifiquem os comportamentos de risco e promovam a adoção de comportamentos sexuais de proteção (Alvarez, 2005). Alguns modelos teóricos do comportamento, entre os quais o Modelo de Crenças de Saúde (Rosenstock, 1974), a Teoria da Ação Racional (Ajzen & Fishbein, 1980), a Teoria do Comportamento Planeado (Ajzen, 1991), a Teoria da Motivação Protetora (Rippeto & Rogers, 1987), a Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986) e o Modelo Transteórico (Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992) foram utilizados nos estudos de prevenção da infeção do VIH, a fim de identificar as variáveis preditoras dos comportamentos de risco e de proteção e compreender de que forma os comportamentos podem ser modificados. Com o intuito de ultrapassar algumas das limitações desses modelos, na década de 90, foram desenvolvidos modelos específicos de redução do risco da infeção pelo VIH/SIDA, como o Modelo de Redução do Risco da SIDA (Catania, Kegeles, & Coates, 1990) e o Modelo Informação - Motivação - Aptidões Comportamentais (MIMAC) de Fisher e Fisher (1992). Os autores do Modelo MIMAC referem que a informação, a motivação (na qual incluem atitudes, normas sociais ou suporte social percebido) e as aptidões comportamentais (que inclui a autoeficácia percebida e competências específicas individuais) são elementos determinantes nos comportamentos preventivos responsáveis pela redução do risco de infeção pelo VIH/SIDA. Enquanto modelo social e psicológico dos determinantes de mudança dos comportamentos de risco em relação ao VIH/SIDA, o Modelo MIMAC (Fisher & Fisher, 1992, 1996) integra variáveis que se revelaram eficazes nos modelos precedentes e tem sido utilizado em vários estudos com diferentes populações (Matos et al., 2011; Carvalho, 1999; Fisher, Williams, Fisher, & Malloy, 1999; Fisher & Fisher,

1998), inclusive com estudantes do ensino superior português (Matos et al., 2011). Nesse estudo, os investigadores verificaram que os conhecimentos sobre métodos contraceptivos, IST's e VIH/SIDA não predizem o comportamento preventivo e que o comportamento sexual de proteção (uso do preservativo) é parcialmente explicado pela motivação para o desempenho de comportamentos preventivos e pelas competências necessárias para a execução do mesmo (Matos et al., 2011). Particularmente no comportamento sexual, porque ocorre entre indivíduos, torna-se necessária uma abordagem psicossocial de modo a compreender a dinâmica e a qualidade dos relacionamentos amorosos e das interações sexuais, na qual a comunicação entre parceiros íntimos desempenha um papel central na adoção de comportamentos sexuais mais seguros (Noar, Carlyle, & Cole, 2006). Partindo desta convicção, Kirby, Coyle, Alton, Rolleri e Robin (2011) apresentaram uma proposta de Modelo lógico de fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual de proteção (designados no modelo por Sexual Behaviors), cujos objetivos são claramente preventivos da gravidez na adolescência, das infeções sexualmente transmissíveis e da infeção por VIH (designados no modelo por Health Goals). Entre os fatores psicossociais destacam-se os do meio ambiente (designados no modelo por Environment), como a educação sexual, a comunicação pais-filhos e apoio do meio ambiente (i.e., ter acesso a preservativos gratuitos, ter garantido o direito de aceder facilmente ao planeamento familiar). Embora esta proposta contemple diversos fatores de risco e de proteção (designados no modelo por Key Risk and protective Factors) para a prática de comportamentos sexuais preventivos, sobre os quais uma vasta literatura tem apresentado evidências da sua real importância como fatores mediadores dos comportamentos (Fisher & Fisher, 1996; WHO, 2010; Alvarez, 2005; Matos et al., 2011), importa destacar a ausência de variáveis de natureza relacional e íntima (i.e., qualidade do relacionamento amoroso e comunicação entre parceiros), podendo estas últimas estar mais diretamente relacionadas com a adoção de comportamentos sexuais de proteção entre os jovens. Considerando algumas das variáveis do Modelo MIMAC (Fisher & Fisher, 1996) e incluindo variáveis de

natureza pessoal, relacional e educacional, relevantes na interação com os/as pais/mães, professores/as e pares, numa aproximação ao Modelo lógico de fatores psicossociais que afetam o comportamento sexual de proteção (Kirby et al., 2011), foi desenvolvida recentemente uma investigação em Portugal com o objetivo de compreender o tipo de relações existentes entre os grupos de variáveis sociocognitivas, relacionais, emocionais e educacionais e o seu impacto nos comportamentos sexuais de proteção (uso do preservativo de forma consistente com o/a parceiro/a) (Carvalho, 2017). Esta pesquisa identificou que as atitudes favoráveis face ao prazer sexual associado ao uso do preservativo, a comunicação com o/a parceiro/a sexual, a negociação do preservativo, a qualidade da relação interpessoal com o par amoroso, e ainda, a comunicação com os/as professores/as e os anos de educação sexual na escola são elementos que, de forma direta ou indireta, interferem na intenção motivacional para utilizar preservativo no próximo encontro sexual e no próprio comportamento sexual de proteção (Carvalho, 2017). Estes resultados reforçam a importância da educação sexual em meio escolar na promoção dos comportamentos sexuais de proteção dos jovens (WHO, 2010; Ministério da Educação, 2000), cujas evidências tem demonstrado um impacto positivo na sua saúde sexual, contribuindo não só para reduzir os riscos de uma gravidez não planeada, assim como o de contágio de IST e do VIH/SIDA (Unesco, 2010), como também para promover o uso do preservativo em jovens sexualmente ativos (Ramiro & Matos, 2008; Ministério da Educação, 2000; Kirby, 2001) e, ainda, melhorar a comunicação sexual com o/a parceiro/a amoroso/a (Hicks, McRee, & Eisenberg, 2013) e com os/as pais/mães (Kirby, Laris, & Rolleri, 2007).

CC & MRP (Cristiana Carvalho e Maria do Rosário Pinheiro)

Referências

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviours*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Alvarez, M. (2005). *Representações Cognitivas e Comportamentos Sexuais de Risco: o guião e as teorias implícitas da personalidade nos comportamentos de protecção sexual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Upper Saddle River, NJ.

Carvalho, C. P. (2017). *Educação sexual no contexto escolar e familiar: o contributo de variáveis pessoais, relacionais e educacionais para a compreensão das vivências sexuais dos jovens*. (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Carvalho, C. P., Pinheiro, M. R., Pinto Gouveia, J., & Vilar, D. (2017). *Vivências e comportamentos sexuais de risco dos adolescentes portugueses: estaremos face a uma protecção negligenciada?*. In Cetolin, S. (Coord). *Saúde Pública: Doenças Negligenciadas Milenares e Emergentes*. Porto Alegre: ediPUCRS, 71-98.

Carvalho, M. (1999). *O Modelo Informação-Motivação-Aptidões Comportamentais: Estudo dos Determinantes dos Comportamentos Preventivos na Transmissão do VIH em Jovens Adultos*. (tese de Mestrado). ISPA – Instituto Superior de Psicologia aplicada, Lisboa.

Carvalho, M., & Baptista, A. (2006). *Modelos Teóricos acerca dos Determinantes dos Comportamentos Preventivos na Transmissão do*

Vírus da Imunodeficiência Humana. *Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento*, 1(1), 162-192.

Catania, J., Kegeles, S., & Coates, T. (1990). Towards an understanding of risk behaviour: An AIDS risk reduction model (ARRM). *Health Education Quarterly*, 17(1), 53-72. doi: 10.1177/109019819001700107

Fisher, J. & Fisher, W. (1996). The information-motivation-behavioral skills model of AIDS risk behavior change: Empirical support and application. In S. Oskamp e S. Thompson (Eds.), *Understanding and preventing HIV risk behavior: Safer sex and drug use* (pp.100-127). Thousand Oaks: Sage Publications.

Fisher, J., & Fisher, W. (1992). Changing AIDS-Risk Behavior. *Psychological Bulletin*, 111(3), 455-474. doi: 10.1037/0033-2909.111.3.455

Fisher, W., & Fisher, J. (1998). Understanding and promoting sexual and reproductive health behavior: theory and method. *Annual Review of Sex Research*, 9(1) 39-76. doi: 10.1080/10532528.1998.10559926

Fisher, W., Williams, S., Fisher, J., & Malloy, T. (1999). Understanding AIDS risk behaviour among sexually active urban adolescents: an empirical test of the Information-Motivation-Behavioural Skills Model. *AIDS and Behavior*, 3(1), 13-23. doi: 10.1023/A:1025411317851.

Hicks, M. S., McRee, A. & Eisenberg, M. E. (2013) Teens Talking with Their Partners about Sex: The Role of Parent Communication. *American Journal of Sexuality Education*, 8(1-2), 1-17, doi: 10.1080/15546128.2013.790219.

Kirby, D. (2001). *Emerging answers: research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Kirby, D., Coyle, K., Alton, F., Rolleri, L., & Robin, L. (2011). *Reducing Adolescent Sexual Risk: A Theoretical Guide for Developing and Adapting Curriculum-Based Programs*. Scotts Valley, CA: ETR Associates.

Kirby, D., Laris, B., & Rolleri, L. (2007). Sex and HIV education programs: Their impact on sexual behaviors of young people throughout the world. *Journal of Adolescent Health*, 40(3), 206-217.

Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., & Equipa Aventura Social. (2011). *Saúde Sexual e Reprodutiva dos Estudantes do Ensino Superior: Relatório do Estudo - Dados Nacionais 2010*. Lisboa: FMH/UTL /CMDT/IHMT/UNL.

Ministério da Educação. (2000). *A Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da educação.

Noar, S., Carlyle, K., & Cole, C. (2006). Why communication is crucial: Meta-analysis of the relationship between safer sexual communication and condom use. *Journal of Health Communication*, 11(4), 365-390. doi: 10.1080=10810730600671862

Pinheiro, M., Carvalho, C. P., & Varela, L. (2017). Literacia em saúde e prevenção do HIV/AIDS em estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa/CPLP. In Cetolin, S. (Coord). *Saúde Pública: Doenças Negligenciadas Milenares e Emergentes*. Porto Alegre: ediPUCRS, 191-215.

Prochaska, J., DiClemente, C. & Norcross, J. (1992). In search of how people change. *American Psychologist*, 47, 1102-1113.

Ramiro, L., & Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Rev Saúde Pública*. 42(4), 684-692. doi: 10.1590/S0034-89102008005000036.

Rippetoe, P., & Rogers, R. (1987). Effects of components of protection motivation theory on adaptive and maladaptive coping with a health threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 596-604.

Rosenstock, M. (1974). The health belief model and preventive health behaviour. *Health Education Monographs*, 2, 354-386.

Unesco. (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade - Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. Volume 1 & 2. Paris: UNESCO. (Tradução UNESCO Brasília). Publicado em parceria com a UNAIDS, UNFPA, UNICEF e WHO.

WHO. (2010). *Who Regional office for Europe and BZgA - Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education. Cologne: Germany.

Comunicação sexual

A comunicação sexual refere-se ao diálogo sobre sexualidade “expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis/funções e relacionamentos” (DGE, 2017, p. 91), que requer o exercício de habilidades de conversação, como por exemplo iniciar e manter uma conversa de forma assertiva (Vieira, 2005), escutar ativamente e fornecer feedback positivo (Wolf, 2006). Esta comunicação pode ocorrer entre parceiros íntimos, pais/mães e filhos/as (Carvalho, 2017) e entre professores/as ou outros educadores e alunos/as (Carvalho et al., 2014, 2016). A literatura sobre a comunicação sexual entre parceiros íntimos tem apresentado evidências de que este é um dos fatores que mais influencia o comportamento preventivo dos jovens (Hicks, McRee, & Eisenberg, 2013; Widman et al., 2014) e que mais beneficia a relação amorosa (Montesi et al., 2010). A comunicação sexual aberta e frequente en-

tre parceiros amorosos tende a contribuir para a tomada de decisões sexuais mais seguras (Noar, Carlyle, & Cole, 2006; Carvalho, 2017), para o adiamento da relação sexual e para o uso do preservativo quando os adolescentes iniciam as relações sexuais (Crosby et al., 2003a). Entre os/as jovens com parceiro/a sexual, pesquisas demonstram que o aumento da comunicação sexual está relacionado com o uso consistente do preservativo (Crosby et al., 2003; Widman et al., 2014). Num estudo português, a comunicação com o/a parceiro/a sexual e a qualidade da relação interpessoal com o par amoroso foram elementos que, de forma direta ou indireta, interferiram na intenção motivacional para utilizar preservativo no próximo encontro sexual e no próprio comportamento sexual de proteção (uso do preservativo de forma consistente) (Carvalho, 2017). Por outro lado, a comunicação sexual de alta qualidade também tem sido associada a conversas em que os parceiros se sentem mais confortáveis na discussão de temas nesta área (Lefkowitz, Boone & Shearer, 2004), o que contribui para o desenvolvimento e manutenção da satisfação com o próprio relacionamento (Montesi et al., 2010). A capacidade de comunicar sobre sexo parece facilitar o relacionamento de proximidade e intimidade em parceiros amorosos juntos por mais tempo (Bisson & Levine, 2009; Montesi et al., 2010). Estudos apontam para a existência de uma relação entre a comunicação sexual e os comportamentos sexuais de proteção particularmente entre as mulheres (Lefkowitz & Espinosa-Hernandez, 2007), sendo elas que reportam maiores níveis de conforto e abertura (Lefkowitz & Espinosa-Hernandez, 2007; Hicks et al., 2013) quando comparadas com os rapazes (Gillmore et al., 2011). Elevados níveis de assertividade sexual feminina surgem positivamente relacionados com menos casos de contacto sexual indesejado e coerção sexual, menos propensão a se envolverem em sexo sem proteção e a uma maior satisfação sexual (Loshek & Terrell, 2015). Alguns pesquisadores acreditam que níveis mais reduzidos de comunicação sexual nas mulheres podem ser facilitadores da adesão a papéis tradicionais de género (Loshek & Terrell, 2015). No entanto, muitos/as jovens não discutem assuntos relacionados com a sexualidade com os/as seus/suas parceiros/as sexuais (Widman et al., 2014;

Hicks, McRee & Eisenberg, 2013) ou têm dificuldades em fazê-lo. Estas habilidades de comunicação podem ser aprendidas (Bandura, 1977) e treinadas (Greene, 2003) noutros contextos fora do relacionamento amoroso, como por exemplo no contexto familiar. Os/As pais/mães são agentes de socialização que fornecem informação aos adolescentes quando discutem sobre temas sexuais (Clawson & Reese Weber, 2003) e fontes de comunicação disponíveis, com forte influência nos comportamentos sexuais dos/as adolescentes (Raffaelli, Bogenschneider, & Flood, 1998). Considerando o conteúdo das conversas entre pais/mães e filhos/as, assim como, as estratégias utilizadas durante a comunicação e a própria dinâmica familiar pode-se caracterizar a comunicação em aberta, superficial ou fechada/problemática (Wagner et al., 2005). A comunicação aberta caracteriza-se por uma troca de informações factuais e emocionais e por um grau de compreensão e satisfação nas interações estabelecidas entre pais/mães e filhos/as. A comunicação superficial (Wagner et al., 2005) evidencia dificuldades de diálogo entre pais/mães e filhos/as, os assuntos são tratados com pouca abertura e profundidade e os pais/mães têm dificuldades em orientar os/as filhos/as em relação às dúvidas que surgem nas diferentes fases do seu desenvolvimento (Cerveny & Berthoud, 1997). A comunicação problemática ou fechada caracteriza-se pela falta de confiança na partilha de informações, estilos de interação negativos (excesso de autoridade, ordens e ameaças), seletividade ou cautela nos assuntos partilhados (Barnes & Olson, 1982) e os/as filhos/as não manifestam os seus sentimentos e dúvidas (Wagner et al., 2005, p. 277). Quando a comunicação sexual entre pais/mães e filhos/as baseia-se em apoio, proximidade e calor afetivo, esta exerce uma influência positiva sobre as atitudes e comportamentos sexuais dos jovens (Lehr, Demi, Dilorio, & Facticeau, 2005) e tem estado associada ao uso mais consistente de métodos contraceptivos (Commendador, 2010; Ramiro & Matos, 2008; Huebner & Howell, 2003), a uma melhor comunicação sobre a sexualidade (DiClemente et al., 2001), ao adiamento da primeira relação sexual (Sieverding et al., 2005) e a um menor número de parceiros sexuais (Huebner & Howell, 2003; Hutchinson et al., 2003). Outro

aspecto igualmente importante diz respeito ao facto da comunicação frequente com os/as pais/mães estar também associada a uma maior facilidade e abertura dos adolescentes para discutirem questões sexuais com o parceiro romântico (Ryan et al., 2007; Carvalho, 2017). No entanto, existem dificuldades por parte das figuras parentais em dialogar sobre este tema com os/as filhos/as (Carvalho & Pinheiro, 2013; Weaver et al., 2002). Muitos adolescentes percecionam o diálogo dos/as pais/mães sobre a sexualidade de forma diferente da dos seus progenitores (Carvalho, 2017) e não se sentem à vontade com os progenitores (Dias, Matos, & Gonçalves, 2007). Pelo facto da comunicação sexual entre parceiros ocorrer num contexto privado e íntimo e existir uma escassez de modelos de negociação sobre sexo protegido (Noar, Carlyle & Cole, 2006), os/as professores/as desempenham um papel importante ao atuarem como facilitadores e promoverem uma comunicação significativa entre os/as alunos/as, estimulando discussões e reflexões sobre a sexualidade (WHO, 2010). Quando a comunicação professor/a-aluno/a é adequada e se baseia no apoio (Matos et al., 2012), respeito, confiança e cuidado, contribui para um clima positivo em sala de aula, promove o envolvimento dos/as adolescentes em atividades e debates sobre a sexualidade e facilita a colocação de perguntas pelos/as estudantes (Estanqueiro, 2010), particularmente importante para os/as jovens que têm baixos níveis de apoio dos/as pais/mães (Harter, 1996). Por outro lado, um estudo realizado recentemente em Portugal apresentou evidências de que o uso de estratégias de comunicação manipulativa por parte dos/as docentes quando abordam a temática da sexualidade interfere negativamente nas atitudes favoráveis de negociação da utilização do preservativo dos/as jovens com o/a parceiro/a sexual (Carvalho, 2017). Por isso, na escola, os/as professores/as podem ser modelos educativos de capacitação e de empoderamento, contribuindo para que os/as jovens desenvolvam uma comunicação sexual centrada na negociação do uso do preservativo e na recusa de relações sexuais desprotegidas ou indesejadas (Carvalho, 2017).

Referências

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.

Bisson, M., & Levine, T. (2009). Negotiating a friends with benefits relationship. *Archives of Sexual Behavior*, 38(1), 66–73.

Carvalho, C. P. (2017). *Educação sexual no contexto escolar e familiar: o contributo de variáveis pessoais, relacionais e educacionais para a compreensão das vivências sexuais dos jovens*. (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Carvalho, C. P., Pinheiro, M. R., Pinto Gouveia, J., & Vilar, D. (2016). Comunicação em educação sexual na escola: Estudo preliminar de validação do Questionário de Comunicação em Educação Sexual na Escola - Versão Professores/as. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 127-147.

Carvalho, C. P., Pinheiro, M. R., Vilar, D., & Pinto Gouveia, J. (2014). Questionário de Comunicação em Educação Sexual na Escola – Versão Adolescentes: estudo de validação com jovens portugueses. *Saúde Reprodutiva, Sexualidade e Sociedade*, 4, 21-32.

Carvalho, C. P., & Pinheiro, M. (2013). *Educação familiar e comunicação sobre sexualidade: as necessidades de (in)formação de pais e filhos*. In: Pereira, A. et al (org.) Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, 138-147.

Cerveny, C. M. O. & Berthoud, C. M. E. (1997). *Família e ciclo vital: Nossa realidade e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Clawson, C. L., & Reese Weber, M. (2003). The amount and timing of parent adolescent sexual communication as predictors of late ado-

lescent sexual risk taking behaviors, *Journal of Sex Research*, 40(3), 256-265.

Commendador, K. A. (2010). Parental influences on adolescent decision making and contraceptive use. *Pediatric Nursing*, 36, 147-170.

Crosby, R. A., et al. (2003). Identification of strategies for promoting condom use: A prospective analysis of high-risk African American female teens. *Prevention Science*, 4, 263-70. doi:10.1023=A:1026020332309

Dias, S., Matos, M. G., & Gonçalves, A. (2007). Percepção dos adolescentes acerca da influência dos pais e pares nos seus comportamentos sexuais. *Análise Psicológica*, 4(XXV), 625-634.

DiClemente, R., Wingood, G., Crosby, R., Cobb, B., Harrington, K., & Davies, S. (2001). Parent-adolescent communication and sexual risk behaviors among African American adolescent females. *Journal of Pediatrics*, 139(3), 407-412. doi: 10.1067/mpd.2001.117075.

DGE. (2017). *Referencial de Educação para a saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Gillmore, M., Chen, A., Haas, S., Kopak, A., & Robillard, A. (2011). Do family and parenting factors in adolescence influence condom use in early adulthood in a multiethnic sample of young adults? *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 1503-1518. doi: 10.1007/s10964-011-9631-0.

Greene, J. (2003). Models of adult communication skill acquisition: Practice and the course of performance improvement. In J. O. Gre-

ene & B. R. Burlison (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 51–91). New York, NY: Erlbaum.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. New York: Cambridge University Press.

Hicks, M., McRee, A., & Eisenberg, M. (2013). Teens Talking with Their Partners about Sex: The Role of Parent Communication. *American Journal of Sexuality Education*, 8(1-2), 1-17, doi: 10.1080/15546128.2013.790219.

Huebner, A., & Howell, L. (2003). Examining the relationship between adolescent sexual risk-taking and perceptions of monitoring, communication, and parenting styles. *J Adolesc Health*, 33(2), 71-78. doi: 10.1016/S1054-139X(03)00141-1.

Hutchinson, M., Jemmott, J., Jemmott, L., Braverman, P., & Fong, G. (2003). The role of mother-daughter sexual risk communication in reducing sexual risk behaviors among urban adolescent females: A prospective study. *Journal of Adolescent Health*, 33(2), 98-107. doi: 10.1016/S1054-139X(03)00183-6.

Lefkowitz, E., & Espinosa-Hernandez, G. (2007). Sex-Related Communication With Mothers and Close Friends During the Transition to University. *Journal of Sex Research*, 44(1), 17-27.

Lefkowitz, E., Boone, T., & Shearer, C. (2004). Communication with close friends about sex-related topics during emerging adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 339–351.

Lehr, S., Demi, A., Dilorio, C., & Facticeau, J. (2005). Predictors of father son communication about sexuality. *The Journal of Sex Research*, 42(2), 119-129. doi: 10.1080/00224490509552265.

Loshek, E., & Terrell, H. (2015). The Development of the Sexual Assertiveness Questionnaire (SAQ): A Comprehensive Measure of Sexual Assertiveness for Women. *The Journal of Sex Research*, 52(9), 1017-27. doi: 10.1080/00224499.2014.944970.

Matos, M., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., ... & Equipa Aventura Social. (2012). *A saúde dos adolescentes Portugueses - Relatório do estudo HBSC 2010*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.

Montesi, J., Fauber, R., Gordon, E., & Heimberg, R. (2010). The specific importance of communicating about sex to couples' sexual and overall relationship satisfaction. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(5), 591-609. doi: 10.1177/0265407510386833.

Noar, S., Carlyle, K., & Cole, C. (2006). Why communication is crucial: Meta-analysis of the relationship between safer sexual communication and condom use. *Journal of Health Communication*, 11(4), 365-390. doi: 10.1080=10810730600671862

Raffaelli, M., Bogenschneider, K., & Flood, M. (1998). Parent-teen communication about sexual topics. *Journal of Family Issues*, 19, 315-333.

Ramiro, L. & Matos, M. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692. doi: 10.1590/S0034-89102008005000036.

Ryan, S., Franzetta, K., Manlove, J., & Holcombe, E. (2007). Adolescents' discussions about contraception or STDs with partners before first sex. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 39, 149-157. doi: 10.1363=3914907.

Sieverding, J., Adler, N., Witt, S., & Ellen, J. (2005). The influence of parental monitoring on adolescent sexual initiation. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(8), 724-729. doi: 10.1001/archpedi.159.8.724.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Wagner, A., Carpenedo, C., Melo, L., & Silveira, P. (2005). *Estratégias de Comunicação Familiar: A Perspectiva dos Filhos Adolescentes*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 277-282. doi: 10.1590/S0102-79722005000200016.

Weaver, A., Byers, E., Sears, H., Cohen, J., & Randall, H. (2002). Sexual health education at school and at home: Attitudes and experiences of New Brunswick parents. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 11(1), 19-31.

WHO. (2010). *Who Regional office for Europe and BZgA - Standards for Sexuality Education in Europe: A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Federal Centre for Health Education. Cologne: Germany.

Widman, L., Choukas-Bradley, S., Helms, S. W., Golin, C. E. & Prinstein, M. J. (2014). Sexual Communication Between Early Adolescents and Their Dating Partners, Parents, and Best Friends, *The Journal of Sex Research*, 51(7), 731-741, doi: 10.1080/00224499.2013.843148.

Wolf, M. (2006). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.

Consentimento sexual

Uma das questões mais controversas no âmbito dos crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual prende-se, desde logo, com a questão de saber se os comportamentos subjacentes à coação sexual/violação pressupõem uma forma típica de constrangimento para a sua prática e se este constrangimento significa violência ou se basta a falta de consentimento. Com efeito, no âmbito dos crimes de coação sexual (artigo 163.º do Código Penal - CP) e de violação (artigo 164.º do CP) tem sido objeto de discussão a questão do conceito de “consentimento” para efeitos de preenchimento do tipo incriminador e da valoração das formas típicas de constrangimento, atendendo “às subtilezas hermenêuticas da formulação legal” (Beleza & Pinto, 2017, p. 5).

Especificamente no que tange à violência sexual, o n.º 1, do art.º 36.º (Violência sexual, incluindo violação), da Convenção de Istambul

(Conselho da Europa, 2011), estatui que: “1. [a]s Partes deverão adotar as medidas legislativas ou outras que se revelem necessárias para assegurar a criminalização da conduta de quem intencionalmente: a) Praticar a penetração vaginal, anal ou oral, de natureza sexual, de quaisquer partes do corpo ou objetos no corpo de outra pessoa, sem consentimento desta última; b) Praticar outros atos de natureza sexual não consentidos com uma pessoa; c) Levar outra pessoa a praticar atos de natureza sexual não consentidos com terceiro”, esclarecendo-se no n.º 2 que “[o] consentimento tem de ser prestado voluntariamente, como manifestação da vontade livre da pessoa, avaliado no contexto das circunstâncias envolventes” (itálico nosso).

Neste âmbito, parece poder extrair-se das injunções da versão possível do artigo 36.º da Convenção da Convenção que a prática de atos sexuais sem consentimento deve ser punível. É certo que analisando-se por exemplo o Relatório Explicativo da Convenção de Istambul (Explanatory Report, 2011, p. 133), aí se refere, fazendo alusão à jurisprudência do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, que há ordenamentos jurídicos que pressupõem a interpretação de conceitos como “coerção”, “violência”, “coação”, “ameaça”, “estratagem”, “surpresa” no contexto de atos sexuais não consentidos, o que implica uma valoração (“sensível”) da prova que atenda às particulares especificidades do caso, apurando se a vítima deu o seu consentimento livre. Ora, os legisladores da Convenção embora deixem às Partes a elaboração da arquitetura legal que considerem adequada, nomeadamente no que concerne aos fatores impeditivos de um consentimento livre, sublinham que esta avaliação deve ser suficientemente ampla e aberta de forma a abranger as possíveis reações da vítima, e não apenas as baseadas em presunções de comportamentos típicos (Explanatory Report, 2011, p. 33). Numa palavra, parece poder extrair-se desta disposição que se o legislador nacional optar pela utilização de conceitos como o de “constrangimento” deve o mesmo ser entendido de forma ampla, de forma a abranger que os atos sexuais não consentidos devem estar cobertos pelo manto penal (Santos, 2017).

A maior parte dos países europeus não reconhece a falta de consentimento para efeitos de preenchimento do tipo legal de violação (Amnistia Internacional, 2018).

Visando à adequação do ordenamento jurídico português à Convenção de Istambul (Conselho da Europa, 2011), entre outra legislação relevante e entre outras importantes alterações e inovações, a Lei n.º 83/2015, de 5 de agosto, veio promover modificações nos crimes de coação sexual e de violação (embora já tenha sido manifestada a intenção de alteração do CP “no tocante aos crimes contra a liberdade e autodeterminação sexual, à luz da Convenção de Istambul e das recomendações do GREVIO” (Público, 2018).

Esta problemática tem igualmente dividido a doutrina e a jurisprudência portuguesa.

Numa conceção mais restritiva, seguida por alguma jurisprudência (paradigmaticamente o Acórdão do Tribunal da Relação do Porto de 13/4/2011) e doutrina (e.g., Dias, 2012) exige-se que para além da falta de consentimento exista força física do agente, ou seja, interpreta-se o conceito legal de violência de forma restritiva. Assim, por exemplo, no sumário do Acórdão de 13/4/2011 (processo n.º 476/09.OPBBGC.P1) pode ler-se, paradigmaticamente, que “I - O crime de Violação, previsto no artigo 164.º, n.º 1, do CP, é um crime de execução vinculada, i.e., tem de ser cometido por meio de violência, ameaça grave ou acto que coloque a vítima em estado de inconsciência ou de impossibilidade de resistir. II - O agente só comete o crime se, na concretização da execução do acto sexual, ainda que tentado, se debater com a pessoa da vítima, de forma a poder-se falar em “violência”. III - A força física destinada a vencer a resistência da vítima pressupõe que esta manifeste de forma positiva, inequívoca e relevante a sua oposição à prática do acto. IV - A recusa meramente verbal ou a ausência de vontade, de adesão ou de consentimento da ofendida são, por si só, são insuficientes para se julgar verificado o crime de Violação”).

Na esteira de Dias (2012), revela-se necessário o exercício de um meio típico de coação para que se preencha o tipo incriminador, não bastando o ato ser contrário à vontade da vítima. Nas palavras

do Autor (p. 725) “...não basta à realização do crime (...) a prática de actos sexuais de relevo com outra pessoa que não revela qualquer vontade de os praticar ou revela mesmo (v.g., verbalmente) uma qualquer tendência contrária a essa prática: é sempre necessário que se tenha verificado o constrangimento da vítima por violência, ameaça grave ou depois de, para esse fim, a ter tornado inconsciente ou posto na impossibilidade de resistir”. Neste seguimento, entende o Autor (p. 726) que o meio típico de coação/violação será, antes de mais, a violência, que não deve ser entendida de forma ampla, englobando a “violência psíquica” e a “violência moral”. Nesta medida, “[como «violência» para efeito do disposto no art. 163º-1 deverá apenas (...) ser considerado o uso da forma física (como vis absoluta ou como vis compulsiva) destinada a vencer uma resistência oferecida ou esperada” (negrito e itálico do Autor).

De acordo com uma tese ampla, seguida por parte da jurisprudência e doutrina (ver, entre outros, Beleza, 2011, 2016; Cunha, 2011 e 2016; Sottomayor, 2011, 2016), basta uma ausência de consentimento para o preenchimento do tipo, onde o elemento objetivo do tipo estaria preenchido, desde logo, com a ausência de vontade, não sendo necessário o uso de violência adicional.

Olhando para o fenómeno subjacente aos crimes sexuais contra adultos estamos perante atos sexuais não desejados por uma das partes, que não conseguiu evitar esta prática, por diferentes razões. Como sintetiza Beleza (2016, p.23), porque “... foi violentada, ameaçada, estava impossibilitada de reagir por inconsciência ... ou simplesmente por medo, uma circunstância comum na violação – casos em que uma mulher (tipicamente) sucumbe aos avanços indesejados de um homem (idem) por receio do que poderá acontecer se não ceder”. Neste sentido, acompanhamos a interrogação da Autora (2016, p.25): “Se assim é (...) não seria razoável atender a perspectiva de experiência de vida de muitas mulheres que invocam o receio de violência extrema ou a incapacidade psicológica de resistência, justamente porque o medo paralisa?”. Como também de forma clara expõe Cunha (2011, pp. 477 e 478): “[p]ara além das situações em que a vítima fica paralisada pelo medo, pelo pânico, pode ainda a vítima

ter consciência dos riscos acrescidos de uma tentativa de resistência pela força, dada a profunda desigualdade de «armas» (força física) entre a vítima e o agressor ou pode até ficar imediatamente «neutralizada» (ou quase neutralizada) face à força empregue pelo agente ...”.

De resto, a imobilidade tem sido apontada como uma reação das vítimas de violência sexual associada ao stress pós-traumático (Möller, Söndergaard, Helström, 2017).

Com a Lei n.º 83/2015, de 5 de agosto, o legislador português alterou o crime de coação sexual e violação, modificando o n.º 2 dos art.os 163.º e 164.º, do CP.

Ora, tecendo um olhar crítico sobre estas alterações legislativas, parece-nos que está aqui em causa o constrangimento de outrem por meio diferente dos contemplados no n.º 1 do art.º 163.º ou 164.º, do CP: “violência, ameaça grave, ou depois de, para esse fim, (...) ter tornado inconsciente [a pessoa] ou posto na impossibilidade de resistir”. Noutras palavras, está aqui em causa, no n.º 2 do art.º 163.º ou 164.º, do CP, “uma modalidade de coação sexual/violação que dispensa os meios típicos de constrangimento” (Beleza/Pinto, 2017, p. 63). Nesta medida, verifica-se um alargamento da incriminação a outras modalidades de comportamento, sendo que estes crimes (do n.º 2), antes específicos, passaram a ser comuns. Assistiu-se igualmente a uma elevação das molduras legais.

Embora o legislador tenha procedido a uma redução de algumas das incertezas de interpretação existentes, alargando, desde logo, o âmbito de incidência dos tipos incriminadores, entendemos, no entanto, que a letra da lei revela-se ambígua, deixando dúvidas, desde logo, no âmbito da interpretação do conceito de “constrangimento”, que pode ser compreendido de diferentes formas e amplitudes, dando azo a interpretações oscilantes na prática judiciária.

Nesta medida, cremos que o espírito e as injunções constantes no art.º 36.º da Convenção de Istambul (Conselho da Europa, 2011), na linha do entendimento do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, poderiam ter levado o legislador nacional a escolher uma arquitetura legal mais clara, no sentido de que fosse suficiente a ausência de consentimento para o preenchimento do tipo, ou seja para o aco-

lhimento de uma tese ampla. Assim se fomentava uma interpretação adequada (e uniforme?) na prática judiciária, indo ao encontro de uma efetiva proteção da liberdade sexual.

Com esta alteração, na mira de adaptação do ordenamento jurídico à Convenção de Istambul (Conselho da Europa, 2011), o legislador procedeu a uma clarificação legal, mas não acabou, segundo cremos, com dúvidas imanentes a esta incriminação. Houve uma contenção legislativa que não dissipou as incertezas, dará azo às divergências interpretativas, e não agarrou com consistência o espírito da Convenção de Istambul (Santos, 2017, Sottomayor 2016, Beleza, 2016).

Há quem entenda, no entanto, como Cunha (2016, p. 163), que o legislador procedeu a uma “clarificação revolucionária”, não tendo esta clarificação ficado “por uma via mezza”, entendendo que no n.º 2 do art.º 163.º e 164.º do CP estão incluídos “os casos de dissentimento/não consentimento e os casos de «consentimento» não livre, mas viciado por pressões que não atinjam o grau de «ameaça grave»”.

Com efeito, não parece que o legislador português tenha seguido este caminho pois se assim fosse, como sintetizam Beleza e Pinto (2017, p. 63), “não necessitaria [o legislador] de criar um número autónomo a dispensar a violência física, porquanto tais situações estariam já integradas nos números 1 dos artigos”. Neste sentido, “parece que o legislador mantém todas as exigências para o preenchimento da modalidade do crime estabelecida no número 1, oferecendo uma válvula de segurança ao aplicador do direito no número 2, para o caso de ele adotar uma conceção restritiva que o impeça de incluir no número 1 as situações que hoje se podem expressamente subsumir no número 2.” (Beleza & Pinto, 2017, p. 63).

Para que a lei portuguesa fosse mais clara, e assim evitando dúvidas desde logo na jurisprudência, para uma efetiva proteção da liberdade sexual seria pois preferível que o legislador tivesse utilizado uma formulação legal mais clara no sentido de ser suficiente o não consentimento para que esteja preenchido o crime de coação/violação (uma solução poderia ser, por exemplo, a sugerida no parecer da Associação Portuguesa de Mulheres Juristas (2015), de acordo com a qual eram abrangidas as situações de ausência de consentimento livre

e expresso; ou também na Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV, 2015, p.11 e ss., onde se “...considera(...) premente clarificar na lei penal que o não consentimento não depende da manifestação de resistência física por parte da vítima, para assim combater a desproteção na prática atualmente existente. (...) tornar claro que o não consentimento basta para a verificação do crime, passando o exercício de violência, ameaça grave ou utilização de meios para conduzir a estado inconsciente ou de impossibilidade de resistir a constituir formas de agravação da pena”.

Beleza e Pinto (2017, p. 65) entendem que seria preferível que o crime não tivesse formas de execução típicas, em vez de se fazer coincidir a noção de violência com a ausência de consentimento. Assim, propugnam que “uma correta valoração jurídico-constitucional determina que basta o dissentimento para a prática de ato sexual de relevo para que se preencha o tipo incriminadores de coação sexual ou violação”.

MS (Margarida Santos)

Referências

Acórdão do Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, M.C. v. Bulgária, de 4/12/2003, queixa n.º 39272/98. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg2/equality/domesticviolencecampaign/resources/M.C.v.BULGARIA_en.asp

Amnistia Internacional (2018). Notícias: *Sexo sem consentimento é violação mas só nove países europeus o reconhecem na lei*. Retrieved from <https://www.amnistia.pt/sexo-sem-consentimento-e-violacao-mas-apenas-nove-paises-europeus-o-reconhecem-na-lei/>

Beleza, T. (2011). *A violência das coisas*. Retrieved from <http://www.fd.unl.pt/anexos/4199.pdf>

Beleza, T., & Pinto, F. (Coord.) (2017). *Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e Combate à Violência contra as Mulheres e Violência Doméstica, adotada em Istambul a 11 de maio de 2011: Reflexos no ordenamento jurídico português*, Lisboa: CEDIS. Retrieved from <http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2017/04/Conven%C3%A7%C3%A3o-de-Istambul-04.04.2017.pdf>

Cunha, M. (2011). Conceito de violência no crime de violação. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, 21, 3, 441-479.

Cunha, M. (2016). Do Dissentimento à falta de capacidade para consentir. In M. Cunha (Coord.). *Combate à violência de género – da Convenção de Istambul à nova legislação penal*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.

Dias, J. (2012). Comentário ao art.º 163.º. In J. Dias (Dir.). *Comentário Conimbricense do Código Penal*, Parte Especial, Tomo I, Coimbra: Coimbra Editora

Conselho da Europa (2011). Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence. *Council of Europe Treaty Series*, 210. Retrieved from <https://rm.coe.int/ic-and-explanatory-report/16808d24c6>

Aline, F. (2018, outubro). Governo vai alterar legislação sobre crimes sexuais. *Jornal Público*. Retrieved from <https://www.publico.pt/2018/10/04/sociedade/noticia/governo-quer-alterar-leis-sobre-crimes-sexuais-1846186>

Möller, A., Söndergaard, H., & Helström, L. (2017). Tonic immobility during sexual assault – a common reaction predicting post traumatic stress disorder and severe depression. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/aogs.13174>

Parecer da Associação Portuguesa de Mulheres Juristas sobre os Projetos de Lei n.ºs 661/XII, 664/XII e 665/XII (2015). Retrieved from https://www.apmj.pt/images/PDF/pareceres/Violacao_%20Coacao_e_Assedio.pdf

Parecer da APAV sobre as implicações legislativas da Convenção de Istambul do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e a Violência Doméstica (2015). Retrieved from http://apav.pt/apav_v2/images/pdf/Parecer_da_APAV_relativo_as_implicacoes_legislativas_da_Convencao_de_Istambul.pdf

Santos, M. (2017). Convenção de Istambul, crimes sexuais e consentimento: breves apontamentos, in M. Santos & H. Grangeia (coord.). *Novos desafios em torno da proteção da vítima: uma perspetiva multidisciplinar*. Centro de Investigação Interdisciplinar em Direitos Humanos/Escola de Direito da Universidade do Minho. Retrieved from [http://www.jusgov.uminho.pt/publicacoes/novos-desafios-em-torno-da-protecao-da-vitima-uma-perspetiva-multidisciplinar/;](http://www.jusgov.uminho.pt/publicacoes/novos-desafios-em-torno-da-protecao-da-vitima-uma-perspetiva-multidisciplinar/)

Sottomayor, M. (2016). Assédio sexual nas ruas e no trabalho: uma questão de direitos humanos. In M. Cunha (Coord.). *Combate à Violência de Género*. Da Convenção de Istambul à Nova Legislação Penal. Lisboa: Universidade Católica Editora

Sottomayor, M. (2011). O conceito legal de violação: um contributo para a doutrina penalista. A propósito do acórdão do Tribunal da Relação do Porto, de 13 de Abril de 2011. *Revista do Ministério Público*, 128, 272-318

Deficiências e Sexualidade

Há dois modelos teóricos que explicam as deficiências: modelo “médico” e modelo “social”. No primeiro, a deficiência é vista “no sujeito” e nas suas limitações. No modelo “social”, ao qual compartilhamos, as “diferenças” são consideradas desvantajosas a partir das condições sociais, políticas, econômicas, que não favorecem a cidadania e a inserção plena daquelas pessoas com deficiências nas interações com a comunidade (Fontes, 2016; Maia, 2011; Siebers, 2008).

Ou seja, a deficiência é um fenômeno socialmente construído (Omote, 2004), na medida em que na sociedade inclusiva, a deficiência seria apenas uma diferença e não uma marca da desvantagem, um estigma social de desvalia (Goffman, 1988). Estigmatizadas pela deficiência, as pessoas são consideradas “inferiores” a partir de julga-

mentos de normalidade, inclusive sobre a sexualidade. Generalizam-se as limitações decorrentes das deficiências à vida amorosa e sexual, como se houvesse uma relação direta entre a deficiência e uma sexualidade atípica.

Doenças, anomalias, traumas e síndromes podem ter efeito na resposta sexual, mas a maioria dos problemas relacionados às deficiências é de natureza psicossocial, e não orgânica. Tendo ou não relações sexuais, ou sendo essas satisfatórias ou não, as pessoas com deficiência são igualmente seres sexuais, têm iguais sentimentos, desejos sexuais, necessidade de troca de afeto e suas experiências explicitam um corpo erótico cujas possíveis dificuldades são potencializadas pelo preconceito social (Heighway & Webster, 2008; Maia, 2011).

Várias são as crenças (“mitos”) sobre a sexualidade de pessoas com deficiências que as colocam numa condição de desigualdade em relação às demais pessoas. São crenças que atribuem às pessoas com deficiência serem: assexuadas (“anjões”), hiperssexuadas (“taradas”); ou terem sempre filhos (as) igualmente com deficiência; uma relação sexual desprazerosa, a incapacidade de despertarem o desejo em pessoas sem deficiências, etc. (Anderson, 2000; Giami, 2004; Kaufman, Schwier & Hingburger, 2007; Maia & Ribeiro, 2010).

Esses mitos existem devido a observação de comportamentos considerados inadequados que são atribuídos à deficiência, mas que ocorrem pela precária educação que essas pessoas recebem sobre as regras sociais de condutas sexuais, incluindo as noções de público e privado, assédios, prevenção contra a violência, etc. Sem uma educação nesse sentido, manifestam-se inadequadamente, alimentando tais crenças (Couwenhoven, 2007; Maia, 2011; Maia & Ribeiro, 2010).

O desenvolvimento da sexualidade ocorre de modo muito semelhante para pessoas com deficiências em relação às demais pessoas de desenvolvimento típico, principalmente, nas questões orgânicas. Já nas questões psicossociais e educacionais, a interação com o meio pode auxiliar ou não o amadurecimento e o desenvolvimento da autonomia. As crianças com deficiências são mais “vigiladas”, no sentido de serem protegidas. Carecem de experiências sociais mais amplia-

das, passam grande parte de seu tempo em clínicas e em serviços de saúde, lidam às vezes com a rejeição e a exclusão.

As experiências eróticas próprias da infância (curiosidades, masturbação e jogos sexuais) que são saudáveis para quaisquer crianças, têm menor probabilidade de acontecerem. A puberdade manifesta-se na mesma média de idade e as mudanças físicas ocorrem; embora o desenvolvimento emocional e social pode ser mais complicado no período da adolescência, considerando as relações interpessoais, a internalização das crenças e as resistências de familiares e profissionais diante da busca do/a jovem pelo reconhecimento da sua identidade e da sua sexualidade (Anderson, 2000; Katz e Lazcano-Ponce, 2008; Maia, 2006; Tepper, 2005).

São muitas as deficiências e elas se manifestam de diferentes maneiras. Além disso, junto a ela, há um conjunto de outras características que compõe a identidade da pessoa: condição econômica, padrões de estética, questões de gênero, questões geracionais, orientação sexual, etnia, raça, etc. Se a deficiência é adquirida ao longo da vida, se é congênita, se é progressiva ou não, se tem relação direta com a resposta sexual ou não (fases do desejo, excitação e orgasmo), enfim, há uma série de variáveis que interferem nas condições em que se desenvolve a sexualidade, quando há deficiências (Maia, 2006).

Mesmo considerando essa variabilidade, resumo alguns comentários sobre a sexualidade e as deficiências que se assemelham pelas suas necessidades de suportes (humanos e materiais): deficiência intelectual (DI), as deficiências sensoriais (cegueira, surdez) e a deficiência física (DF).

A deficiência intelectual (ou algum tipo de comprometimento cognitivo) não altera a resposta sexual: ausência de desejo ou desejo exacerbado, problemas na excitação ou orgasmo. Em casos síndromicos, alterações fisiológicas podem interferir nos aspectos reprodutivos, como os homens com síndrome de Down, por exemplo, que são predominantemente inférteis. Geralmente, a sexualidade de pessoas DI é entendida como “ausente” devido à infantilização pela dependência e ingenuidade ou “exacerbada e precoce” diante da manifestação pública de comportamentos sexuais considerados inadequados.

Possíveis problemas de comportamentos, tais como, exibicionismo, masturbação pública, assédios, vítimas ou agressores da violência sexual, etc. ocorrem pela falta de educação ou treinamento que, em geral, as pessoas com DI são capazes de aderirem. Cuidados de vida diária, currículos escolares, condutas sociais são prioridades na educação de crianças e jovens com deficiência intelectual, enquanto que vigora ainda uma omissão quando se trata da sexualidade.

Dotados dos mesmos desejos eróticos que quaisquer pessoas, eles (as) o manifestam de modo impulsivo e às vezes emitem comportamentos “infantis” em um corpo adulto e desenvolvido sexualmente, aumentando o julgamento de que são inadequados e “exagerados” e também as suas condições de vulnerabilidade. Educação sexual sistematizada, voltada ao atendimento de suas necessidades, com materiais e procedimentos didáticos acessíveis é imprescindível para o aprendizado de regras sociais e habilidades necessárias diante delas de modo a auxiliar a expressão e vivência de sua sexualidade, se assim for desejável (Maia, 2016; Vilela, 2016).

As deficiências sensoriais, em tese, não têm relação direta com nenhuma alteração na resposta sexual. Ser surdo (a) ou ser cego (a) não implica em nenhuma diferença nas funções e disfunções de desejo, excitação e orgasmo, como em quaisquer outras pessoas. Já nas relações afetivas, interpessoais e amorosas, as dificuldades e o estigma da deficiência podem interferir no estabelecimento de relacionamentos. Surdos (as) que usam de língua gestual costumam conviver com pares igualmente surdos e/ou com pessoas com as quais se comunicam. Cegos (as) carecem do sentido da visão, muito utilizado na nossa sociedade como um estímulo erótico e não é socialmente recomendável usar do toque para conhecimento físico de alguém estranho. Geralmente se enamoram de pessoas próximas com quem têm amizade e proximidade, utilizando de outros sentidos e da convivência.

A educação sexual que já é precária para muitos (as) adolescentes, para os (as) surdos (as) e cega (as) é quase inexistente, pois há poucos programas adaptados, aumentando a desinformação e a vulnerabilidade. Também é precário o acesso aos serviços de saúde,

pois as orientações de médicos (as), nem sempre são compreendidas por conta da dificuldade da linguagem. Mas, sendo pessoas sexuadas, dotadas de desejo, é cada vez mais comum haver casamentos entre surdos (as), cegos (as), com ouvintes ou videntes, com filhos (as) ou não, e muitos (as) vivem integrados (as) ativamente na sociedade. Há cegueira e surdez que são hereditárias e outras que não. O preconceito existe no sentido de duvidar da capacidade dessas pessoas em serem capazes de cuidarem de possíveis filhos (as).

Nas deficiências físicas, duas questões são importantes: a autoimagem e a autoestima. Lidar com um corpo que visivelmente rompe com os padrões estéticos vigentes, principalmente em casos da deficiência adquirida, requer da pessoa uma capacidade de reestruturar sua imagem corporal, reconhecer novas sensações eróticas e estabelecer a autoestima diante da condição estigmatizante da deficiência. Problemas na resposta sexual são mais comuns em caso de síndromes ou lesões medulares, principalmente afetando em alguns casos, a ereção e mais ainda, a ejaculação no homem. Técnicas de terapia sexual aliadas ao tratamento medicamentoso e/ou cirúrgico podem ajudar homens e mulheres nas disfunções de desejo, excitação e orgasmo.

É importante destacar que em todas as deficiências, alterações no desejo sexual, na excitação e no orgasmo, podem estar relacionadas à internalização do preconceito, sentimentos de baixa autoestima, medo de rejeição, ansiedade, vergonha, uso de medicamentos, depressão, efeitos de cirurgias, relações de gênero, etc. Em todos os casos, deve-se estar atento ao acolhimento, aos serviços de tratamento e à inclusão.

Da mesma forma, há pessoas que encaram a identidade da “deficiência”, lutam pelos seus direitos, sentem-se (e são) belas, amam e são amadas, constituem famílias com filhos, etc. ultrapassando os desafios das limitações motoras em uma sociedade que ainda é falha na acessibilidade universal.

A deficiência acaba por ser um estigma que rotula o ser humano como “diferente” em sua sexualidade, excluindo-o desta dimensão da vida tão importante para todos (as) nós. O desenvolvimento de uma sexualidade saudável implica na formação de relações afetivas signi-

ficativas e o desenvolvimento da autonomia e da autoestima (Maia, 2006). As deficiências e a sexualidade devem ser tratadas como dimensões da diversidade nas quais a sociedade se esforça por incluir.

ACBM (Ana Cláudia Bortolozzi Maia)

Referências

Anderson, O. H. (2000). *Doing what comes naturally?* Dispelling myths and fallacies about sexuality and people with developmental disabilities. New Lenox, IL: High Tide Press.

Couwenhoven, T. (2007). *Teaching children with Down Syndrome about their bodies, boundaries and sexuality- a guide for parents and professionals*. Bethesda/USA: Woodbine House.

Fontes, F. (2016). *Pessoas com deficiência em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2016.

Giami, A. (2004). *O anjo e a fera: sexualidade, deficiência mental, substituição*. (Lydia Macedo, trad.) São Paulo/SP: Casa do Psicólogo.

Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Heighway, S. M.; Webster, S. K. (2008). *S.T.A.R.S. - A Social Skills training Guide for teaching assertiveness, relationship skills and sexual awareness*. Texas: Future Horizons, Inc.. 189p.

Katz, G.; Lazcano-Ponce, E. (2008). Sexuality in subjects with intellectual disability: an educational intervention proposal for parents and counselors in developing countries. *Revista Salud Pública de México*, 50 (2), S 239- S 254.

Maia, A.C.B. (2006). *Sexualidade e Deficiências*. São Paulo: Editora Unesp.

Maia, A. C. B. (2011). *Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá.

Maia, A. C. B. (2016). Vivência da sexualidade a partir do relato de pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, 21 (1), 77-88. Doi. 10.4025/psicoestud.v21i1.29480

Maia, A.C.B. & Ribeiro, P.R.M. (2010). Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16 (2), 159-176. Doi. 10.1590/S1413-65382010000200002

Omote, S.(2004). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 10 (3), 287-308.

Schwier, K. M. & Hingsburger, D. (2007). *Sexuality- your sons and daughters with intellectual disabilities*. 3a ed. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Siebers, T. (2008). *Disability Theory*. Michigan, USA: University of Michigan.

Tepper, M. S. (2005). *Becoming sexually able: education for adolescents and Young adults with disabilities*. *Contemporary Sexuality*, 39 (9), p. i-vii.

Villela, M. H. Q. B. (2016). *Diferente mas não desigual - a sexualidade no deficiente intelectual*. 2ª ed. São Paulo: Trilha Educacional. 93p.

Doulas

O termo '*doula*' tem origem grega e foi resgatado pela antropóloga americana Dana Raphael, estudiosa da prática do aleitamento materno, que em 1973 escreveu o livro "*The Tender Gift: Breastfeeding*" (Simas, 2016). Nele, a palavra "*doula*" é utilizada para designar as mulheres que ofereciam apoio físico, emocional e suporte cognitivo às mulheres grávidas e sua família, em casa e após o parto, auxiliando no cuidado com o bebê e em seus afazeres domésticos (Fonseca, et al, 2017; Simas, 2016; Silva, et al, 2012; Souza e Dias, 2010). Se Dana Raphael focava, naquele momento, no cuidado pós-parto, agora, os sentidos atribuídos foram ampliados. Atualmente, as *doulas* apoiam a mulher e seus familiares/acompanhante(s) durante o período perinatal, tanto na gravidez, no parto como no processo de amamentação, através de acompanhamento voluntário ou contratação de serviço por mulheres que desejam receber esse suporte ou a serviço de alguma maternidade (Silva, et al, 2012; Simas, 2016; Leão e Oliveira, 2006). Historicamente, estudos (Silva, et al, 2012; Fonseca, et al,

2017) apontam que foi em 1976, nos Estados Unidos, onde aconteceu o primeiro trabalho relativo a *doulas*, devido às altas taxas de cesariana naquele país. Os Estados Unidos também foi o país pioneiro na criação de organizações representativas de tal atuação. No Brasil, o modelo de *doulas* é inspirado no padrão estadunidense e o desenvolvimento de seu trabalho está hegemonicamente referenciado nos postulados difundidos pela organização DONA Internacional (Simas, 2016). Segundo Inara Fonseca e colaboradoras (2017), o primeiro curso de certificação de *doulas* no Brasil aconteceu em 2003 e foi ministrado pela *doula* estadunidense Debra Pascali Bonaro. Nos últimos anos, a ampliação da *doulagem* no cenário brasileiro, conforme Inara Fonseca e colaboradoras (2017), está associada às políticas de humanização da saúde da mulher do Sistema Único de Saúde (SUS) e, por conseguinte, condicionada a sua consolidação. As *doulas* são consideradas “novas profissionais” no campo obstétrico (Mendonça, 2015; Fleischer, 2005). As medidas de amparo físico e emocional dizem respeito a técnicas de relaxamento, respiração, massagens, uso de bolsa térmica, orientação acerca das posições mais confortáveis durante as contrações e outras terapias alternativas - aromaterapia, musicoterapia, chás, danças, rezas, métodos de respiração. Ademais, a *doula* pode realizar este leque de atividades e, ainda, incorporar outras “terapias naturais”, conforme sua especialização. Ainda, promovem encorajamento, tranquilidade e informações sobre o processo do parto para as mulheres em acompanhamento. Por isso, “na contramão do avanço tecnológico, as *doulas* advogam por uma prática artesanal, com base nas mãos, na intuição, na bricolagem de técnicas” (Fleischer, 2005, p. 16). Possuem como característica o atendimento individualizado e contínuo às necessidades da mulher-parturiente acompanhada, e são avaliadas como centrais no paradigma da humanização do parto e nascimento (Portella, 2017). Somam-se às características do trabalho e ‘Movimentos de Doulas’, a incorporação de pautas feministas, como o protagonismo da mulher durante todo processo gravídico-puerperal, a desnaturalização das violências obstétricas, entre outras. Com efeito, seus discursos e ações visam à desconstrução do saber e modelo obstétrico biomédico. Este é com-

preendido como machista-conservador-medicalizante, e uma das estruturas que sustenta a manutenção de uma assistência violenta a partos no Brasil. Todavia, o acesso ao acompanhamento das *doulas* não é um direito universal e depende, via de regra, da contratação do serviço pela mulher-gestante. A *doulagem*, a priori, é exercida exclusivamente por mulheres que possuem certificação ocupacional em curso para essa finalidade. No âmbito legal, em 2013, o Ministério do Trabalho incluiu a atuação das *doulas* na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (Fonseca, et al, 2017). Todavia, elas encontram dilemas no campo hospitalar por não serem profissionais de saúde (Santos e Nunes, 2009). Por esse motivo, há trabalhador/as da saúde que apresentam uma postura de resistência com relação à presença e atuação das *doulas* no cenário do parto (Ferreira Jr, 2015; Santos e Nunes, 2009). A prática da *doulagem* demanda pouca tecnologia, o que facilita a realização de sua atuação em qualquer espaço, institucional ou domiciliar (Portella, 2017). Estudos indicam (Silva, et al., 2012; Lumley, 2004) que a presença da *doula* junto às parturientes diminui significativamente os procedimentos rotineiros, intervenções medicamentosas desnecessárias, reduz o tempo de trabalho de parto e minimiza as possíveis dores, tornando o momento do parto mais prazeroso para a mulher. As *doulas* são pró-Movimento de Humanização do Parto e Nascimento e também possuem organizações políticas próprias, através de suas associações e movimentos municipais, estaduais e nacionais. Elas formam um conjunto plural de mulheres, guiadas por saberes teóricos e políticos diversos. Entre eles estão os denominados saberes: 'holísticos' e ecologistas; da Medicina Baseada em Evidências (MBE); das Práticas Integrativas Complementares (PIC); do sagrado feminino; entre outros. Por essa diversidade, que gera conflitos, nomeamos esse fenômeno de 'Movimentos' de Doulas, para dar destaque à multiplicidade de ideias e ações existentes entre elas. Finalmente, segundo Raquel Simas (2016), as *doulas* são, em sua maioria, brancas, de camadas médias, moradoras de grandes centros urbanos, intelectualizadas, sendo tendência as mulheres atendidas possuírem essas mesmas características.

Referências

SIMAS, R. *Doulas e o movimento pela humanização do parto* – poder, gênero e a retórica do controle das emoções. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Antropologia, 2016.

FONSECA, Inara; FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; RIL, Stephany Yolanda. Movimento de *doulas* no Brasil: trajetória das atrizes na construção de uma cultura de não violência obstétrica. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X

SILVA, Raimunda Magalhães da; BARROS, Nelson Filice de; JORGE, Herla Maria Furtado; MELO, Laura Pinto Torres de; FERREIRA JUNIOR, Antonio Rodrigues; Evidências qualitativas sobre o acompanhamento por *doulas* no trabalho de parto e no parto. *Ciência e Saúde Coletiva* (Impresso), v. 17, p. 2783-2794, 2012.

MENDONÇA, Sara Sousa. Modelos de assistência obstétrica concorrentes e ativismo pela humanização do parto. *Civitas*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 250-271, abr.-jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17899/13392>> Acesso em 02 ago 2017.

FLEISCHER, Soraya. *Doulas como “amortecedores afetivos”*: Notas etnográficas sobre uma nova acompanhante de parto. *Ciências Sociais Unisinas*, volume 41 número 1, janeiro/abril, 2005.

PORTELLA, Mariana de Oliveira. *Ciência e costume na assistência ao parto*. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017.

LUMLEY J, AUSTIN MP, CREINA M. Intervening to reduce depression after birth: a systematic review of the randomized trials. *Int J Technol Assess Health Care*, 2004; 20(2):128-144.

Duplo Padrão Sexual

O Duplo Padrão Sexual é uma força social que avalia os homens e as mulheres de maneira distinta, assumindo uma maior liberdade para o homem do que para a mulher, relativamente ao sexo pré-matrimonial, na existência de vários parceiros sexuais, no início de relações sexuais em idades mais precoces ou face às relações isentas de compromisso. Controla as mulheres e apoia o poder patriarcal dos homens, contribuindo desta forma, para a desigualdade de género (Rudman et al., 2013).

Os comportamentos e as atitudes referentes à sexualidade humana têm estado estritamente relacionadas com a moral que rege a sociedade da época em questão. Durante muito tempo, uma ordem social de tradição patriarcal, consentiu o uso ou justificação da violência, por parte do homem (Sierra, Rojas, Ortega & Ortiz, 2009), nomeando a este o papel crucial na relação social e sexual, ao mesmo tempo que limitou a sexualidade feminina à passividade e à reprodução. O domínio económico do homem, de um lado e a dependência

financeira da mulher de outro, mostrava-se como a razão principal para elas aceitarem estes deveres conjugais, que incluía o serviço sexual (England & Bearak, 2014).

Desta forma, a construção social da normatividade para se ser homem e mulher, organiza códigos de valores e crenças que advêm desses, que podem favorecer a exposição das mulheres a situações de risco como desenvolver doenças sexualmente transmissíveis, uma gravidez indesejada (Silverman et al., 2011) e torná-las mais vulneráveis à violência. A vulnerabilidade das mulheres é demonstrada assim pela sua subordinação ao sexo inseguro, às relações sexuais forçadas e à negação do exercício da sua própria sexualidade de modo mais satisfatório (Lima & Shraiber, 2013).

Ao longo dos anos, investigadores/as têm avaliado os padrões de atitudes dos/as jovens, com o intuito de perceber se existe ainda a aceitação desses/as a um duplo padrão tradicional (e.g., Allison & Risman, 2013; Caron, Davis, Halteman & Stickle, 1993; Lima & Schraiber, 2013; Lyons, Giordano, Manning & Longmore, 2011; Rudman, Fetterolf & Sanchez, 2013; Sakaluk & Milhausen, 2012; Weaver, Claybourn & MacKeigon, 2013; Young, Penhollow & Bailey, 2010). Apesar do duplo padrão sexual ter sido confirmado em muitas investigações, Weaver, Claybourn e MacKeigan (2013), no seu estudo com 440 estudantes universitários não encontraram evidências de um duplo padrão sexual nos julgamentos dos jovens face aos comportamentos sexuais das mulheres. Neste estudo, as mulheres não foram julgadas mais negativamente do que os homens, relativamente aos seus comportamentos sexuais.

No entanto, muitos estudos demonstraram que uma mulher que, por exemplo, forneça o preservativo ao seu companheiro, está a violar as normas culturais. Contudo, se estas se envolverem em relações sexuais desprotegidas ou esperarem que seja o homem a ter consigo o contraceutivo, são avaliadas de forma mais positiva (Greene & Faulkner, 2005).

Sobre este tema, no estudo de Sierra e colaboradores (2009), quase 95% da amostra avaliou como não aceitável que a mulher tenha os seus próprios preservativos.

No que se refere às relações ocasionais, sem compromisso, Rudman e colaboradores (2013) tentaram perceber o porquê de os homens ganharem respeito por se envolverem em mais relações casuais e com mais parceiras, mas as mulheres serem desvalorizadas e estigmatizadas se agirem da mesma forma. Foi possível observar-se que tanto homens como mulheres são responsáveis pelo duplo padrão sexual, uma vez que utilizam mitos de violação e o estigma social como razões para desencorajar as outras mulheres a ter relações sexuais ocasionais.

O estudo de Lyons e colaboradores (2011), com 600 mulheres jovens concluiu que o duplo padrão sexual tradicional também é mantido graças às mulheres, uma vez que, embora algumas mulheres da amostra relatassem que era injusto os homens terem mais liberdade sexual do que as mulheres, outras parecem aceitar o padrão inevitável do seu gênero. Ou seja, tanto homens como mulheres possuem julgamentos sobre o comportamento da mulher, o que revela que pelo menos alguns elementos do duplo padrão sexual tradicional ainda se mantém (Rudman, Glick, Marquardt, & Fetterolf, 2017, Allison & Risman, 2013; Sakaluk & Milhausen, 2012; Young et al., 2010).

MF, RM & VG (Marisalva Fávero, Rita Mourão e Valéria Gomes)

Referências

Allison, A., & Risman, B. (2013). A double standard for “Hooking Up”: How far have we come toward gender equality? *Social Science Research*, 42 (5), 1191-1206. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.04.006

Caron, S. L., Davis, C. M., Halteman, W. A., & Stickle, M. (1993). Predictors of condom-related behaviors among first-year college students. *Journal of Sex Research*, 30, 252–259.

England, P. & Bearak, J. (2014). The sexual double standard and gender differences in attitudes toward casual sex among U.S. university students. *Demographic Research*, 1327-1338.

Greene, K., & Faulkner, S. L. (2005). Gender, belief in the sexual double standard, and sexual talk in heterosexual dating relationships. *Sex Roles*, 53, 239–251. doi: 10.1007/s11199-005-5682-6.

Lima, M., & Schraiber, L. (2013). Violência e outras vulnerabilidades de gênero em mulheres vivendo com HIV/Aids. *Temas em Psicologia*, 21(3), 947-960. doi:dx.doi.org/10.9788/TP2013.1-EE09PT

Lyons, H., Giordano, P. C., Manning, W. D., & Longmore, M. A. (2011). Identity, peer relationships, and adolescent girls’ sexual behavior: An exploration of the contemporary double standard. *Journal of Sex Research*, 48, 437–449. doi: 10.1080/00224499.2010.506679.

Rudman, L., Fetterolf, J., & Sanchez, D. (2013). What motivates the sexual double standard? More support for male versus female control theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39 (2), 250-263. doi: 10.1177/0146167212472375

Rudman, L.A., Glick, P., Marquardt, T., & Fetterolf, J. (2017). When women are urged to have casual sex more than men are: Perceived

risk moderates the sexual advice double standard. *Sex Roles* 77, (5), 409-418. doi: 10.1007/s11199-016-0723-x

Sakaluk, J. K., & Milhausen, R. R. (2012). Factors influencing university students' explicit and implicit sexual double standards. *Journal of Sex Research*, 49, 464-476. doi: 10.1080/00224499.2011.569976.

Sierra, J., Costa, N., & Ortega, V. (2009). Un estudio de validación de la Double Standard Scale y la Rape Supportive Attitude Scale en mujeres brasileñas. *International Journal of Psychological Research*, 2, (2) 90-98.

Silverman, J., McCauley, H., Decker, M., Miller, E., Reed, E., & Raj, A. (2011). Coercive forms of sexual risk and associated violence perpetrated by male partners of female adolescents. *Perspectives of Sexual Reproductive Health*, 43, 60-65.

Weaver, A. D., Claybourn, M., & MacKeigan, K. L. (2013). Evaluations of friends-with-benefits relationship scenarios: Is there evidence of a sexual double standard? *Canadian Journal of Human Sexuality*, 22, 152-159. doi: 10.3138/cjhs.2128.

Young, M., Penhollow, T. M., & Bailey, W. C. (2010). Hooking-up and condom provision: Is there a double standard? *American Journal of Health Studies*, 25, 156-164.

Educação para a Sexualidade em Meio Institucional

Educar para a sexualidade em meio institucional é um processo totalmente diferente do que é em meio escolar, na medida em que não existe nenhuma orientação formal para o fazer nestas instituições. No entanto, é um processo educativo que emerge da necessidade de dar resposta a comportamentos observados e relacionados com as vivências das crianças e jovens acolhidos. Para o fazer de forma bem-sucedida é imperioso que o processo comece com a formação específica sobre educação para a sexualidade destinada aos profissionais das instituições.

A educação para a sexualidade em contexto de acolhimento institucional constitui um processo muito desafiante para as equipas técnicas das instituições, revelando-se ainda mais difícil do que no contexto escolar, atendendo não só às vivências das crianças e adolescentes acolhidos, os quais quase sempre comportam histórias de

vida bastante sensíveis e problemáticas no que diz respeito à sexualidade, mas também devido à diversidade de formação inicial dos profissionais que cuidam destes utentes.

Em virtude dos diversos motivos que levam cada criança ou jovem para o meio institucional, a educação para a sexualidade adquire aqui um caráter de especificidade, na medida em que cada um possui uma biografia única, redigida por experiências que imprimiram registos nas suas memórias e muitas vezes deixaram sequelas, que caracterizam e justificam os comportamentos evidenciados, tanto em termos de violência, de empatia, de competências socio emocionais, de capacidade de tomar decisões e projetar o futuro, como no que toca aos comportamentos sexuais, sobretudo os de risco (García-Ruiz, 2009). Nestes casos, particular atenção e cuidado tem de ser tido em conta face a abordagens sobre abuso sexual, sob pena de despoletar memórias traumáticas.

Assim, a educação para a sexualidade em meio institucional tende a maior eficácia quando se fazem sessões de intervenção a nível individual, comparativamente ao que é feito em grande grupo, o que se compreende atendendo ao carácter de intimidade em que as questões de sexualidade estão implicadas (Anastácio & Lopes, 2017).

Dada a vulnerabilidade das crianças e adolescentes em contexto de institucionalização, devido à falta de retaguarda familiar ou incapacidade da família de cuidar, educar e proteger os seus filhos, a educação da sexualidade destes jovens tem de se orientar numa perspetiva desenvolvimentista, além de atuar também de modo preventivo.

Em termos de prevenção, quando se trata da população feminina, a principal e a primeira ação implementada pelos cuidadores geralmente é a consulta de planeamento familiar com prescrição de um método contraceptivo. No entanto, a prevenção tem de incidir também na prevenção das infeções sexualmente transmissíveis, bem como no desenvolvimento de capacidades de previsão de risco e de consequências das decisões tomadas. E este é um processo mais educativo do que médico, exigindo um trabalho com continuidade, assegurando um ambiente de confiança e de interação positiva entre acolhidos e cuidadores.

Ainda mais do que a prevenção da concepção indesejada e de outros riscos, a educação para a sexualidade em meio institucional precisa trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais, de tomada de decisão e de comunicação e negociação com eventuais parceiros de intimidade (García-Ruiz, 2009).

No respeitante a competências socioemocionais, o reforço neste domínio tem de ser intensificado, pois considerando situações de abuso sexual, as crianças com desenvolvimento destas competências tornam-se mais capazes de se proteger de ameaças, de gritar, de lutar e de falar sobre o assunto (Goleman, 2002). É igualmente muito importante trabalhar a autoestima, a assertividade e a resiliência para munir estas crianças e adolescentes de ferramentas protetoras e promotoras de relacionamentos positivos. No entanto, e verificando-se que os jovens acolhidos têm níveis destas competências similares aos dos que vivem em contextos familiares (Anastácio, 2016; Anastácio & Marinho, 2014), além destas competências é fundamental o desenvolvimento da empatia, pois muitos destes jovens sofrem uma erotização e iniciação sexual precoce, muitas vezes conducente à banalização da sexualidade, o que não é salutar, atendendo a que uma pessoa só está preparada para ter um relacionamento sexual quando consegue compreender as emoções daquele com quem se relaciona (Goleman, 2002). Por outro lado, não obstante a possibilidade de relações sexuais motivadas apenas por atração e desejo, como a segurança emocional proporcionada por uma relação íntima afetiva permite um maior grau de entrega e satisfação (Lopez & Fuertes, 1999), é importante que ao educar para a sexualidade saudável em meio institucional se dê relevância a este aspeto para que os jovens procurem ter relações nas quais encontrem satisfação para as necessidades emocionais de que carecem.

Em virtude da sua carência, quer afetiva quer socioeconómica, estes jovens são bastantes vulneráveis tornando-se presas fáceis para quem os alicia para relacionamentos sexuais, já que a troca de recompensa e com pouca capacidade de previsão de riscos se envolvem com parceiros com os quais dificilmente terão poder de negociação e de dizer não a atividades sexuais que não sejam do seu agrado.

O apelo à capacidade de tomar decisões na instituição inicia-se aquando da definição do projeto de vida, tentando perspetivar um futuro melhor com o auxílio de parceiros sociais, implicando as crianças e jovens acolhidos e as suas famílias com vista a uma desinstitucionalização segura (Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID, 2005). Os jovens começam por decidir sobre as alternativas de percursos escolares e seguidamente profissionais, projetando também o seu futuro familiar. Além de tomar a decisão, os jovens são envolvidos no comprometimento e responsabilidade para com o que decidiram, o que exige também um processo educativo consistente, uma vez que geralmente não estão habituados a assumir isso devido à negligência familiar por que passaram.

ZA (Zélia Anastácio)

Referências

Anastácio, Z. (2016). Self-esteem, Assertiveness and Resilience in Adolescents Institutionalized. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, N.º1-Vol.1, 2016, 315-322, <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.231>

Anastácio, Z. & Lopes, G. (2017). Educação para a Sexualidade Saudável em Contexto Institucional. In T. Vilaça; C. Rossi; C. Ribeiro & P. Ribeiro (Eds). *Investigação na Formação e Práticas Docentes na Educação em Sexualidade – Contributos para a Igualdade de Género, Saúde e Sustentabilidade*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança, pp. 393-405.

Anastácio, Z. & Marinho, S. (2014). Results of a sex education program for 2nd and 3rd cycle of Portuguese basic education students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, N.º 1-Vol.3, 2014, 423-430.

García-Ruiz, M. (2009). La Educación Sexual en Acogimiento residencial. In A. Bravo & J. del Valle (Coords.). *Intervención Socioeducativa en Acogimiento Residencial*. Gobierno de Cantabria, Consejería de Empleo y Bienestar Social, Dirección General de Políticas Sociales, pp. 203-228.

Goleman, D. (2002). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates. Grupo de Coordenação do Plano de Auditoria Social & CID. (2005). *Manual de Boas Práticas: um guia para o acolhimento residencial de crianças e jovens*. Lisboa: Instituto de Segurança Social, I.P.

Lopez, F. & Fuertes, (1999). *Para Compreender a Sexualidade*. Lisboa: APF.

Educação Sexual e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O conceito de Educação Sexual emerge, em primeira instância, vinculado ao controle do comportamento humano. Ações que perpassaram a religião, a medicina e a educação através do tempo e da história. Educação Sexual “compreende todas as ações, deliberadas ou não, que exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões e valores ligados à sexualidade (WEREBE, 1998, p. 139). A Educação Sexual é uma construção dinâmica que abrange a política e a história marcada pelas mudanças estruturais e econômicas da sociedade capitalista (NUNES, 1987).

Considerando que a ciência é um conjunto de conhecimentos que se transformam e se reestruturam em função da organização so-

cial, precisamos compreender como ela se desenvolve para então, entendermos de que forma os conhecimentos são acumulados e validados pelas novas organizações sociais. Nesse sentido, a Educação Sexual está intrinsecamente ligada ao contexto histórico-cultural de determinada época, de acordo com a estrutura e às relações sociais. De acordo com a literatura, Barroso e Bruschini (1982), Ribeiro (1990), Guimarães (2002) Goldeberg (1988), Figueiró (2001, 2009, 2014, 2015) e Werebe (1998), as iniciativas institucionais de Educação Sexual sempre estiveram ligadas à preocupação social moralizante. A institucionalização da Educação Sexual pelas instituições como a igreja, a escola e o governo foi marcada por uma análise moralista de fundamentação psicossocial e não crítica ou social-dialética (GAGLIOTTO, 2009).

A Educação Sexual sempre esteve atrelada a resolver “problemas” ligados diretamente ou indiretamente à Sexualidade, não como uma necessidade em atender as expectativas das crianças e dos jovens. No período de 1930, a preocupação era o controle do nascimento, o crescimento demográfico nos países de terceiro mundo. Em 1960, a Educação Sexual esteve atrelada “à mudança de comportamento dos jovens, no sentido de maior liberdade” (WEREBE, 1998, p. 162), atingindo não apenas os países mais desenvolvidos, mas vários setores da população brasileira. Na década de 1990, as discussões sobre Sexualidade e Educação Sexual, levaram à construção e à implantação da Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O aparecimento e a expansão da AIDS, nessa época, e a ausência de uma vacina, apontou a Educação Sexual como sendo o único meio de combate à doença. Assim, como um tema transversal, em forma de um caderno, a expressão Orientação Sexual foi utilizada oficialmente, pela primeira vez, nos PCN (1997) para a Educação Básica (educação infantil - crianças com até cinco anos, ensino fundamental - seis a 14 anos e ensino médio - 15 a 17 anos – LDBEN, 9394/96).

As reformas educacionais institucionais na década de 1990, juntamente com as mudanças conjunturais da sociedade influenciaram na estruturação curricular da Educação Básica e, conseqüentemente, na atuação profissional docente. O amparo legal para o exercí-

cio profissional vem, desde então, se modificando, acompanhando a evolução da sociedade e a necessidade do profissional no âmbito da pesquisa e no mercado de trabalho.

Existem dois aspectos quando tratamos da Educação Sexual que permeiam os espaços e que influenciam na construção, na manutenção, na reprodução dos valores individuais e sociais: a Educação Sexual informal e/ou espontânea e a Educação Sexual formal e/ou intencional (FIGUEIRÓ, 2014). Quando falamos em Educação Sexual informal e/ou espontânea, estamos relacionando-a com todas as informações que recebemos sobre Sexualidade nos espaços institucionais familiares, igrejas, escolas, como também em bares, mídias, outdoors, revistas e onde mais as informações estiverem disponíveis.

A Educação Sexual formal e/ou intencional acontece através de ações planejadas, de forma intencional e com objetivos pré-determinados.

A questão é que quando a Educação Sexual sistematizada acontece, tanto os professores quanto os estudantes, trazem consigo informações sobre suas relações com a temática Sexualidade. As influências que recebem na família e nas situações cotidianas da vida em um primeiro momento se estabelecem de forma sutil sem possibilidade de contestar ou enfrentar.

Já trazem informações e deformações introjetadas sobre a vivência em relação às questões sexuais. E, nesse sentido, seja na família ou na escola, a Educação Sexual se faz.

Para as pesquisadoras Goldeberg (1988), Figueiró (2001, 2009, 2014, 2015) e Werebe (1998), trabalhar Educação Sexual na escola é ensinar os/as estudantes a pensar, a tirar suas dúvidas sobre as questões sociais relacionadas à vivência da Sexualidade. É possibilitar uma visão também positiva do sexo, do corpo e das relações que estabelecem consigo e com os outros evitando que as crianças cresçam com uma ideia de que não se pode falar de sexo na escola, uma vez que essa instituição é uma das quais as crianças e os/as adolescentes passam a maior parte do seu tempo, constroem seus laços afetivos, presenciam e/ou praticam formas de preconceito entre várias outras situações (LORENZI, 2017).

A partir de 2015, os debates pela implantação de um novo documento referência para a construção dos currículos escolares da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), traz, de forma ampla a expressão que dá ênfase na promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”(BRASIL, 2015, p. 22).

Para a BNCC (2017), ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem assegurar aos estudantes “o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 8).

Dentre as dez competências enfatizamos a de número oito. “8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017, p. 10).

A Educação Sexual, seja ela de forma transversal ou como componente curricular, é aquela autêntica que permite às crianças, adolescentes, jovens, professores/as “compreender as dimensões e a significação da sexualidade, de maneira a integrá-la positivamente na personalidade, a contribuir para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados” (WEREBE, 1998, p.163).

FL (Franciele Lorenzi)

Referências

BARROSO, Carmem Lucia de M.; BRUSCHINI, Maria Cristina A. *Educação sexual: debate aberto*. Petrópolis: Editora Vozes, 1982.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: 2017.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 5ª ano): Orientação Sexual*. Brasília, MEC/SEF, 1997c.

FIGUEIRÓ, M. N. D. *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*. 2ª Ed. Londrina: UEL, 2001.

_____. *Educação Sexual: como ensinar no espaço da escola*. Revista Linhas. UDESC, Florianópolis, v. 7, n. 1. 2006. Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1323/1132>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

_____. *Educação Sexual no dia a dia*. Londrina/PR: Eduel, 2013.

_____, (org.). *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: UEL, 2009.

_____. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. 2. ed. Londrina: Eduel, 2014. GAGLIOTTO, Giseli Monteiro. *A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*. Tese Doutorado). – Campinas, SP, 2009. GOLDBERG, Maria Amélia

Azevedo. *Educação Sexual: uma proposta, um desafio*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GUIMARÃES, Isaura. *Educação Sexual na escola: mito e realidade*. 2ª reimpressão. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Dimensões da Sexualidade).

_____, Isaura. *Educação Sexual na Escola: mito e realidade*. 2ª reimpressão. Campinas/SP: Mercado de letras, 2002.

LORENZI, Franciele. *A Educação Sexual na Formação do/a Pedagogo/a no estado do Paraná*. 199 páginas. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2017.

NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

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

Epistemologia(s) Feminista(s)

A leitura crítica das mulheres sobre a produção do conhecimento faz emergir, com perspectiva plural, a(s) epistemologia(s) feminista(s). Em síntese, trata-se da contribuição deste movimento para consolidar a crítica feminista sobre a teoria do conhecimento humano: a epistemologia (Gebara, 2008; Rago, 1998).

Esses olhares múltiplos questionaram a neutralidade da ciência e apresentaram implicações do fazer científico para a (des)humanização de homens e mulheres. Sendo imersa em uma sociedade patriarcal, a produção de conhecimentos concentra-se no poderio masculino e no que ele representa. As mulheres, por sua vez, encontram-se na posição do “não saber”, do supérfluo e do insignificante. Partindo dessa constatação, o movimento feminista reivindicou a necessidade de mudança desta lógica geradora de violência e expropriação, que resultava no desprezo às mulheres como sujeitos de conhecimento, de um modo geral, mas de alguns grupos de mulheres com mais força e perversidade.

Por esta via, pensadoras negras feministas passaram a questionar o próprio feminismo. Evidenciaram, nessa reflexão, as heranças de uma sociedade patriarcal, classista e racista para as mulheres negras, retirando-as da condição de sujeitos de conhecimento não só em relação aos homens, mas, também, em relação às mulheres brancas. Questionaram a análise centrada na condição de gênero que historicamente foi realizada pelo movimento feminista e passaram a denunciar que esta ocorria de modo interseccional, correlacionando-se com a raça e a classe (Davis, 2016).

Sendo assim, a(s) epistemologia(s) feminista(s) permitiram analisar que a multiplicidade dos saberes decorre da criatividade humana e que esses saberes encontram-se submetidos a uma hierarquização. Nesse ponto, também ficam evidentes os porquês de as mulheres negras ocuparem lugares subalternizados na produção de conhecimentos e sua consequente desvalorização: elas carregam duplo estigma (“não brancas” e “não homens”), o que as posiciona em lugar desprivilegiado. Lélia Gonzalez é uma das teóricas que evidenciou tais questões. Para ela, a subalternização dos conhecimentos protagonizados pelas mulheres negras é “produto da classificação racial da população, uma vez que o modelo valorizado e universal é branco” (Ribeiro, 2018) e masculino.

As reflexões das pensadoras feministas também contribuem para que seja revelada a produção de conhecimentos na vida ordinária, naquilo que é feito cotidianamente, por exemplo, nas tarefas de cuidado cumpridas pelas mulheres, já que algumas dessas atribuições lhes são rotineiras. É por meio da proposição de um pensar feminista que se pode compreender e valorar o cotidiano como espaço de produção de conhecimentos: esta epistemologia da vida ordinária (Gebara, 2008) atinente a todos os seres humanos. No caso das mulheres, salientam as feministas, o fazer cotidiano reveste-se de um naturalismo que o expropria do seu caráter intelectual. Parece que o dia a dia das mulheres se dá de modo meramente automatizado. Em poema e verso, a poetiza brasileira Elisa Lucinda adverte: “Não despreze a meditação doméstica. É da poeira do cotidiano que a mulher extrai, filosofando, cozinhando, costurando [...]”. Por esta via,

as feministas atentam para o paradigma da sustentabilidade da vida humana (Carrasco, 2003). Os afetos e as relações, o cuidar de si, da casa, da comida, dos lugares onde as pessoas circulam, as relações estabelecidas com os doentes, com a morte, tudo aquilo que supera os bens e serviços oriundos da produção capitalista emerge nesta concepção. As pensadoras feministas reivindicam que esses espaços de produção e reprodução da vida provocam um olhar diferenciado sobre o mundo, colocando as mulheres em posição de vanguarda na defesa de outro mundo possível. São as mulheres, em maioria, que protagonizam movimentos sociais que pautam a segurança alimentar, fruto de sua reflexão sobre os afazeres cotidianos de provimento da alimentação dos membros da família. Também foram elas que lutaram na América Latina pela abertura democrática, denunciando o terrorismo de Estado, o sequestro e a morte de seus filhos e netos que eram contrários aos regimes totalitários. Foi por meio de Clubes de Mães que mulheres brasileiras dos grupos populares lutaram contra a carestia e o arrocho salarial (Viezzler, 1989). Esses breves exemplos denotam um modo de produzir conhecimento, próprio das vivências das mulheres, que se consolida no diálogo entre o âmbito privado e suas implicações no espaço público. Reconhecendo estas vivências, as teóricas feministas transpõem as fronteiras da ciência moderna, por meio do diálogo com outras vozes e com a abordagem de temas que anteriormente eram negligenciados na pesquisa acadêmica. Neste ponto se estabelece um diálogo entre a epistemologia da vida ordinária e a epistemologia reflexiva ou filosófica e científica (Gebara, 2008). A busca é para, portanto, além de reconhecer e refletir sobre os diferentes modos de produzir conhecimentos, alertar para suas formas de sistematização, feitas em diálogo com.

As epistemologias feministas partem do pressuposto de que a produção de conhecimentos se faz em meio ao conflito. Embora haja o esforço para a conquista de um novo modo de pensar, no qual as pessoas sejam reconhecidas pelo seu direito de ser; em que as mulheres e os homens, em sua pluralidade, tenham respeitados e valorizados seus legados e ancestralidades numa sociedade justa e igualitária, torna-se visível que esse projeto se dá em meio às disputas

de poder, cerceamentos, avanços e retrocessos próprios da existência humana. Entretanto, as feministas têm visibilizado contrapontos fundamentais para que uma concepção libertária do pensamento seja possível, onde este ocorra de modo livre, desierarquizado, plural e sem mordças.

ALCDL (Aline Lemos da Cunha Della Libera)

Referências

Carrasco, C. (2003). *A sustentabilidade da vida humana: um assunto de mulheres?*. Recuperado de https://gepesdegenero.files.wordpress.com/2012/05/carrasco_a-sustentabilidade_da_vida_humana_2003.pdf

Davis, A. (2016) *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo.

Gebara, I. (2008). As epistemologias teológicas e suas consequências. In: E. Neuenfeldt, K. Bergesch, & M. Parlow (Orgs.), *Epistemologia Violência Sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião* (pp. 31-50). São Leopoldo: Sinodal/EST.

Rago, M. (1998). *Epistemologia feminista, gênero e história*. Recuperado de <http://files.mudem.webnode.com/200000074-71426723a2/Epistemologia%20feminista,%20g%C3%AAnero%20e%20hist%C3%B3ria.pdf>

Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do Feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras.

Viezzler, M. (1989). *O problema não está na mulher*. São Paulo: Cortez.

Erotofilia e Erotofobia

No âmbito do estudo das atitudes face à sexualidade, salientam-se os trabalhos de Fisher, Byrne, White, e Kelly (1988), que propuseram duas tipologias básicas que expressam a forma de sentir, pensar e viver a sexualidade - a erotofobia e a erotofilia.

Erotofobia e erotofilia correspondem, assim, aos extremos de uma atitude ou traço de personalidade referentes à forma como as pessoas reagem aos estímulos sexuais externos e/ou internos. Associadas a esta forma de reação emocional, encontram-se determinadas crenças e tendências para agir no que se refere à sexualidade. Consistem na tendência a responder de forma negativa ou positiva aos diversos estímulos de caráter sexual e têm sido estudadas em relação com diversas variáveis relacionais (e.g., consistência orgásmica e frequência das relações sexuais, satisfação sexual, etc.) (Kelley & Gidycz, 2015). Segundo Fisher et al. (1983), do ponto de vista biológico, o sexo está inicialmente associado a emoções positivas, porém as experiências sexuais e as normas sociais podem conduzir ao desen-

volvimento de sistemas erotofóbicos ou erotofílicos que constituem verdadeiros reguladores emocionais dos comportamentos sexuais. Para além das respostas emocionais, as avaliações ou atitudes face à sexualidade condicionam a probabilidade de ocorrência dos comportamentos sexuais (Meston & Ahrold, 2010).

E erotoFOBIA alude à uma tendência a dar respostas emocionais negativas aos estímulos sexuais, e por isso é caracterizada pelo evitamento e a valoração negativa de tais estímulos. As pessoas com atitudes predominantemente erotofóbicas, por terem desenvolvido uma avaliação negativa ou menos positiva dos estímulos sexuais, tendem a reprimir os seus impulsos sexuais e estão menos abertas à diversidade de experiências e atividades sexuais. Mostram-se também menos favoráveis a tudo que envolva a contraceção e apresentam uma maior probabilidade de desenvolverem disfunções sexuais. Estas pessoas escandalizam-se mais com os comportamentos dos/as outros/as e mostram-se mais rígidos/as nas suas avaliações dos comportamentos sexuais.

A erotofilia, ao contrário, é uma tendência para dar respostas positivas aos estímulos sexuais. Esta tendência forma um sistema consistente, similar aos denominados traços estáveis de personalidade, caracterizado por uma atitude de procura de estímulos sexuais, reações emocionais positivas e valoração positiva. As pessoas erotofílicas revelam um apego elevado ao erotismo, reagem de forma mais positiva aos estímulos sexuais, valorizam a atividade sexual, bem como as fantasias e pensamentos sexuais, aceitam melhor a contraceção e apresentam pouca probabilidade de desenvolverem disfunções sexuais (Arellano & Morales, 2015), (Kelley & Gidycz, 2015). Os erotofílicos acedem mais a diferentes comportamentos sexuais auto-eróticos e altero-eróticos, sendo menos rígidos na avaliação dos comportamentos sexuais dos outros (López & Fuertes, 1999).

A atitude erotofílica promove, assim, uma aproximação positiva e confortável face às diferentes expressões da sexualidade no percurso da vida, nomeadamente em relação ao corpo, à identidade sexual e aos comportamentos sexuais em geral (Molina, Sayans-Jiménez & Ordóñez-Carrasco, 2018). Também foi associada à maior atividade

erótica e com maior número de parceiros sexuais (Bermúdez, Ramiro & Ramiro, 2013).

Tanto a erotofilia quanto a erotofobia são aprendidas durante a socialização e a sua origem é provavelmente explicada pelas restrições e punições relacionadas ao sexo (Fisher et., 1988; Santos-Iglesias, Sierra, & Vallejo-Medina, 2012).

Alguns autores defendem uma possível relação entre estas classificações e as atitudes do ponto de vista pessoal liberal e conservadora face à sexualidade, sendo que as atitudes pessoais baseiam-se nas respostas cognitivas, enquanto a dimensão erotofilia-erotofobia dá ênfase às respostas emocionais.

Para mensuração e classificação das atitudes sexuais, nomeadamente da sua dimensão erotofobia-erotofilia, Fisher et al., (1988) desenvolveram a Sexual Opinion Survey (SOS), amplamente utilizada e cuja adaptação à população portuguesa estamos a realizar (Fávero, Carvalho, Ferreira & Gomes).

A maior parte dos estudos investigou a forma como o género influencia as atitudes face à sexualidade, tendo-se verificado que os homens apresentaram atitudes sexuais mais positivas (García, Rico, & Fernández, 2017), embora também se tenha verificado um decréscimo destas diferenças (Larrañaga, Yubero, & Yubero, 2012).

MF & SC (Marisalva Fávero e Sérgio Costa)

Referências

Arellano, A., & Morales, J. (2015). Somatotipo y Comportamiento Erotofílico - Erotofóbico. *Éidos*, 1(8), 25-30. doi: doi.org/10.29019/eidos.v0i8.120.

Bermúdez, M. P., Ramiro, T., y Ramiro, M. T. (2014). Capacidad predictiva de la erotofilia y variables sociodemográficas sobre el debut sexual. *Revista iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(1), 55-70.

Fisher, W. A., Byrne, D., White L. A., & Kelly K. (1988). Erotophobia-erotophilia as a dimension of personality. *The Journal of Sex Research*, 25(1), 123-151.

Larrañaga, E., Yubero, S., & Yubero, M. (2012). Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles. *Summa Psicológica*, 9(2), 5-13.

López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para comprender a sexualidade*. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família (APF).

Molina, A., Sayans-Jiménez, P., & Ordóñez-Carrasco, J. (2018). Comparison of the Predictive Capacity of the Erotophobia–Erotophilia and the Attitudes Toward Sexual Behaviors in the Sexual Experience of Young Adults. *Psychological Report*, 121(5), 815-830. doi: 10.1177/0033294117741141.

Santos-Iglesias, P., Sierra, J. C., & Vallejo-Medina, P. (2012). Predictors of Sexual Assertiveness: the Role of Sexual Desire, Arousal, Attitudes, and Partner abuse. *Archives of Sex Behavior*, 42(6): 1043–52.

Femicídio

De acordo com as “Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres” (Brasil, 2016), femicídio é uma expressão utilizada para denominar as mortes violentas de mulheres em razão de gênero, ou seja, que tenham sido motivadas por sua “condição” de mulher. No Brasil, o crime de femicídio foi definido legalmente desde a entrada em vigor da Lei nº 13.104, em 2015, que alterou o art. 121 do Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848/1940). Tal alteração incluiu o femicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Segundo o Código Penal, femicídio é “o assassinato de uma mulher cometido por razões da condição de sexo feminino”, isto é, quando o crime envolve: “violência doméstica e familiar e/ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher”. A pena prevista para o homicídio qualificado é de reclusão de 12 a 30 anos. A formulação do conceito de “femicídio” (*femicide*, em inglês) é atribuída à Diana Russel, soció-

loga e feminista anglo-saxã, que o empregou pela primeira vez em 1970 para definir o “assassinato de mulheres nas mãos de homens por serem mulheres” (Russel e Harmes, 2006, p. 19). Nos anos 2000, em consequência do elevado número de mortes de mulheres ocorridas no México, o conceito se disseminou no continente latino-americano e ganhou nova formulação e novas características com a designação de “feminicídio”. Para as ciências sociais e os estudos feministas, afirma Patricia Copello (2012), o conceito de feminicídio tornou-se uma importante categoria de análise, uma vez que permitiu identificar os fatores discriminatórios presentes nessas mortes, circunscrever suas características e descrevê-las como fenômeno social. Para a autora, o conceito de femicídio foi aplicado para tratar das mortes violentas intencionais, como aquelas praticadas em nome da defesa da honra, relacionadas com o pagamento de dote; associadas à violência sexual, como estratégia de derrota do inimigo nos conflitos armados. É, ainda, aplicado naqueles casos em que a morte se apresenta como resultado não intencional de uma prática social e cultural que afeta os direitos das mulheres ao seu corpo e saúde, como as mortes decorrentes de partos e abortos inseguros; por dificuldades de acesso a métodos de proteção contra HIV/AIDS; por sequelas da mutilação genital ou mesmo por intercorrências nas cirurgias estéticas, entre outras situações (Copello, 2012). A dimensão política dessas mortes foi apresentada por Marcela Lagarde, antropóloga e feminista mexicana, para a qual “o feminicídio é um crime de Estado” (2004, p. 6). Este não asseguraria condições de segurança para as vidas das mulheres na comunidade, em suas casas, nos espaços de trabalho e de lazer; ou não realizaria suas funções, ao se omitir na investigação, identificação e responsabilização dos criminosos. A responsabilização do Estado foi um grande avanço nos debates sobre feminicídios, porém a formulação de Lagarde (2004) continua a reconhecer e concordar que o pertencimento da vítima ao sexo feminino e o contexto social de desigualdade de gênero são as principais características dessas mortes. Copello (2012) reconhece também a influência de outros fatores sobre esse fenômeno multidimensional, razão pela qual afirma: “não podemos fixar a atenção apenas no patriarcado como gerador

de discriminação, mas temos que incluir outras formas de opressão social que se entrecruzam com o gênero e contribuem para desenhar o contexto que favorece as agressões violentas a mulheres, como a classe, a etnia da vítima, a violência do entorno e o desenraizamento social” (Copello, 2012, p. 131). Por sua vez, a antropóloga Rita Laura Segato (2006) introduz outra forte dimensão à noção de feminicídio: o ódio e o caracteriza como crimes de ódio, como crimes racistas e homofóbicos. Para esta autora, no âmbito da teoria do feminicídio, o impulso do ódio em relação às mulheres foi explicado como uma consequência da infração feminina a duas leis do patriarcado: a norma de controle ou posse sobre o corpo feminino e a norma da superioridade masculina. A reação do ódio é desencadeada quando a mulher exerce autonomia no uso de seu corpo, desafiando as regras de fidelidade ou celibato - a famosa categoria de “crimes contra a honra” dos homens - ou quando a mulher acede a posições de autoridade ou poder econômico ou político, tradicionalmente ocupadas por homens. Ela estaria, portanto, desafiando o delicado equilíbrio assimétrico de uma rede que articula membros da elite econômica, da administração pública local, provincial e federal, e da justiça. O Modelo de Protocolo Latino-americano (2014), mencionado nas Diretrizes acima citadas (Brasil, 2016), aponta três razões para as condições estruturais das mortes violentas de mulheres por razões de gênero: 1. A ordem patriarcal: desigualdade estrutural de poder que inferioriza e subordina as mulheres aos homens; 2. A violência sexista: o sexo das vítimas é determinante para sua ocorrência; são mortes evitáveis: o emprego de violência e a intencionalidade do gesto reforçam seu caráter de desprezo pela mulher e pelos papéis sociais que lhe são atribuídos; 3. O fenômeno social e cultural: não são casos isolados ou episódicos, mas inseridos em um continuum de violência que limita o desenvolvimento livre e saudável de meninas e mulheres. As Diretrizes (Brasil, 2016) apresentam, ainda, algumas categorias de análise atualmente empregadas pela literatura para tratar das modalidades reconhecidas como femicídios/feminicídios. Estas se referem a formas mais conhecidas da violência praticada contra as mulheres e ajudam a compreender a diversidade de contexto em que essas mor-

tes ocorrem e como se entrecruzam com a violação de outros direitos humanos: 1. Feminicídio Íntimo - Morte de uma mulher cometida por um homem com quem a vítima tinha, ou tenha tido, uma relação ou vínculo íntimo: marido, ex-marido, companheiro, namorado, ex-namorado, amigo íntimo ou amante, pessoa com quem tem filho(a)s; 2. Feminicídio Não Íntimo - Morte de uma mulher cometida por um homem desconhecido, com quem a vítima não tinha nenhum tipo de relação. Considera-se, também, o caso do vizinho que mata sua vizinha sem que existisse, entre ambos, algum tipo de relação ou vínculo; 3. Feminicídio Infantil - Morte de uma menina com menos de 14 anos de idade, cometida por um homem no âmbito de uma relação de responsabilidade, confiança ou poder conferido pela sua condição de adulto sobre a menoridade da menina. 4. Feminicídio Familiar - Morte de uma mulher no âmbito de uma relação de parentesco entre vítima e agressor. O parentesco pode ser por consanguinidade, afinidade ou adoção. 5. Feminicídio Sexual Sistemático - Morte de mulheres que são previamente sequestradas, torturadas e/ou estupradas, podendo ser desorganizado ou organizado. 6. Feminicídio por prostituição ou ocupações estigmatizadas - Morte de uma mulher que exerce prostituição e/ou outra ocupação (como strippers, garçonetes, massagistas ou dançarinas de casas noturnas), cometida por um ou vários homens. Inclui os casos nos quais o(s) agressor(es) assassina(m) a mulher motivado(s) pelo ódio e misoginia que a condição de prostituta da vítima desperta nele(s). Esta modalidade evidencia o peso da estigmatização social e as alegações da ação criminosa por parte dos sujeitos: “ela merecia”; “ela fez por onde”; “era uma mulher má”; “a vida dela não valia nada”. 7. Feminicídio por tráfico de pessoas - Morte de mulheres produzida em situação de tráfico de pessoas. Por “tráfico” se entende o recrutamento, transporte, transferência, alojamento ou acolhimento de pessoas, valendo-se de ameaças ou uso da força ou outras formas de coação, quer seja rapto, fraude, engano, abuso de poder, ou concessão ou recepção de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento da(s) pessoa(s), com fins de exploração. 8. Feminicídio Transfóbico - Morte de uma mulher transgênero ou transsexual, na qual o(s) agressor(es) a mata(m) por sua condição ou iden-

tidade de gênero transexual, por ódio ou rejeição. 9. Femicídio Lesbófico - Morte de uma mulher lésbica, na qual o(s) agressor(es) a mata(m) por sua orientação sexual, por ódio ou rejeição. 10. Femicídio Racista - Morte de uma mulher por ódio ou rejeição a sua origem étnica, racial ou de seus traços fenotípicos. 11. Femicídio por mutilação genital feminina - Morte de uma menina ou mulher resultante da prática de mutilação genital. As condições estruturais dessas mortes também enfatizam que são resultados da desigualdade de poder que caracteriza as relações entre homens e mulheres nas sociedades, contrapondo-se a explicações amplamente aceitas de que se tratam de crimes passionais, motivados por razões de foro íntimo ou, numa abordagem patologizante, como resultado de distúrbios psíquicos.

TKL (Teresa Kleba Lisboa)

Referencias

BRASIL (2011). Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM). Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: SPM/PR

BRASIL (2016). Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres – Feminicídios -Versão online disponível em: www.onumulheres.org.br

SEGATO, R. L. (2006) Que és un feminicídio. Notas para un debate emergente - Série Antropologia 401 – UNB, Brasília.

RUSSEL, D. E. e HARMES, R. A. (2006). Feminicídio: una perspectiva global. Centro de Investigaciones Interdisciplinárias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México, México.

COPELLO, P. L. (2012). Apuntes sobre el feminicídio. Revista de Derecho Penal y Criminología 3. Época, n. 8 (julio de 2012), pág. 119-143. Disponível em: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:revistaDerechoPenalyCriminologia-2012-8-5030&dsID=Documento.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

DOSSIÊ FEMINICÍDIO (s/d) - O que é feminicídio – disponível em <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/o-que-e-feminicidio/>

LAGARDE, M. (2004). Por la vida y la libertad de las mujeres: fin al femicidio. El día, V. fevereiro, 2004. disponível em:<<http://www.cimacnoticias.com.mx/especiales/comision/diavlagarde>. Acesso em: 24 out. 2018.

Feminismo Negro Decolonial

O termo decolonialidade foi elaborado através do Programa de Investigação Modernidade/Colonialidade como proposta de transgressão, superação e resistência à colonialidade do poder, saber e ser, como processo de estruturação das relações coloniais de dominação e subalternização, constituídas a partir da divisão internacional do trabalho e da hierarquização dos povos por critérios raciais, e que permanecem após a descolonização em vários níveis da vida cotidiana, econômica e cultural. (Quijano, 2005).

O grupo interdisciplinar criado no final dos anos 1990, principalmente por intelectuais e militantes da América Latina como Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, María Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil entre outros, se propôs a compreender a constituição da modernidade a partir da sua correlação com a colonialidade, considerando também

o campo simbólico, intersubjetivo e epistemológico (Mignolo, 2003). Dessa forma, a modernidade forjou hierarquias étnico-raciais e sociais profundas e ainda, a criação de um imaginário ocidental dominante do sistema mundo “patriarcal/capitalista/colonial/moderno”, que para além de um centro geográfico, se auto-intitulou como desenvolvido e superior em detrimento do sul global subalternizado (Dussel, 1994).

Nessa perspectiva, o lócus de enunciação epistemológico e filosófico é protagonizado a partir das experiências dos povos que estão à margem, na fronteira, não somente dos grupos que estão geograficamente nas periferias, mas daqueles que são atravessados pelas categorias de raça/etnia, classe, sexo, gênero, entre outras, visando dar continuidade ao processo de decolonização epistemológica ocidental a partir da denúncia de toda tentativa de universalização do conhecimento, deslegitimação, invisibilidade, não reconhecimento e expropriação dos povos no contexto pós-colonial. (Mignolo, 2000; Grosfoguel, 2008).

Nesta iniciativa propositiva de superação da colonialidade, alguns grupos feministas negros e intelectuais negras são associados ou associam o termo decolonialidade às suas práticas e experiências ao relacionarem que a estrutura da modernidade/colonialidade é constitutiva das inúmeras opressões que a mulher negra sofre ainda hoje. São iniciativas contra-hegemônicas ao processo de dominação colonial europeu, lançando-se à reflexão teórica e prática a partir das experiências subalternas, visando uma mudança estrutural com novos paradigmas epistemológicos.

O movimento feminista negro, que surgiu nos EUA na década de 1960, como resposta crítica ao racismo presente no movimento feminista e à universalização da categoria mulher, pautou-se na interseccionalidade de gênero, raça, classe, e outros marcadores sociais da diferença, que associados contribuem para o agravamento das opressões e a manutenção das desigualdades tornando-as estruturais (Crenshaw 2002). Tem como suas principais representantes as intelectuais negras Angela Davis, Audre Lorde, Alice Walker, Patricia Hill Collins, Bell Hooks, Angela Davis, Kimberlé Williams Crenshaw. Porém, já em 1851, Sojourner Truth, ex-escrava, durante a Convenção

dos Direitos das Mulheres em Ohio, reivindicou com seu discurso “E eu não sou uma mulher?”, o reconhecimento a sua existência como mulher negra, trabalhadora, mãe, em uma condição radicalmente diferente da mulher branca que lutava por direito ao voto e ao trabalho. (Ribeiro, 2016).

Na América Latina, Maria Lugones (2008, 2014), que integrou o grupo Modernidade/Colonialidade, ao analisar as diferenças estruturais de raça e gênero, principalmente através da colonialidade do ser (Torres, 2007), sobre os impactos da colonização nas experiências cotidianas e na construção da subjetividade, identificou que o grupo se baseava em conceitos eurocêntricos, em uma perspectiva biológica de gênero. A partir do contraponto à colonialidade de poder, saber e ser, criou o termo colonialidade de gênero, que identifica a intersecção entre as categorias de raça, gênero, sexualidade, classe e colonialidade de maneira indissociável e propõe um feminismo de resistência no combate às colonialidades no contexto Latino Americano. Contesta as formas de dominação, sugere a valorização das construções epistemológicas a partir das fronteiras e propõe uma pedagogia decolonial em que gênero é tratado como relacional e racializado (Lugones, 2008).

No Brasil, o movimento feminista negro começa a se configurar efetivamente a partir da década de 1970, tendo como um dos marcos o III Encontro Feminista Latino-americano que ocorreu em 1985, resultando posteriormente na criação de coletivos de mulheres negras no Brasil, que se expandiram ao longo dos anos.

Lélia Gonzalez, intelectual, antropóloga e ativista negra, que atuava como liderança dos movimentos sociais e era uma pesquisadora extremamente engajada na luta anti-racista, introduzindo debates sobre gênero, raça e classe, além de problematizar o papel da mulher negra no movimento feminista e no interior do próprio movimento negro. Em seu livro “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (Gonzalez, 1983), com influências de Frantz Fanon, denuncia as representações da mulher negra, a mulata e mãe preta, que reforçam um imaginário de superioridade do colonizador, indicando a tomada da consciência de classe como perspectiva de desalienação do negro.

Além disso, problematiza a hierarquização dos saberes como consequência do racismo estrutural, e cria a categoria Amefricanidade (Gonzalez, 1988), sobre a experiência no negro na América Latina expressa através dos gestos, modos de falar, de ser, compreendendo como a cultura viva de um povo, o patrimônio cultural. Para a autora o Quilombo de Palmares e Zumbi são símbolos de resistência econômica, social e cultural para os dias atuais. Ao reconhecer os diversos mecanismos de dominação presentes na sociedade brasileira, Lélia Gonzalez se destaca pelas contribuições ao articular racismo e sexismo, e se relaciona à perspectiva decolonial em denunciar a centralização na produção de conhecimento, em fazer a crítica às estruturas constituídas ao longo da dominação colonial e que ainda são permanentes, e reivindica seu lugar de fala IV Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais/ ANPOCS, "(...) o lixo vai falar, e numa boa." (Bairros, 1998).

Além de Lélia Gonzalez, outras intelectuais e militantes do feminismo negro, como Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Luiza Bairros, Nilza Iraci, Beatriz Nascimento, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva são exemplos de como o Brasil e a América Latina se tornou protagonista de um pensamento feminista decolonial, por sua implicação na produção de conhecimento, reivindicação de direitos, luta-antiracista, social e de gênero, configurando-se como movimento de resistência e reafirmação de suas múltiplas existências, na luta contínua pela superação da colonialidade do poder, saber, ser e de gênero, pautada numa perspectiva feminista negra decolonial.

JR (Juliana Regazoli)

Referências

BAIROS, Luiza (1998). Lembrando Lélia Gonzalez. http://www.criola.org.br/artigos/LEMBRANDO_LeLIA_GONZALEZ.pdf

CRENSHAW, Kimberlé (2002). Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Estudos Feministas, n. 10, p. 171-188.

DUSSEL, Enrique (1994). 1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad (conferencias de Frankford, octubre 1992). Bolivia: Plural Editores.

GONZALEZ, Lélia (1998). A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, 92, jan-jun: 69-82.

_____ (1983). Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, 2. ANPOCS, p. 223-244.

GROSFUGUEL, Ramón (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 115-147, mar.

LUGONES, María (2008). Colonialidade e gênero. Tabula Rasa. Bogotá. Nº 9: 73-101, jul-dez.

_____ (2014). Rumo a um feminismo descolonial. Estudos Feministas. Florianópolis, set-dez.

MIGNOLO, W (2003). Histórias locais – projetos globais: colonialidade, saberes subalternizados e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

_____(2000). Diferencia colonial y razón postoccidental. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (Edit.). La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Colección Pensar.

QUIJANO, Anibal (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: EDGARDO, Lander. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: CLACSO.

RIBEIRO, Djamila (2016). Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. Revista Internacional dos Direitos Humanos, ed. 24.
<http://sur.conectas.org/feminismo-negro-para-um-novo-marco-civilizatorio/>

TORRES, Nelson Maldonado (2017). Sobre la colonialidad del ser: contribuições al desarrollo de um concepto.

Funcionamento Sexual

O conceito de funcionamento sexual humano é comumente caracterizado na literatura pelos seus mecanismos biológicos e da sua importância óbvia para a reprodução (Levin, 2012). No entanto, esta perspectiva tem mudado lentamente ao longo dos tempos, sendo a sua expressão e comportamento moldado pelo tempo histórico, etnia, religião e sociedade, complexificando o que é hoje o conceito de sexualidade humana (Levin, 2012).

Em nível do funcionamento sexual a investigação científica tem visado estudar as causas psicobiológicas das disfunções sexuais, visando promover a sua compreensão e tratamento (Van Lankveld, 2013; Pereira, Monteiro, Esgalhado, Afonso, & Loureiro, 2017). No entanto, esta abordagem esquece os fatores normativos que caracterizam a funcionalidade sexual (Pereira et al., 2017; Van Lankveld, 2013). Hoje em dia o funcionamento sexual “normal” corresponde a todas as atividades de natureza sexual que envolvem as fases da resposta sexual humana, sem problemas e com sensação de prazer

e satisfação para os indivíduos (Gungor, Baser, Ceyhan, Karasahin, & Kilic, 2008; Pereira et al., 2017).

O funcionamento sexual é um complexo processo biopsicossocial, coordenado pelos sistemas neurológico, vascular e endócrino (Avasthi, Grover, & Rao, 2017). Na literatura encontra-se documentado que o sistema endócrino (através dos andrógenos, estrógenos, progesterona, prolactina, ocitocina, cortisol e feromonas), os neurotransmissores que circulam no sistema vascular (nomeadamente óxido nítrico, serotonina, dopamina, epinefrina, norepinefrina, opioides, acetilcolina, histamina e ácido -aminobutírico) e as regiões do sistema nervoso central (particularmente o tronco cerebral, o hipotálamo e o prosencéfalo) tem influência direta no desejo sexual, excitação e orgasmo da resposta sexual masculina e feminina (Meston & Frohlich, 2000).

Existe uma variedade de determinantes psicossociais e socioculturais que influenciam a expressão e o comportamento da funcionalidade sexual masculina e feminina (Atallah et al., 2016; Brotto et al., 2016; Pereira et al., 2017; Avasthi, Grover, & Rao, 2017). Iniciando pelo nível sociodemográfico destacam-se a influência da idade, escolaridade, local de residência, existência de filhos, estado civil e ocupação profissional (Atallah et al., 2016; Pereira et al., 2017; Avasthi, Grover, & Rao, 2017). Especifica-se a idade, que o seu aumento está associado à diminuição dos níveis de funcionamento sexual, em parte devido a problemas de mobilidade, doenças físicas e falta de atividade sexual (Diokno, Brown, & Herzog, 1990).

Os fatores socioculturais, tais como cultura, religião e normas sociais podem influenciar o funcionamento e expressão sexual (Atallah et al., 2016; Brotto et al., 2016). Neste âmbito, as crenças morais ou religiosas sobre o sexo e os meios de comunicação social contribuem para a construção social do género e da sexualidade afetando o funcionamento sexual masculino e feminino (Atallah et al., 2016; Farrell & Cacchioni, 2012). Não obstante, a própria cultura também influencia a expressão de problemas ao nível do funcionamento sexual, comprometendo a manifestação dos sintomas e o pedido de ajuda (Atallah et al., 2016; Brotto et al., 2016).

Além dos aspetos referidos, também os fatores psicológicos e interpessoais desempenham um papel significativo no funcionamento sexual em mulheres e homens (Brotto et al., 2016; Avasthi, Grover, & Rao, 2017). Neste âmbito os fatores que contribuem para o funcionamento e/ou satisfação sexual são a interdependência sexual entre parceiros, os estilos de vinculação, as experiências na infância (incluindo abuso sexual), início da atividade sexual, personalidade, esquemas cognitivos, preocupações com infertilidade e expectativas sexuais (Brotto et al., 2016; Avasthi, Grover, & Rao, 2017). A presença de depressão, ansiedade, stress e stress pós-traumático e respetivos tratamentos médicos também influenciam o funcionamento sexual, contudo importa alertar para o facto de a ansiedade e/ou a depressão poderem também ser uma consequência de problemas de funcionamento sexual (Brotto et al., 2016).

Ao nível clínico verifica-se que a presença de doenças físicas e mentais que comumente ocorrem na vida de pessoas de meia-idade e idosos afeta o funcionamento sexual (Brotto et al., 2016).

O uso de substâncias psicoativas, incluindo álcool, nicotina e drogas ilícitas tem igualmente impacto na função sexual masculina e feminina (Brotto et al., 2016; Peugh & Belenko, 2001), existindo a evidência de que o abuso crónico destas substâncias tem efeitos prejudiciais sobre o funcionamento sexual (Peugh & Belenko, 2001).

Os problemas ao nível do funcionamento sexual são bastante comuns, sendo a prevalência na população geral muito alta, expectando que cerca de 43% das mulheres e 31% dos homens têm um ou outro tipo de disfunção sexual (Avasthi, Grover, & Rao, 2017). As dificuldades/disfunções sexuais podem ter etiologias multifatoriais variadas (Atallah et al., 2016; Bancroft, 2009), sendo que nos homens a disfunção sexual masculina mais comum é a ejaculação precoce, enquanto nas mulheres não há consenso, havendo estudos que apontam para o desejo sexual hipoaetivo enquanto outros apontam para a dificuldade em atingir o orgasmo e a secreção vaginal (Avasthi, Grover, & Rao, 2017).

Para avaliação do funcionamento sexual, ao nível internacional destacam-se o *Female Sexual Function Index* (FSFI) para avaliar ao ní-

vel feminino (Rosen et al., 2000; Pechorro et al., 2017) e o *International Index of Erectile Function* (IIEF) para o masculino (Quinta-Gomes & Nobre, 2012; Rosen, et al., 1997). O FSFI contempla como dimensões chave do funcionamento sexual feminino o desejo, a excitação, a lubrificação, o orgasmo, a satisfação e a dor, dimensões que têm correspondência com as diferentes fases de resposta sexual feminina e associam-se aos critérios clínicos para diagnóstico de disfunções sexuais (Rosen et al., 2000; Pechorro et al., 2017). Igualmente o IIEF contempla cinco principais fatores ao nível do funcionamento sexual, nomeadamente a função erétil, a função orgástica, o desejo sexual, a satisfação sexual e a satisfação geral, que se relaciona igualmente com as diferentes fases de resposta sexual masculina e os critérios clínicos para diagnóstico de disfunções sexuais (Quinta-Gomes & Nobre, 2012; Rosen, et al., 1997).

FR, VG & MF (Filipe Ribeiro, Valéria Gomes e Marisalva Fávero)

Referências

Atallah, S., Johnson-Agbakwu, C., Rosenbaum, T., Abdo, C., Byers, S., Graham, C., et al. (2016). Ethical and Sociocultural Aspects of Sexual Function and Dysfunction in Both Sexes. *The Journal of Sexual Medicine*, 13(4), 591-606. doi: 10.1016/j.jsxm.2016.01.021

Avasthi, A., Grover, S., & Rao, T. S. (2017). Clinical Practice Guidelines for Management of Sexual Dysfunction. *Indian Journal of Psychiatry*, 59(Suppl 1), S91-S115. doi: 10.4103/0019-5545.196977

Bancroft, J. (2009). *Human Sexuality and its Problems* (3ª ed.). Edinburgh: Churchill Livingstone.

Brotto, L., Atallah, S., Johnson-Agbakwu, C., Rosenbaum, T., Abdo, C., Byers, S., et al. (2016). Psychological and Interpersonal Dimensions of Sexual Function and Dysfunction. *The Journal of Sexual Medicine*, 13(4), 538-571. doi: 10.1016/j.jsxm.2016.01.019

Diokno, A., Brown, M., & Herzog, A. (1990). Sexual Function in the Elderly. *Archives of Internal Medicine*, 150(1), 197-200. doi: 10.1001/archinte.1990.00390130161026

Farrell, J. & Cacchioni, T. (2012). The medicalization of women's sexual pain. *Journal of Sex Research*, 49(4), 328-336. doi:10.1080/00224499.2012.688227

Gungor, S., Baser, I., Ceyhan, T., Karasahin, E., & Kilic, S. (2008). Does mode of delivery affect sexual functioning of the man partner? *The Journal of Sexual Medicine*, 5, 155-163. doi:10.1111/j.1743-6109.2007.00479.x

Levin, R. J. (2012). Normal sexual function. In M. Gelder, N. Andreasen, J. Lopez-Ibor, & J. Geddes (Eds.), *New Oxford Textbook of Psychiatry* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press Print. doi: 10.1093/med/9780199696758.001.0001

Meston, C. & Frohlich, P. (2000). The Neurobiology of Sexual Function. *Archives of General Psychiatry*, 57(11), 1012-1030. doi: 10.1001/archpsyc.57.11.1012

Pechorro, P., Pascoal, P., Pereira, N., Poiares, C., Jesus, S., & Vieira, R. (2017). Validação da versão portuguesa do Índice de Funcionamento Sexual Feminino – 6. *Revista Internacional de Andrología*, 15(1), 8-14. doi: 10.1016/j.androl.2016.06.001

Pereira, H., Monteiro, S., Esgalhado, G., Afonso, R. M., & Loureiro, M. (2017). Determinantes psicossociais do funcionamento sexual e bem estar sexual subjetivo em homens adultos portugueses. *Revista Internacional de Andrología*, 15(3), 90-98. doi:10.1016/j.androl.2016.10.011

Peugh, J. & Belenko, S. (2001). Alcohol, Drugs and Sexual Function: A Review. *Journal of Psychoactive Drugs*, 33(3), 223-232. doi:10.1080/02791072.2001.10400569

Quinta-Gomes, A. & Nobre, P. (2012). The *International Index of Erectile Function* (IIEF-15): psychometric properties of the Portuguese version. *Journal of Sexual Medicine*, 9(1), 180-187. doi: 10.1111/j.1743-6109.2011.02467.x.

Rosen, R., Brown, C., Heiman, J., Leiblum, S., Meston, C., Shabsigh, R., et al. The Female Sexual Function Index (FSFI): A multidimensional self-report instrument for the assessment of female sexual function. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26(2), 191-208. doi: 10.1080/009262300278597

Rosen, R., Riley, A., Wagner, G., Osterloh, I., Kirkpatrick, J., & Mishra, A. (1997). *The international index of erectile function (IIEF): a multidimensional scale for assessment of erectile dysfunction*. *Urology*, 49(6), 822-830. doi: 10.1016/S0090-4295(97)00238-0

Van Lankveld J. (2013). Does “normal” sexual functioning exist? *Journal of Sex Research*, 50(3-4), 205-206. doi: 10.1080/00224499.2013.769830.

HIV

O surgimento da Aids/HIV e o seu alastramento nas últimas décadas impõem ao sistema educativo, particularmente no domínio da formação inicial e continuada, a necessidade de investimentos na área da Educação Sexual e Educação para a Saúde. Cada vez mais o investimento na formação de profissionais qualificados tem se tornado um fator diferencial, decisivo ao combate desta pandemia.

O HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) é responsável pela Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids – da sigla em inglês).

Conforme o site da UNAIDS (2018), o

HIV É um vírus que se espalha por meio de fluídos corporais e afeta células específicas do sistema imunológico, conhecidas como células CD4, ou células T. Sem o tratamento antirretroviral, o HIV afeta e destrói essas células específicas do sistema imunológico e torna o organismo incapaz de lutar

contra infecções e doenças. Quando isso acontece, a infecção por HIV leva à AIDS.

Muitas pessoas que estão infectadas com o HIV podem não ter nenhum sintoma durante 10 anos ou mais, sendo que outras também infectadas apresentam sintomas parecidos aos da gripe (febre; aumento dos gânglios linfáticos; garganta inflamada e erupção cutânea / assadura), num período de 2 a 4 semanas após a exposição. (UNAIDS, 2018).

É preciso levar em consideração que

estes sintomas podem durar alguns dias ou várias semanas. Durante este tempo, a infecção pelo HIV pode não aparecer em um teste de HIV, mas as pessoas que o têm são altamente contagiosas e podem espalhar a infecção para outras pessoas. (UNAIDS, 2018).

Desde que surgiu no cenário científico e social, comunicada pelo Centro de Controlo de Doenças dos EUA, deveras se tem apurado na investigação de formas do tratamento e prevenção da doença, sendo que a Aids hoje não representa uma ameaça apenas para um grupo de pessoas, mas para toda a população mundial, pois até o momento não tem cura.

No entanto, a terapia antirretroviral

pode prolongar significativamente a vida de muitas pessoas infectadas pelo HIV e diminuir as chances de transmissão da doença. É importante que as pessoas façam o teste de HIV e saibam desde cedo que estão infectadas para que os cuidados médicos e o tratamento tenham maior efeito. (UNAIDS, 2018).

De acordo com o relatório do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/AIDS - a UNAIDS, no ano de 2017, 36,9 milhões [31,1 milhões–43,9 milhões] de pessoas em todo o mundo viviam

com HIV, sendo que 1,8 milhão [1,4 milhão–2,4 milhões] de novas infecções pelo HIV; 940.000 [670.000–1,3 milhão] de pessoas morreram por causas relacionadas à AIDS; 77,3 milhões [59,9 milhões–100 milhões] de pessoas foram infectadas pelo HIV desde o início da epidemia; 35,4 milhões [25 milhões–49,9 milhões] de pessoas morreram por causas relacionadas à AIDS desde o início da epidemia.

No que se refere a políticas públicas e de investimentos, houve melhorias dramáticas nos últimos anos, sendo que, nas últimas duas décadas, o tratamento do HIV é altamente eficaz na redução da transmissão do vírus. As pessoas vivendo com HIV em terapia antirretroviral, que têm carga viral indetectável, possuem chances insignificantes de transmitir o HIV sexualmente (UNAIDS, 2018). No entanto, as melhorias estão longe do necessário para promover uma resposta efetiva à epidemia global. Não há ou não tem havido sensibilização na formação de professores/educadores para essa problemática, daí as lacunas na formação inicial e continuada desses profissionais da educação.

Há necessidade de sensibilizar os sistemas de formação para a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos educadores para a promoção da saúde sexual, particularmente, na área da sexualidade. Assim proclama-se por uma educação sexual compulsória nas escolas do país, visando à construção de um processo sistemático, uma intervenção qualitativa, que proporcione espaços de reflexão sobre os relacionamentos e para que os adolescentes/jovens possam superar dificuldades e preconceitos reais que giram em torno desta temática e vivam de forma saudável e responsável a sua sexualidade.

GRP (Graziela Raupp Pereira)

Referência

UNAIDS - Joint United Nations Program on HIV/AIDS. (2018). Recuperado em 11 novembro, 2018, de <https://unaids.org.br/>

Idade Adequada para Educar para a Sexualidade

Qual é a idade adequada para responder às questões sobre sexualidade colocadas por crianças e jovens?

A capacidade de resposta sexual está presente desde o nascimento e é pelo corpo que o mundo é sentido. Desde que as crianças explorem os seus corpos, questionem sobre temas de sexualidade merecem uma resposta verdadeira e adequada à idade, segundo Richardson J, Schuster MA. (2003) e Martinez A, Cooper V. (2006). Esses autores inspirados pelas teorias de Freud, S. (2011), Klein, M. (1996) e Lacan, J. (1998) referem que as crianças desde a mais tenra idade (bebés) começam a experimentar uma sensação táctil de prazer nas suas atividades naturais diárias, como a amamentação, o banho, o momento da mudança da fralda. Os/as bebés mais crescidos/as (aos 2-3 anos) podem

inclusive esfregar a área genital contra um objeto (boneca, travesseiro, etc.) e experimentar sensações agradáveis.

A partir desse momento é fundamental que os pais, as mães, educadores/as, cuidadores/as ou professores/as estejam atentos/as ao comportamento das crianças, expressem com naturalidade a sua aceitação e reforcem a ideia de privacidade, que a maioria das crianças já entende. O mesmo se passa, quando entre os 4 e os 7 anos, sentem curiosidade sobre as partes sexuais, sobre os comportamentos sexuais veiculados através das imagens da publicidade, na televisão, em filmes, nas redes sociais ou na Internet. É a fase dos jogos sexuais infantis (Puerto, 2009), onde se descobrem diferenças, o Eu sexuado e o desejo. Continuam a ser feitas perguntas, descobertas, explorações em busca do sentido das coisas e a exploração do próprio corpo e o do sexo oposto é natural. A puberdade é a fase a que Freud designa por fase genital e caracteriza-se pelas mudanças hormonais e pelas transformações emocionais e sociais que os/as jovens experienciam. As mudanças de desenvolvimento que a acompanham, incluindo a função sexual e reprodutiva, são marcas da adolescência. Nesta fase os/as amigos/as passam a ter uma importância determinante e são estes/as, muitas vezes, os/as principais ouvintes e respondentes das dúvidas que existem, e muitas vezes, também eles/as carregados de concepções erradas acerca de muitos assuntos. Poucos/as jovens recebem uma preparação adequada para entenderem e melhor viverem as suas vidas sexuais e por isso chegam à idade adulta com dilemas de cariz sexual e de gênero.

A solução para este problema é a Educação para a Sexualidade em todas as idades Richardson J e Schuster MA. (2003). Tudo começa em casa com a intervenção dos pais e das mães, dos/das educadores/as e cuidadores/as de confiança, que devem ensinar as primeiras regras: de como se processam as rotinas domésticas como o banho, regras sobre nudez e privacidade, esclarecendo, desde logo, a diferença entre afectividade e toques abusivos e inapropriados. Desde muito cedo, a criança vai aprendendo no seu ambiente, nas relações sociais, nas primeiras etapas de exploração do seu corpo, mensagens importantes que estabelecerão as bases para o seu desenvolvimento harmonioso, de acordo com Frade, A. et al. (2009). Nesse sentido deve prevalecer a

informação fidedigna e verdadeira, que é a maior aliada para um crescimento saudável. Sugerem-nos Chagas, I. (2007) e Chagas, I., Freitas, D., Rossi, C., e Tripa, R. (2010) que é importante responder às dúvidas sobre sexualidade, que surgem no momento, como por exemplo as inquietações sobre as diferenças entre géneros, sobre as competências de higiene, sobre as mudanças fisiológicas, sobre o nascimento dos/as bebês e relacionamento entre pessoas, tendo em atenção a idade da criança e jovem e a resposta dada, disponibilizando a informação na medida exata da curiosidade, sem qualquer rótulo nem preconceito, deixando sempre a hipótese de mais questões. Ainda a este propósito Costa, P. (2013) salienta, citando Frade et al (1999), que independentemente da forma de intervir do/a educador/a, seja pai/mãe, professor/a ou outra pessoa que lida com a criança e com o/a jovem, deve ter em consideração um conjunto de valores básicos que lhe servem de orientação e que contribuem para uma vivência mais informada, mais autónoma, gratificante e responsável da sexualidade, nomeadamente pelo reconhecimento de que a sexualidade, como fonte de prazer e de comunicação, é uma componente positiva e de realização no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais; pela valorização das diferentes expressões da sexualidade, nas várias fases de desenvolvimento ao longo da vida; pelo respeito pela pessoa do outro, quaisquer que sejam as suas características físicas e a sua orientação sexual; pela promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre os sexos; pelo respeito e pelo direito à diferença; pelo reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afetivo e amoroso na vivência da sexualidade; pelo reconhecimento que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspetos essenciais para a estruturação de atitudes responsáveis no relacionamento sexual; pela recusa de todas as formas de expressões da sexualidade que envolvem manifestações de violência e promovam relações pessoais de dominação e exploração e promoção da saúde das pessoas e dos casais, na esfera sexual e reprodutiva.

A educação sexual deve começar em casa, mas é na escola, nas conversas entre pares, que surgem as maiores curiosidades e dúvidas sobre o corpo e sobre sexualidade. Aqui, devem ser privilegiados

momentos onde, a partir das questões, angústias, receios, necessidades e interesses destes/as jovens, se partilham experiências, discutem temas e se reflete acerca dos mesmos. Momentos facilitadores do envolvimento, participação, capacitação e empoderamento para o futuro. Esta comunicação aberta, positiva e frequente com os pais, as mães, com os/as educadores, com os/as cuidadores/as ou com os/as professores/as sobre a sexualidade e sobre a afetividade dá às crianças e adolescentes a possibilidade de efectuarem escolhas mais saudáveis, como sugerem Richardson J e Schuster MA. (2003).

A Educação para a Sexualidade é definida, desde 2009 pela UNESCO (UNESCO, 2009) como uma abordagem culturalmente relevante, adequada à idade, para ensinar sobre sexualidade e relacionamentos, fornecendo informações cientificamente precisas, realistas e sem julgamento. A educação em sexualidade deve oferecer a crianças e jovens as oportunidades para explorarem os próprios valores e atitudes e para construir competências de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos sobre muitos aspetos da sexualidade.

É possível seguir uma *checklist*, que pode ajudar a verificar se o/a jovem está preparado/a para iniciar uma vida sexual, sem que ninguém decida por si. Algumas das questões são sugeridas em atividades pela UNESCO (2018) e passam por indagar, se o/a jovem sabe: como evitar uma gravidez; como se proteger a si e ao seu parceiro das Infecções Sexuais Transmissíveis (IST); como utilizar preservativos e se realmente sabe como usá-los; como vai lidar com o facto de ter iniciado a sua vida sexual no presente e no futuro; se se sente confortável com a pessoa que escolheu como seu/sua primeiro/a parceiro/a; se sente que pode confiar no/na parceiro/a e se em qualquer momento pode dizer não, sem nenhuma repercussão, pressão ou coação; se sente ansiedade em relação ao sexo, mas pretende mesmo iniciar a sua vida sexual por si, sem querer agradar outros, sem pretender ser popular ou até mesmo para manter a relação. De acordo com as coordenadas daquele documento da UNESCO (2018), caso as respostas sejam adequadas e satisfatórias para o/a jovem é possível decidir em consciência

Referências:

Chagas, I (2007). Educação sexual em contexto escolar. Possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. Dixa. Revista Paulista de Psicologia e Educação, 11 (1/2), 93-100.

Chagas, I., Freitas, D., Rossi, C., e Tripa, R. (2010). Educação sexual intencional na escola: Contributos para a formação contínua de professores. In F. Teixeira et al. (Orgs). Sexualidade e educação sexual. Políticas educativas, investigação e práticas (pp. 333-338). Braga: Edições CIE.

Costa, P. (2013). Sexualidade na Primeira Infância: Um Percurso que se Inicia na Família. Revista Contexto & Educação, 27 (88), 77-102. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2012.88.77-102>

Foucault, M. (1998). História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal

Frade, A. et al. (2009). Educação Sexual na escola – guia para professores, formadores e educadores. Educação Hoje. Texto.

Frade, A., Marques, A., Alverca, C., e Vilar, D. (2010). Educação Sexual no 1.º Ciclo. Um guia para professores e formadores. 8ª Edição. Lisboa: Texto Editora.

Freud, S. (2011). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: obras Escolhidas de Sigmund Freud. Relógio d'Água

Grunseit A, Kippax S. (1993) Effects of sex education on young people's sexual behaviour. World Health Organization: Geneva.

Klein, M. (1996). O desenvolvimento inicial da consciência na criança. In E. Barros (Ed.), L. Chaves (Trad.).Obras Completas de Melanie Klein (Vol. 1, pp. 283-295). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1933).

Lacan, J. (1998). O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In J. Lacan. Escritos. (pp. 96-103). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Trabalho original publicado em 1949).

Martinez A, e Cooper V. (2006) Laying the foundations: Sex and relationships education in primary schools. National Children's Bureau: UK.

Richardson J, e Schuster MA. (2003), Everything you never wanted your kids to know about sex (but were afraid they'd ask): The secrets to surviving your child's sexual development from birth to the teens. Crown Publishers: New York.

Puerto, Cosme (2009). Educação Sexual e a Escola. Editora ID Books 1ª Edição

UNESCO. 2009. International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. Paris, UNESCO. Acedido em novembro de 2018 no site: http://data.unaids.org/pub/ExternalDocument/2009/20091210_international_guidance_sexuality_education_vol_1_en.pdf.

UNESCO (2018). International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators Revised edition. Paris, UNESCO. Acedido em novembro de 2018 no site: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>.

Identidade de Gênero

O entendimento de IDENTIDADE, à luz dos Estudos Culturais, conforme Stuart Hall (2005), compreende “a noção de pertencimento de cada sujeito” (p.08). Todo ser humano é constituído de muitas identidades: sexo, gênero, sexualidade, raça/etnia, nacionalidade, classe social, religião/ crença, origem, estado civil, condição física. Somos sujeitos plurais – de múltiplas e diferentes identidades. Assim, é possível afirmar que todas as pessoas possuem uma identidade sexual, uma identidade de gênero, uma identidade etnicoracial, uma identidade religiosa, uma identidade de classe.

O conceito GÊNERO, do início das teorizações feministas e dos estudos sobre as mulheres (nas décadas de 1970 a 1980), foi apresentado como “sinônimo” de mulher (servindo, igualmente, para definir o homem) mas, com a ênfase no conjunto dos seus atributos e definições sociais e culturais. Gênero é categoria identitária e corresponde aos aspectos sociais que distinguem as mulheres dos homens numa

determinada cultura; enquanto que o SEXO compreende o conjunto dos atributos biológicos, corporais, anatômicos que nos definem.

Gênero, então, inserido no entendimento de representações socio-culturais, é tudo aquilo que define o “ser mulher” e o “ser homem”, bem como, o “feminino” e o “masculino” – independente de estarem, ou não, no mesmo sujeito. A sociedade criou uma lógica para definir a normalidade. Nessa lógica, ser mulher e ser feminina deveriam estar num mesmo corpo; assim como, ser homem e ser masculino¹.

Por volta dos anos 1990 a 2000, intensificaram-se os estudos gays e lésbicos e esses, se aproximam dos Estudos das Relações de Gênero. Percebeu-se que nas expressões das identidades, mulheres podiam, tando expressar uma conformidade entre o gênero esperado pela sociedade (ser uma mulher feminina), quanto transgredir os padrões esperados de gênero (por exemplo, se sentir uma mulher, contudo, apresentar uma identidade masculina. O mesmo em relação aos homens: embora a sociedade espere que todos os homens apresentem-se, socialmente, com o aspecto masculinos (conforme os padrões esperados da cultura), alguns homens podem apresentar uma identidade com o feminino.

Robert Stoller (1993) um dos primeiros estudiosos a usar o termo IDENTIDADE de GÊNERO (em 1964) afirmou que o mesmo, “se refere à mescla de masculinidade e feminilidade em um indivíduo [...] e encerra um comportanto psicologicamente motivado” (p.28).

Letícia Lanz (2015) definirá a IDENTIDADE de GÊNERO, como sendo a “autopercepção”, algo, portanto, da subjetividade de cada pessoa. Para a autora, trata-se “do modo como uma pessoa se reconhece, a despeito da classificação recebida ao nascer em função do seu sexo biológico”(p.414).

1 Referindo, aqui, apenas ao gênero (ser mulher e feminina; ser homem e masculino). Se incluíssemos, além do gênero, a orientação sexual, a lógica da norma social constrói a normalidade onde se espera que as pessoas sejam mulher-feminina-heterossexual e homem-masculino-heterossexual.

Alguém que nasce com uma biologia (sexo) e se identifica com ela e, ainda, identifica-se também, com o gênero esperado para o seu sexo (mulher-feminina ou homem-masculino) é denominada, uma pessoa CISGÊNERO (Do latim, Cis = do mesmo lado).

Há pessoas que não se identificam com o seu sexo (constatado ao nascimento) nem com o gênero esperado (que lhes é atribuído pela sociedade). Essas pessoas são denominadas de TRANSGÊNERO. Esse termo, quando entendido como um conceito “guarda-chuva” (genérico) pode reunir sujeitos com distintas expressões identitárias, como transexuais, travestis, homens efeminados, mulheres masculinizadas, pessoas andróginas, transformistas, não-binários, drag queen, drag king.

A identidade de gênero não deve ser confundida com a orientação sexual (que define as pessoas como sendo heterossexual, homossexual, bissexual ou assexual). “Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem”. Por exemplo, pessoas transgênero “podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero” (Jesus, 2012, p.14/23).

Como afirmei no início, todas as pessoas possuem uma identidade de gênero. As pessoas cisgênero, uma vez que estão enquadradas nos modelos esperados pela sociedade (considerados culturalmente “normais”), raramente sofrem preconceitos por sua identidade de gênero. Para elas, sua identidade é dada socialmente, não cabendo nenhum esforço de conquista, luta por reconhecimento e/ou reivindicação. Para as pessoas transgênero a luta pelo reconhecimento e pelo respeito social de sua identidade de gênero é uma constante nas sociedades humanas e suas reivindicações, passam pela aprovação de leis que lhes garantam, entre outros direitos: o uso do nome social, o acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS) e aos planos de saúde no custeio de seus tratamentos hormonais integrais e cirurgias de redesignação sexual (caso seja de interesse da pessoa); o uso de banheiros públicos conforme sua identidade de gênero, a não exigência de autorização judicial para a mudança do prenome e a alteração de documentos.

Referências

Hall S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Jesus, Jaqueline Gomes de. (2012). *Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília: Autor. Disponível em: https://www.uniceub.br/media/930032/JESUS_Jaqueline_Gomes_de._Orienta%C3%A7%C3%B5es_sobre_Identidade_de_g%C3%AAnero_Conceitos_e_Termos.pdf Acesso em: 02nov2018.

Lanz, Letícia. (2015). *O corpo da roupa. A pessoa transgênera entre a conformidade e a transgressão das normas de gênero..* Curitiba: Transgente.

Stoller, Robert. (1993). *Masculinidade e feminilidade – apresentações do gênero*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ideologia de Gênero

Do ponto de vista dos estudos feministas, a expressão ideologia de gênero se refere a um novo dispositivo retórico de reafirmação e reprodução das normas sexuais decorrentes das diferenças da natureza humana em contraposição às construções históricas e políticas. Tal leitura compreende o feminino e o masculino segundo uma abordagem essencializante, que institui formas de ser e estar, bem como atribuições e lugares distintos nos espaços públicos e privados a homens e mulheres. Informa, ainda, uma ordem sexual natural, que estabelece uma linearidade e correspondência entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual, consequentemente, uma concepção de família heterossexual.

Para alguns/algumas pesquisadores/as (Junqueira, 2017; Ubietta, Henriques e Toldy, 2018; Miskolci e Campana, 2017), a ideologia de gênero é um recurso discursivo religioso contra a desconstrução das diferenças naturalizantes entre homens e mulheres, voltada a uma equidade de gênero. Logo, uma forma de combate às conquistas so-

ciais e políticas das mulheres, impulsionadas pelas idéias, ação política e produção de conhecimento feministas, gestadas ao longo do século XX. Marcos na ampliação dos direitos das mulheres em dimensões globais foram as Conferências Internacionais sobre População, no Cairo, em 1994, e da Mulher, em Beijing, em 1995, com destaque a esta última, cujo o tema central era “Ação para a Igualdade, o Desenvolvimento e a Paz”.

Na IV Conferência Mundial sobre a Mulher, os direitos das mulheres foram reconhecidos como direitos humanos, implicando os Estados signatários a implantarem políticas públicas com perspectiva de gênero para a garantia desses direitos, particularmente dos direitos sexuais e reprodutivos. Destaca-se que a Conferência de Beijing adotou o conceito de gênero em detrimento do termo mulher, presente nas outras três Conferências Internacionais sobre a Mulher. Soma-se a esses avanços, o reconhecimento da desigualdade da mulher como um problema estrutural da sociedade, decorrente das relações entre homens e mulheres, sendo a igualdade de gênero uma questão de interesse universal (Declaração e Plataforma de Ação de Beijing, 1995).

A repercussão da Plataforma de Beijing, ao dar centralidade ao conceito de gênero às ações e debates, gerou uma reação antigênero da Igreja Católica, criada no âmbito do vaticano, que se espalhou por diferentes países. Junqueira (2017), Ubieta, Henriques e Toldy (2018), Miskolci e Campana (2017) são unânimes em afirmar que a ideologia de gênero é uma invenção católica gestada entre meados da década de 1990 e início dos 2000, no papado de Karol Wojtyła e apresentada à comunidade pelo cardeal Ratzinger, posteriormente, difundida em outros documentos oficiais da Igreja. De acordo com Junqueira (2017), a ideologia de gênero é uma invenção vaticana polêmica; um sintagma forjado para operar como uma arma política, enquanto dispositivo retórico, metadiscursivo, paródico e reacionário. Esse dispositivo é acionado para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo, deslegitimando atores e reivindicações por ele informados. Nessa mesma chave de interpretação, Ubieta, Henriques e Toldy (2018, p. 9) discorrem que o uso da expressão ideologia de gênero pela Igreja Católica em seus discursos é “sinônimo

de degradação da natureza do feminino, nefasta para as mulheres e, de alguma maneira, contraria a um ponto de vista cristão”. Junqueira (2017), assim como Miskolci e Campana (2017), ressaltam que a retórica antigênero não esteve cingida aos muros da Santa Sé, mas incorporada e potencializada por setores ultraconsevadores, como os movimentos pró-vida, pró-família, associações de terapias reparativas (de “cura gay”), *think tanks* de direita, grupos religiosos radicais estadunidenses e de membros da *Opus Dei*, dentre outros movimentos eclesiais. Na prática, esse dispositivo vem sendo propagado em diversos países, estabelecendo um pânico moral entre as pessoas (Miskolci e Campana, 2017), uma vez que as diferenciações das identidades de gênero estão profundamente entranhadas na sociedade (Garbagnoli, 2016). No entanto, Miskolci e Campana (2017) chamam a atenção para a propagação da ideologia de gênero na América Latina como forma de resistência aos avanços dos direitos sexuais e reprodutivos, particularmente do debate sobre a descriminalização do aborto, o reconhecimento de casais do mesmo sexo e a inclusão da educação sexual nas escolas.

Na América latina, um dos principais propagadores da ideologia de gênero foi o argentino Jorge Scala (2015), autor do livro “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família”. Além de Scala, o cardeal colombiano Alfonso Lopez Trujillo, do Conselho Pontifício para a Família (1991-2008) e o monsenhor Michel Schooyans, jesuíta belga e professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil, travariam uma luta contra a ideologia de gênero, tomada como promotora de uma cultura antifamília, do colonialismo sexual e da ideologia da morte (Junqueira, 2017).

Essa gramática política representaria uma ameaça à família natural, e sua preservação dependeria do seu combate (Brandão; Lopes, 2018). Cabe, no entanto, destacar o processo de desconfição do discurso antigênero no transcorrer dos anos 2000, potencializando sua capilarização em âmbito continental (Junqueira, 2017). O autor é categórico em afirmar a apropriação da ideologia de gênero por atores pertencentes a partidos ou grupos defensores de políticas

neoliberais, havendo uma convergência entre neofundamentalismo religioso e neoliberalismo.

A estratégia política comum desses segmentos na preservação de uma ordem política e sexual tradicionais está ancorada em discursos que reproduzem o sentido do slogan: “Mais família, menos Estado”, associados a argumentos científicos e princípios legais, técnicos, em favor do “interesse público”, da família, das crianças e da natureza (Junqueira, 2017). Segundo Junqueira (2017), o principal alvo dessa ofensiva é a educação e as instituições educacionais, apresentadas como verdadeiros “campos de reeducação e de doutrinação” da ideologia de gênero. Logo, reconstruir a genealogia desse termo possibilita situar a gramática política, bem como as origens das ideias que sustentam a existência de tal dispositivo retórico (Miskolci e Campana, 2017).

LPZ & EJOLS (Luciana Patrícia Zucco e Emilly Joyce Oliveira Lopes Silva)

Referências

Brandão, Elaine Reis; Lopes, Rebecca Faray Ferreira (2018). “Não é competência do professor ser sexólogo”. O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas*, 18, 1, 100-123. Doi.org/10.15448/1984-7289.2018.1.28265

Garbagnoli, Sara (2016). Against the Heresy of Immanence: Vatican’s ‘Gender’ as a New Rhetorical Device Against the Denaturalization of the Sexual Order. *Religion and Gender*, 6, 2, 264–272. Doi.org/10.18352/rg.10156.

Junqueira, Rogério Diniz (2017). *A gênese de uma categoria*. Disponível em: <http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12704> (acessado em set/2018).

Miskolci, Richard; Campana, Maximiliano (2017). “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 32, 3, 725-747. Doi.10.1590/s0102-6922017.3203008

The United Nations Beijing Declaration and Platform for Action. FWCW Platform for Action Women and Health. Disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/health.htm> (acessado em set/2004).

The United Nations International Conference on Population and Development (ICPD). Programme of Action of the United Nations International Conference on Population & Development. Disponível em: <http://www.iisd.ca/cairo.html> (acessado em set/2004).

Ubieta, Carmen Bernabé; Henriques, Fernanda; Toldy, Teresa (2018). A “Ideologia de Gênero” da Igreja Católica. *Ex Æquo*, 37, 9-17. Doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.01

Inclusão e Sexualidade

Inclusão é um princípio que visa atender às diferentes minorias na defesa e na garantia de seus direitos. Em relação à deficiência, o princípio da inclusão é relativamente recente na história, pois as pessoas com deficiências foram representadas e tratadas a partir de diferentes paradigmas.

Para Aranha (2001), o paradigma da institucionalização mantém as pessoas com deficiências isoladas e segregadas da sociedade. O paradigma de serviços, a partir da ideologia da normalização, oferecia as condições possíveis para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. A integração focalizava a pessoa, entretanto, avanços acadêmicos, movimentos sociais e documentos internacionais impulsionaram o terceiro paradigma. O paradigma de suportes contextualiza o que chamamos de inclusão que prevê uma organização social cujas adaptações, arranjos ou providências (materiais, humanas, legais, ar-

quietotônicas, etc.) devem garantir a todos(as) o acesso e a participação plena na comunidade.

Nesse sentido, a inclusão é um princípio que abrange todos os aspectos da vida em sociedade: saúde, educação, lazer, trabalho, cultura e, também, a sexualidade.

Sexualidade é uma dimensão humana que inclui um conjunto de expressões: práticas sexuais, sensações, sentidos, costumes, afetividades, gêneros, etc. Constitui-se na subjetividade individual por um erotismo que é abrangente e não deve ser restritivo à genitalidade e é representada pelas concepções sociais e históricas (Anderson, 2000; Blackburn, 2002; Maia, 2011).

Todos os seres humanos são sexuados. A intersecção inclusão e sexualidade ocorrerá quando houver plenas condições na sociedade para que as pessoas tenham garantidos seus direitos sexuais, preconizados pela World Association for Sexology (2014), destacando aqui os direitos: à igualdade e a não discriminação, à saúde sexual; com a possibilidade de experiências sexuais prazerosas, satisfatórias e seguras, à informação, com acesso à educação em sexualidade esclarecedora e acessível.

Se a vivência da sexualidade é um direito de todo ser humano, também o é receber esclarecimentos e uma educação em sexualidade que possibilite uma vivência prazerosa, saudável e autônoma, tal como defende a UNESCO (2014).

A viabilização da inclusão e a sexualidade implica, portanto, em uma série de providências que devem ser tomadas para garantir as melhores condições do exercício dos direitos sexuais e reprodutivos nos espaços sociais, por exemplo, nas clínicas de urologia, obstetrícia e ginecologia, nas clínicas de reprodução assistida, nos postos de saúde e hospitais, nos espaços educativos, como a escola ou centros de reabilitação, nos espaços de convivência social e lazer. Também garantir condições para exercerem o direito ao relacionamento afetivo, amoroso, conjugal, sexual, etc., com acessibilidade em locais de encontros como os motéis, acessibilidade em aplicativos de relacionamentos, respeito às leis, apoio e suporte social para conjugalidades, etc.

Porat, Heruti, Navon-Porat e Hardoff (2012), entretanto, ressaltam que ainda há diversos obstáculos que dificultam a equidade desses direitos sexuais. Assim, é preciso romper com as barreiras físicas, por exemplo, a ausência de materiais acessíveis considerando as necessidades individuais de cada pessoa, a ausência de rampas de acesso ou de outras adaptações, as dificuldades na comunicação (Braille para cegos ou linguagem gestual para surdos), tanto na prevenção, quanto no atendimento. Também com as barreiras atitudinais, isto é, as ações movidas pelo preconceito e inabilidade de profissionais para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Por exemplo, um profissional da saúde que desencoraje uma pessoa a ter filhos (as) só porque ela tem uma deficiência ou ignorar campanhas de prevenção ao contágio de infecções sexualmente transmissíveis à população com deficiência, como se fossem pessoas “assexuadas”.

Muitos(as) autores(as) têm investido na defesa de propostas de educação em sexualidade para pessoas com deficiência que colaborem na garantia do direito da expressão da sexualidade, na diminuição da vulnerabilidade às violências sexuais ou ao contágio de infecções sexualmente transmissíveis (França-Ribeiro, 2012; Gesser & Nuernberg, 2014; Maia, 2011, Toneli, 2008).

Gesser e Nuernberg (2014) lembram que a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência no Brasil defende a promoção de qualidade de vida e atendimento integral à saúde sexual e reprodutiva de pessoas com deficiências, propondo que o Ministério da Saúde garanta que essa população receba informações e seja atendida nos serviços, além de garantir a formação de profissionais que a atenda adequadamente.

Além disso, o artigo 6º da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) trouxe avanços para a vivência da sexualidade de pessoas com deficiência. Nela, mesmo considerando as limitações decorrentes da deficiência e as suas possíveis necessidades de apoio, os “suportes sociais” poderiam favorecer para que as pessoas com deficiência exerçam suas escolhas amorosas, sexuais, reprodutivas em igualdade de oportunidades das demais pessoas.

Evidentemente, há um grande caminho entre as intenções e as ações; o importante é seguir lutando para efetivarmos o princípio da inclusão social, que se for plena terá em seus aspectos também a sexualidade.

ACBM & TV (Ana Cláudia Bortolozzi Maia e Teresa Vilaça)

Referências

Anderson, O. H. (2000). *Doing what comes naturally?* Dispelling myths and fallacies about sexuality and people with developmental disabilities. New Lenox, IL: High Tide Press.

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, 11 (21), 160-173.

Blackburn, M. (2002). *Sexuality and disability*. Oxford: Butterworth Heinemann.

Brasil. Presidência da República. (2015). Lei n.13.146. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

França-Ribeiro, H. C. (2012). A sexualidade de pessoas com deficiência intelectual: dos mitos às reflexões. In: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (Org.). *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. (pp.34-47). São Paulo: Secretaria Municipal de Educação.

Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2014). Psicologia, Sexualidade e Deficiência: novas perspectivas em Direitos Humanos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 850-863. Doi 10.1590/1982-370000552013.

Maia, A. C. B. (2011). *Inclusão e sexualidade na voz de pessoas com deficiência física*. Curitiba: Juruá.

Omote, S. (2008). Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In A. A. S. Oliveira, S. Omote, & C. R. M. Giroto, (Orgs). *Inclusão Escolar*:

as contribuições da educação especial (pp. 15-32). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Porat, O., Heruti, R., Navon-Porat, H., & Hardoff, D. (2012). Counseling young people with physical disabilities regarding relationships and sexuality issues: Utilization of a novel service. *Sexuality and Disability*, 30, 311–317. Doi 10.1007/s11195-011-9241-5

Toneli, M. J. F. (2008). Diversidade sexual humana: notas para a discussão no âmbito da Psicologia e dos Direitos Humanos. *Revista Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, 20 (2), 61-73. Doi 10.1590/S0103-56652008000200005.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2014). *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227762por.pdf>

World Association for Sexology. (2014). *Declaração dos direitos sexuais*. Retrieved from: <http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Portugese.pdf>.

Infância e Sexualidade

A infância foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade; são tantas as infâncias quantas forem as ideias, as práticas, os discursos que se organizam “em torno” e “sobre” ela. Mas, por que “sobre” ela? Porque como objeto de estudo tem sido o adulto que estuda, organiza e decide por ela (Camargo e Ribeiro, 1999).

A noção de infância carrega consigo a ideia daquele que não fala e, por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa nos discursos que dela falam. Assim, se a criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação que prescrevem como tratá-la e educá-la, ao mesmo tempo sua alteridade “nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (Larrosa, 1999, p. 185).

Se a concepção de infância navega pelas contradições, assumo que seja uma invenção; a de sexualidade também. Foucault (1988) diz que a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico referindo-se aos múltiplos espaços das relações sociais como a família, a igreja, as leis, a escola, a mídia e que, seus discursos, nos constituem. Saberes, poderes e verdades surfando pelos controles e resistências.

Assim, nas pesquisas sobre a sexualidade na infância, tantos discursos construíram conceitos que essencializaram, generalizaram e naturalizaram como as ideias de Larry Constantine e Floyd Martinson no livro intitulado *Sexualidade Infantil Novos Conceitos*, publicado em 1984; Freud e os Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade e o livro de Vèronique Jagstaidt intitulado *A Sexualidade e a Criança* publicado em 1987. Desafiador questionar a delimitação de fases, de estágios, de períodos, de etapas.

Desafiador mergulhar na obra de Larrosa (1999), para conceber processos educativos diante da “presença enigmática da infância” sem propostas de decifrá-la.

Este autor questiona “qual a medida da nossa responsabilidade?” (Larrosa, 1999, p. 186). O que fazer para que a criança tenha a sua voz respeitada na radicalidade de sua diferença? Este mesmo autor diz que a infância, “além de qualquer tentativa de captura, questiona o poder de nossas práticas” (p. 184).

Por que é tão difícil lidar com a alteridade da infância? Com que intencionalidade educadores e educadoras, que atuam nas instituições de Educação Infantil, elaboram as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, para fazerem emergir suas vozes sobre sexualidade? Quais atividades realizar para penetrar em temas tão delicados que esbarram nas fronteiras da intimidade?

Outro grande desafio quando produzimos conhecimento e materiais para abordagem das temáticas que envolvem sexualidade com as crianças é justamente lutar contra as concepções de criança inocente e assexuada tentando não reduzir a infância “àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (Larrosa, 1999, p. 194).

A concepção de que a infância é um outro “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas” (Larrosa, 1999, p. 184). Este referencial teórico incita a produzir outros materiais para que, no contato com eles, as crianças expressem a sexualidade e tenha espaços para expor suas ideias. Se a infância – entendida como um outro – “não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos” (idem) a intencionalidade das ações a serem desenvolvidas com as crianças demandam colocar-se em suspeição tentando não sucumbir aos “critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder” (idem, p. 185).

Diante desses inúmeros desafios, nos processos de produção de conhecimento, dois conceitos fazem-nos pensar: os espaços heterotópicos¹ e os espaços das impossibilidades². “O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo” (idem, p. 194). Ora, se Larrosa nos desafia com esses pressupostos, se Britzman (2001) nos instiga a não dessexualizar a sexualidade nos processos educativos, haja atenção para não fazer justamente o movimento de sufocar o enigma da infância. As estratégias estão estreitamente ligadas ao referencial teórico que embasa a concepção de infância e sexualidade.

Outro conceito tem sido potente para articular saberes e fazeres: o conceito de estética da existência. Nietzsche e Foucault instigam a articular vida e arte. A vida como obra de arte navega na direção contrária aos controles, às normalizações, ao disciplinamento dos corpos, enfim, aos fascismos. A proposta é a reinvenção na liberdade. Assim, a estratégia é tentar disponibilizar os diferentes materiais para que a

1 Cf. o texto Nas tendas da sexualidade e gênero: heterotopias no currículo. Disponível em: www.fastore.pt/museu

2 Termo cunhado por mim, a partir da leitura do texto O enigma da infância (Larrosa, 1999) que discute a infância e a vertigem que provoca dizendo que o possível é o que já sabemos e o impossível é o devir. Assim, nas atividades planejadas para as crianças utiliza-se materiais diversos para que elas possam ressignificá-los.

criança seja criadora de suas brincadeiras, como artista de si, experienciando o prazer de criar, de descobrir. Essa proposta surfa pela ludicidade! (Ribeiro; Martins, 2017).

CMR (Cláudia Maria Ribeiro)

Referências

Britzman, D. (2001). Curiosidade, Sexualidade e Currículo. IN: O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. LOURO, Guacira Lopes (Org.) 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Camargo, A. M. F. de e Ribeiro, C. (1999). Sexualidade(s) e Infância(s). A sexualidade como tema transversal. São Paulo: Editora Moderna.

Constantine, L. & M. F. M. (1984). Sexualidade Infantil Novos Conceitos. Novas Perspectivas. São Paulo: Roca.

Foucault, M. (1988). História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Freud, S. (1977). Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade. Tradução: Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago Editora.

Jagstaidt, V. (1987). A Sexualidade e a Criança. São Paulo: Manole.

Larrosa, J. (1999). O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. IN: LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, pirotetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica.

Ribeiro, C. M.; Martins, K.B. (2017). Brincades como obra de arte: devir criança na expressão das relações de gênero e sexualidades nas instituições de Educação Infantil. In: Ribeiro, P.R.C.; Magalhães, J.C. Debates contemporâneos sobre Educação para Sexualidade. Rio Grande (RS): Editora da Furg.

Interseccionalidade

O conceito de interseccionalidade é o estudo da sobreposição de identidades sociais relacionadas aos sistemas de opressão, discriminação ou dominação.

Tendo como marcadores sociais da diferença, procuram examinar as categorias biológicas, sociais e culturais, tais como gênero, raça, classe social, corporalidades, religião e outros eixos identitários que interagem, contextual e conjunturalmente, de modo a promover cenários de injustiças e desigualdades sociais de forma hierarquizada e sistêmica.

A interseccionalidade inicia um processo de descoberta, nos alertando para o fato de que o mundo a nossa volta é sempre mais complicado e contraditório do que nós poderíamos antecipar. [...] Ela não provê orientações estanques e fixas para fazer a investigação feminista; ao invés disso, ela estimula nossa criatividade para olhar

para novas e frequentemente não ortodoxas formas de fazer análises feministas. A interseccionalidade não produz uma camisa de forças normativas para monitorar a investigação [...] na busca de uma linha correta. Ao invés disso, encoraja (a pessoa?) a cada acadêmica feminista a se envolver criticamente com suas próprias hipóteses seguindo os interesses de uma investigação feminista reflexiva, crítica e responsável (Davis, 2008, p. 79).

Em relação às interseccionalidades e o pensamento feminista, suas contribuições históricas, potencializam as especificidades de cada mulher; pois existem várias vertentes, de modo que o movimento é heterogêneo e diverso. No que concerne ao feminismo negro e sua importância para o debate, dá-se enfoque para a ausência de uma visão étnico-racial no movimento feminista universal, que por tempos invisibilizou as mulheres negras, a se tornarem pertencentes de suas próprias pautas reivindicatórias de direito como sujeitos políticos. Preconiza-se, portanto, que a militância feminista negra, se distinguiu e, por conseguinte, se distingue de outras lutas identitárias, pois propunha ou propõe? demandas diferenciadas das mulheres brancas.

O feminismo original não tinha diferenças palpáveis de classe social e de raça, só existia a questão de gênero(e o que é a questão de gênero)!. Não encarou esses conflitos existentes por essas diferenças. O feminismo negro encarna o discurso racial. É um feminismo que fala dessa coisa de ser mulher negra, acho que isto é a principal diferença, quer dizer, que define todo o resto. E a inserção da negra no mundo, na sociedade brasileira vai provocar todas as outras diferenças subsequentes (Werneck, 2002, p.257). O feminismo negro Interseccional, começa a ganhar força na década de 80, no seio do movimento feminista, “as mulheres negras começam a levar para as discussões as suas demandas, tremulando uma nova bandeira de que eram negras, logo, com especificidades de raça”. Araújo (2001). A política da diferença pautada na interseccionalidade da opressão teve seu nome cunhado apenas nos anos 1980, mas suas práticas remetem aos primeiros debates que aguçavam os cruzamentos entre as pautas antirracistas e feministas nos Estados Unidos do século XIX. O texto “Mulheres negras e feminismo”, da ativista negra feminista e

Profa. Dra. *bell hooks*¹, traça o percurso desses debates; Hooks inicia seu texto nos contando duas situações de violência racial sofridas por “*Sojourner Truth*,” uma mulher negra e abolicionista em ambientes de militância. Em resistência às vozes e práticas do racismo naturalizado, Sojourner Truth tornou-se uma das primeiras feministas a interseccionalizar as questões das mulheres com as questões do povo negro, desde o seu próprio lugar social de fala; como mulher negra e escrava (hooks, 2014). Kimberlé Crenshaw, Teórica negra feminista, advogada, defensora dos direitos civis americanos e uma das principais estudiosas da teoria crítica de raça, é conhecida principalmente por introduzir a teoria da interseccionalidade na teoria feminista na década de 1980. Sabe-se que o conceito de interseccionalidade não é novo, mas ela foi formalmente reconhecida a partir da sistematização de Crenshaw. Sua inspiração para a teoria começou enquanto ela ainda estava na faculdade e percebeu que as relações de gênero e raça estavam extremamente frágeis. É importante postular, que há distintos desenvolvimentos no modo como Crenshaw reflete e propõe a noção de “interseccionalidade”. Em seus primeiros escritos a autora via a interseccionalidade como uma “metáfora” e, em seus textos posteriores, ela passou a apontá-la como uma “categoria provisória”. Este termo foi usado pela primeira vez em uma pesquisa (Qual pesquisa?1991) sobre as violências vividas pelas mulheres de cores nas classes desfavorecidas nos Estados Unidos. Entretanto, com os termos de “interconectividade” ou de “identidades multiplicativas. Deste modo, define-se interseccionalidade como “formas de capturar as consequências da interação entre duas ou mais formas de subordinação: sexismo, racismo, patriarcado”. A interseccionalidade tenta estudar não só o fato de ser mulher, mas ao mesmo tempo o fato de ser negra, ser LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgênero), etc. Na verdade, segundo Kimberlé Crenshaw, fre-

1 *bell hooks* é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, uma autora teórica feminista, artista e ativista social estadunidense. Escrito em letras minúsculas, para desafiar convenções linguísticas e acadêmicas, pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. O nome “*bell hooks*” foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks.

quentemente o fato de ser mulher racializada é relacionado à classe e ao gênero (Crenshaw, 1994). A teoria da interseccionalidade corrobora para a criação de uma memória da luta negra feminista para a elaboração de uma política para o futuro do feminismo no contexto da fragmentação identitária do mundo contemporâneo. Crenshaw afirmou os rizomas da interseccionalidade ao lembrar que os antecedentes “para formar esse conceito são tão antigos quanto Anna Julia Cooper e Maria Stewart no século XIX dos Estados Unidos, e continuam seu caminho por meio de Angela Davis e Deborah King” (Crenshaw apud Adewunmi, 2014). bell hooks (2014) contextualiza os horizontes possíveis do feminismo que, por sua vez, “não é (onde fecham as aspas?) simplesmente a luta para acabar com o chauvinismo masculino ou o movimento que assegura que as mulheres terão direitos iguais aos homens; é o compromisso em erradicar a ideologia da dominação que é permeável na cultura ocidental em vários níveis, como no sexo, na raça, na classe e na sexualidade. O modo como uma opressão pode se conectar a outra e produzir uma nova opressão, mais específica e incisiva na sujeição da diferença, refina tanto a análise como a articulação política para o combate à dominação. Uma política que trata unicamente do sexismo, silenciando elementos como raça e sexualidade, não será eficaz para lidar com problemas de mulheres negras e lésbicas, pois não levará em conta que algumas das violências produzidas sobre seus corpos são motivadas pelo ódio contra a raça negra e contra a sexualidade desviante - portanto, não ocorrerão contra todas as mulheres. A análise interseccional, embora tenha sido criada com o objetivo de tornar visíveis as opressões específicas que conectam os eixos identitários de gênero e raça, pode ser aplicada a qualquer grupo e vivência de opressão, pois leva em conta quais são as forças mobilizadoras para a produção de uma violência, e porque essa violência acontece a um grupo de mulheres e a outro não. Sobretudo, a teoria da interseccionalidade coloca em cheque as concepções tradicionais de sujeito uno e indissolúvel e, com isso, corrói a própria concepção de identidade estável e universal. Não perceber essa diferença crucial e insistir numa visão não interseccional só faz com que se reforce o poder que tanto se diz combater. Feministas

que atacam outras que possuem um olhar interseccional deveriam rever seus locais de privilégios e parar de depor contra o movimento que dizem fazer parte.

ACC (Aleida Cardoso Corrêa)

Referências

Adewunmi, Bim. (2014). “Kimberlé Crenshaw sobre interseccionalidade: ‘Eu queria criar uma metáfora cotidiana que qualquer pessoa pudesse usar’”. Tradução de Bia Cardoso. Blogueiras Feministas. Disponível em:

<http://blogueirasfeministas.com/2014/07/>

[kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidadeeu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/](http://blogueirasfeministas.com/2014/07/kimberle-crenshaw-sobre-interseccionalidadeeu-queria-criar-uma-metafora-cotidiana-que-qualquer-pessoa-pudesse-usar/)

Araújo, Clara. (2001). Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. *Crítica Marxista*, nº 11. São Paulo: Boitempo.

Davis, Kathy. Intersectionality as buzzword, sociology of science perspective on what makes a feminist.

hooks, bell. (2014). “Mulheres negras e feminismo”. In: Não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo. 1ª edição 1981. Tradução livre para a Plataforma Gueto. Janeiro.

Werneck, Jurema (org.). (2002). O livro da saúde das mulheres negras: “nossos passos vêm de longe”. 2.ed. Rio de Janeiro: Pallas/Criola. p.257.

Williams, Kimberlé Crenshaw. (1994). “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color”. In: Martha Albertson Fineman, Rixanne Mykitiuk, Eds. *The Public Nature of Private Violence*. New York: Routledge.

Literacia em Saúde Sexual

O termo literacia tem sido utilizado e aplicado nos últimos 50 anos na área da saúde (Ad Hoc Committee on Health Literacy, 1999). Atualmente, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define literacia em saúde como “o conjunto de competências cognitivas e sociais e a capacidade dos indivíduos para acederem à compreensão e ao uso da informação, de forma a promover e manter uma boa saúde” (WHO, 1998, p.10). Esta definição de literacia em saúde integra a proposta taxonómica de Nutbeam (1998; 2002) que considera três níveis de literacia: funcional, interativa e crítica. Segundo o autor, promover a literacia dos indivíduos tem subjacente a ideia de promoção da autonomia e de capacitação (*empowerment*) crescente. Nutbeam (1998; 2002) entende por (i) literacia funcional a capacidade de ler e escrever que permita lidar eficazmente com as situações do dia-a-dia; por (ii) literacia interativa um conjunto de aptidões cognitivas articuladas com aptidões sociais, que podem ser usadas no dia-a-dia

para, de forma pro-ativa, extrair informação e significado a partir de diferentes formas de comunicação (i.e., folhetos informativos, conversas, consulta de *sites* de internet, etc.) e aplicar a informação a novas circunstâncias e a diferentes contextos. Por (iii) literacia crítica o autor entende um conjunto de competências cognitivas mais avançadas que, juntamente com as aptidões sociais, podem ser aplicadas para analisar criticamente a informação, usando-a de forma eficaz no sentido de garantir maior controlo sobre os acontecimentos e situações de vida que impliquem uma decisão comportamental e/ou de resolução de problemas (Nutbeam, 1998; 2002). Os três níveis de literacia referidos pressupõem ser acompanhados por três níveis distintos de aprendizagem em saúde, tal como refere Merirow (1991): uma aprendizagem instrumental (que diz respeito às competências e conhecimentos para fazer funcionar os sistemas e mantê-los), uma aprendizagem interpretativa ou comunicativa (que se refere à capacidade de resolver problemas e compreender os valores das pessoas) e uma aprendizagem emancipatória ou crítica (que corresponde à capacidade para compreender os aspetos psicológicos e culturais que definem a forma como pensamos, sentimos e agimos) (Merirow, 1991). Neste sentido, a literacia envolve um processo contínuo de aprendizagem (Unesco, 2003), com o intuito de capacitar o indivíduo a aplicar o conhecimento e as aptidões em áreas fulcrais e a analisar, interpretar, comunicar e resolver eficazmente problemas em situações variadas (Duarte & Meireles-Coelho, 2011). Para Freebody e Luke (1990) a progressão entre os vários níveis de literacia não depende apenas do desenvolvimento cognitivo, mas passa também pelas competências psicossociais, incluindo a perceção de autoeficácia na mudança comportamental. Este conceito de Literacia em Saúde, igualmente aplicado à Literacia em Saúde Sexual, pretende dotar o indivíduo de competências que permitam a tomada de decisões fundamentadas sobre a sua saúde sexual e reprodutiva, de modo a que, no dia-a-dia, este possa ser mais autónomo e responsável em relação à sua própria saúde (WHO, 1998; DGE, 2017). De forma mais específica, a literacia em saúde sexual implica compreender a sexualidade nas suas vertentes biopsicossociais, de forma integrada e holística,

cujo conhecimento se torna necessário para alcançar o bem-estar sexual (Herdt, 2006; Alexander, 2008). Para Duarte e Meireles-Coelho (2011, p. 233) a literacia em saúde sexual “desenvolve competências (experiências, conhecimentos, comportamentos e valores), baseadas na autonomia e na responsabilidade, para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular, problematizar e resolver as situações reais que tenham a ver com a vida sexual”. Partindo destes conceitos, alguns estudos têm apresentado resultados que apontam para que uma baixa literacia em saúde esteja relacionada com a percepção de baixa auto-eficácia na prevenção e gestão de problemas de saúde (Santos, 2010; Needham, Wiemann, Tortolero, & Chacko, 2010), bem como com comportamentos ineficazes de saúde, como por exemplo a diminuição da utilização de medidas preventivas (Santos, 2010). Um estudo português realizado recentemente verificou que os conhecimentos dos/as adolescentes sobre a sexualidade parecem ter influência positiva nas atitudes relacionadas com a fiabilidade e eficácia do preservativo, com o conforto nos momentos de negociação do preservativo com o/a parceiro/a e, ainda, com a valorização dos pares/amigos que usam preservativo (Carvalho, Pinheiro, Pinto-Gouveia, & Vilar, 2017). Nesse estudo, também foi identificado que os/as adolescentes que utilizaram preservativo no último encontro sexual foram os que revelaram estar mais informados sobre a sexualidade (Carvalho et al., 2017). Embora a literacia em saúde e, especificamente em saúde sexual seja um campo emergente da saúde pública (Castro-Sánchez et al., 2016) e em expansão no campo da investigação (Santos, 2010), atualmente a Educação Sexual tem sido desafiada a seguir uma orientação baseada na literacia em saúde sexual, que promova não só competências baseadas na capacidade de aplicar o conhecimento e as aptidões cognitivas e sociais em situações variadas, mas também que promova a responsabilidade e a autonomia para usar esse conhecimento e que, simultaneamente, estimule o desenvolvimento pessoal dos/as jovens (Santos, 2010; Carvalho, 2017). Neste âmbito, a Unesco “privilegia os programas desenvolvidos em meio escolar e integrados ao currículo da educação formal, pois estes tendem a atingir um número muito maior de crianças e adolescentes”

(Unesco, 2012, p. 7), durante vários anos e antes de serem sexualmente ativos com parceiro/a (Unesco, 2010). Tendo em conta também que todas as crianças passam pelo sistema de ensino, este é considerado o melhor espaço para implementar um programa de Educação Sexual (WHO, 2013a; 2013b; Rocha et al., 2011; Precioso, 2004) (processo estruturado e intencional) que privilegie o desenvolvimento de uma literacia em saúde sexual crítica (Ramiro, 2013) e que compreenda a sexualidade como um elemento positivo, uma fonte de satisfação e de potencial humano (Educação Sexual holística), baseado na defesa dos direitos humanos e no direito à autodeterminação nas questões relacionadas com a sua sexualidade (WHO, 2013b; Marchena, 2015). Garantir que os/as adolescentes possam esclarecer as suas dúvidas e tenham acesso a informação correta, atual e completa, atendendo às suas reais necessidades e sejam ajudados a aplicar o conhecimento obtido, constitui em si mesmo, uma estratégia de intervenção fundamental no âmbito das políticas de saúde e de educação pública de combate à infeção pelo VIH/SIDA (Carvalho, 2017). A promoção de literacia crítica em saúde aplicada ao problema do VIH/SIDA em populações jovens é cada vez mais necessária para o desenvolvimento de um conjunto de competências cognitivas e sociais, consideradas imprescindíveis para aceder, compreender e analisar criticamente a informação (WHO, 2013a), no sentido de garantir maior controlo nos comportamentos e vivências sexuais de proteção, assim como um nível de decisão e de resolução de problemas que permitam manter ou melhorar a sua saúde sexual.

CC & MRP (Cristiana Carvalho e Maria do Rosário Pinheiro)

Referências

Ad Hoc Committee on Health Literacy for the Council on Scientific Affairs, American Medical Association. (1999). Health Literacy: Report of the Council on Scientific Affairs. *JAMA*. 281(6), 552-557. doi: 10.1001/jama.281.6.552.

Alexander, J. (2008). *Literacy, Sexuality, Pedagogy: Theory and Practice for Composition Studies*. Utah. All USU Press Publ.

Carvalho, C. P. (2017). *Educação sexual no contexto escolar e familiar: o contributo de variáveis pessoais, relacionais e educacionais para a compreensão das vivências sexuais dos jovens*. (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Carvalho, C. P., Pinheiro, M. R., Pinto-Gouveia, J., & Vilar, D. (2017). Conhecimentos sobre sexualidade: Construção e validação de um instrumento de avaliação para adolescentes em contexto escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 249-274. doi:10.21814/rpe.9032.

Castro-Sánchez, E., Chang, P. Vila-Candel, R., Escobedo, A., & Holmes, A. (2016). Health literacy and infectious diseases: why does it matter?. *International Journal of Infectious Diseases*, 43, 103-110. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2015.12.019>

DGE. (2017). *Referencial de Educação para a saúde*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

Duarte, P. M., & Meireles-Coelho, C. (2011). Educação e literacia sexual: representações de professores (estudo de caso). Reis, C. S.; Neves, F. S. (Coord.). Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011. Vol. 4, 309, 231-236. Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.

Freebody, P., & Luke, A. (1990). 'Literacy' programs: debates and demands in cultural context. *Prospect*, 5, 7-16.

Herd, G. (2006). Alfabetismo sexual, pánicos morales y barreras políticas para el ejercicio de los derechos sexuales en los Estados Unidos. In: *Sexualidad, estigma y derechos humanos - desafíos para el acceso a la salud en América Latina*. 377-390. Lima: FASPA/UPCH.

Marchena, J. (2015). *Investigar e Intervenir en educación para la salud*. Madrid: Narcea, S.A. De Ediciones.

Merirow, J. (1991) *Transformative Dimension of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.

Needham, H., Wiemann, C., Tortolero, S., & Chacko, M. (2010). Relationship Between Health Literacy, Reading Comprehension, and Risk for Sexually Transmitted Infections in Young Women. *Journal of Adolescent Health*, 46, 506–508, doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.11.195.

Nutbeam, D. (1998) *Health promotion glossary. Health Promotion International*. Geneva: WHO.

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, 15(3), 259–267. doi: <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>

Precioso, J. (2004). Educação para a Saúde na Escola um direito dos alunos que urge satisfazer. *Revista O Professor*, 3(85), 17-24.

Ramiro, L. (2013). *A educação sexual na mudança de Conhecimentos, atitudes e comportamentos sexuais dos adolescentes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa/ Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.

Rocha, A., Correia, C., Pestana, L., Bento, M., Preto, O., & Lobão, S. (2011). Saúde Escolar em Construção: Que Projetos? *Millenium*, 41, 89-113.

Santos, O. (2010). O papel da literacia em Saúde: capacitando a pessoa com excesso de peso para o controlo e redução da carga ponderal. *Endocrinologia, Diabetes & Obesidade*, 4(3), 127-34.

Unesco (2003). *Literacy Assessment and Monitoring Programme*. Canada: Unesco.

Unesco. (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade - Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. Volume 1 & 2. Paris: Unesco. (Tradução Unesco Brasília). Publicado em parceria com a UNAIDS, UNFPA, UNICEF e WHO.

Unesco. (2012). *Programas de educação sexual na escola: análise de custos e da relação custo-efetividade em seis países*. França: Unesco.

WHO. (1998). *Health promotion glossary*. Geneva: World Health Organization.

WHO. (2013a). *Health Literacy - The solid facts*. Copenhagen: WHO/Regional Office for Europe.

WHO. (2013b). *Standards for sexuality education in Europe: Guidance for implementation*. Cologne: WHO/BZgA.

Literatura Infantil e Sexualidade

Para falar em literatura infantil, é preciso uma breve menção sobre as suas bases históricas e o sentido educativo, didático e moral que lhe dão origem. A história da literatura infantil está ligada ao surgimento da infância e da educação escolar. Neste período surgem livros voltados à alfabetização da criança e ao ensino dos valores morais da modernidade. A literatura infantil emerge, portanto, com o fim de auxiliar no processo pedagógico com vistas a moralizar as crianças e a desenvolver nelas costumes, hábitos e posturas determinados, com base nos interesses sociais, históricos e culturais modernos.

Inicialmente, o aspecto lúdico da literatura infantil não justificava a sua utilização, mas apenas esse caráter pedagógico. Aos poucos, entretanto, produziu-se um olhar mais atento para as possibilidades

lúdicas dessas obras. É a sua característica como dispositivo lúdico que lhe possibilita uma relação entre a criança e a obra, que envolve imaginação, brincadeira, encantamento, aspectos que não se distanciam de um processo de aprendizagem.

A produção de livros para a infância acompanha os movimentos históricos pelos quais passa a humanidade e, nesse sentido, ela pode ser vista como possuindo três momentos característicos que se ligam ao conteúdo de suas obras. Para Maria Alexandre de Oliveira (2007), esses momentos compreendem a literatura infantil clássica, a literatura infantil tradicional e a literatura infantil contemporânea.

É preciso, no entanto, compreender que, apesar das modificações que vão sendo produzidas no campo da literatura infantil, ela não se descola da característica que lhe deu origem: a produção de um processo de educação. Independentemente de sua contemporaneidade, a literatura infantil sempre educa, de algum modo, a criança. Ela está voltada a formação de um sujeito específico, para uma sociedade determinada. É nessa direção que a literatura infantil pode ser compreendida como um artefato pedagógico, isto é, como objeto que veicula e (re)produz discursos, sentidos e significados que se dirigem à educação das pessoas, buscando ensinar-lhes saberes e práticas sociais (Fischer, 2002).

Assim, podemos reconhecer a sua potencialidade lúdica, mas também educativa da relação entre criança e a literatura infantil. Enquanto artefato pedagógico, a literatura infantil, a partir da relação entre a criança e obra, contribui para a formação desse sujeito leitor, de sua subjetividade e de suas formas de significar e entender a si e o meio em que vive. Nesse sentido, é importante que professores/as tenham em vista esses aspectos e possibilidades pedagógicas da literatura infantil, enquanto artefato pedagógico que circula em diferentes espaços educativos, na utilização dessas obras junto à infância.

Nessa direção, há que se observar alguns elementos presentes na relação entre criança e obra literária. Um deles é para a atribuição de sentidos e significados à história pelo sujeito leitor. O processo de significação da obra tem a ver com a apropriação da história pela criança, sua compreensão e aprendizagens que derivam da leitura e

das representações presentes na obra. Assim, esse processo de significação da história, ao ser realizado pela criança, corresponde às suas possibilidades de atribuição de sentidos e significados que derivam da historicidade de cada criança. Essa apropriação, por isso, está relacionada ao tempo e espaço em que habita a criança, aos saberes e conhecimentos que a ela já possui e que lhe possibilitam compreender a obra. Portanto, a percepção de uma criança da geração atual sobre um clássico será bastante diferente da percepção de crianças de outras épocas e contextos sócio-históricos e culturais.

Outra questão a se considerar são as possibilidades pedagógicas presentes em seus textos e imagens, lembrando que ambos atuam no processo de ensino. Nessa direção, torna-se importante observar as representações presentes nessas obras, já que serão elas que favorecerão determinadas aprendizagens e a atribuição de sentidos e significados pela criança leitora.

Assim, é preciso compreender que a literatura infantil, através de seus textos e imagens, repercute diferentes representações sobre a vida, sobre relações sociais, possibilitando inúmeros sentidos e significados para o mundo. Na literatura infantil estão presentes, expressos pelas suas personagens, formas de ser e agir, de se relacionar, de sentir e de se vestir segundo padrões culturais de cada sociedade. Nela, através da sua historicidade, encontramos diferentes representações de corpo, de identidade, de infâncias, de famílias, de sexualidades, de gêneros, de masculinidades e feminilidades, de diferentes formas de ser e de existir

Uma abordagem sobre obras de diferentes momentos históricos nos possibilita, então, observar que representações de corpos, gêneros, sexualidades e as diferentes formas de ser e existir que permeiam a literatura infantil. Destacamos a seguir alguns aspectos da literatura infantil clássica, tradicional e contemporânea, porém evidenciamos que análises mais aprofundadas podem ser encontradas em autoras como Marilena Chauí (1984), Maria Alexandre de Oliveira (2007) e Josiane Becker de Oliveira Ramos (2008), entre outros/as.

Podemos observar, por exemplo, na literatura infantil clássica padrões de gênero e sexualidades de acordo com uma perspectiva

branca, heterossexual e heteronormativa, cristã e com distintos padrões de gênero. As mulheres/princesas são retratadas comumente a partir da delicadeza, da doçura, da beleza, à espera do príncipe encantado, ou aquela que irá revelar, através do beijo de amor, o príncipe escondido em um sapo ou fera. O beijo de amor é também o que irá fazer a princesa despertar do sono profundo. Esse amor é sempre heterossexual, monogâmico e se consolida pelo casamento que conflui no “felizes para sempre”. A bruxa ou madrasta é o corpo velho, com rugas, que faz a princesa sofrer por inveja de sua juventude. Esses aspectos, ainda que necessitem de uma abordagem crítica, não invalidam a sua utilização com as crianças, pois podem oportunizar discussões que problematizem essas representações de sujeitos junto à infância.

Do mesmo modo, a literatura infantil tradicional também possibilita uma problematização sobre as representações produzidas nessas obras. Para Oliveira (2007, p. 89), esse conjunto de obras “[...] tinha como objetivo alimentar e conservar os valores sociais, religiosos e familiares por ela consagrados, quer fossem a submissão à autoridade, à disciplina, à ordem, à higiene”. São obras que produzem, de modo geral, o machismo e padrões de gênero, sendo a autoridade a figura do pai, o espaço doméstico destinado à mulher, a qual deve ser submissa ao marido, além de ressaltar o modelo de família heterossexual, o preconceito de classe e a discriminação étnico-racial. No contexto brasileiro, tais obras estão relacionadas ao século XX até a década de 1970 (Oliveira, 2007).

Já na literatura infantil contemporânea encontramos obras que trazem uma abordagem crítica sobre o mundo e contribuem não apenas para divertir e encantar, mas para fazer pensar, questionar padrões e refletir sobre as diferenças e diversidades. Assim, dentre as várias potencialidades pedagógicas, reconhecemos a importância da literatura infantil contemporânea como artefato pedagógico para um processo de educação para a sexualidade inclusivo e que respeite as diferenças.

Na literatura infantil contemporânea podemos encontrar o questionamento, a diferença, a diversidade, abrindo espaços para novas reflexões, transgredindo as normas e padrões produzidos na socieda-

de. Sendo assim, conforme os objetivos pedagógicos e a faixa etária da(s) criança(s), é possível a utilização de obras da literatura infantil contemporânea para a abordagem de diferentes temas que dizem respeito à educação para a sexualidade.

Encontramos hoje disponíveis obras que possibilitam abordar as diferentes configurações familiares, os padrões e diferenças de gênero e étnico-raciais, os diferentes modos de ser, de vestir e de corpos sem hierarquizá-los e as diferentes identidades de gênero e sexuais. Não obstante, há obras de literatura infantil hoje existentes que contribuem para o combate à violência sexual na infância, o bullying, a homofobia, bem como as diferentes formas de preconceito.

Nessa perspectiva, esses artefatos pedagógicos podem contribuir para o desenvolvimento da criança de sua percepção de mundo, do respeito e do reconhecimento em relação às diferenças e diversidades, possibilitar respostas às suas perguntas e desconstruir padrões que limitam as formas de ser de cada sujeito. Sendo assim, ao contribuir para a formação da infância, de suas sexualidades e gêneros, essas obras podem auxiliar as crianças a entender e dar significado ao mundo, formando cidadãos e cidadãs respeitosos e sensíveis à alteridade.

LK (Luciana Kornatzki)

Referências

CHAUÍ, Marilena. Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

OLIVEIRA, Maria Alexandre. A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042007-165512/pt-br.php>> Acesso em: 08 nov. 2011.

RAMOS, Josiane Becker de Oliveira. A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18067>> Acesso em: 08 nov. 2018.

Maternidade

A maternidade é a condição de ser mãe, compreendendo que ser é sinônimo de tornar-se (BEAUVOIR, 1960), ou seja, ser mãe é uma constante construção histórica, social, cultural e política. Experiência única e indescritível, na qual se vivem múltiplos sentimentos, emoções, dores, transformações, anseios e mutações, às quais as mulheres nunca foram verdadeiramente apresentadas.

Historicamente a maternidade foi delegada às mulheres como único papel disponível, sendo central e quase obrigatória (LO BIANCO, 1985), porém essa compreensão da maternidade compulsória vem se modificando ao longo dos séculos (MOURA, 2004), principalmente por influências dos movimentos feministas e da luta pela livre escolha da maternidade através do uso de contraceptivos e da garantia ao aborto legal, gratuito e seguro para todas.

As autoras Ferrand e Langevin (1990) e Scavone (2001) apresentam três diferentes marcos para a compreensão da maternidade pela

ótica das discussões feministas. Em um primeiro momento, a maternidade foi reconhecida como um defeito natural que confinaria as mulheres em uma espécie de bioclasse, já que o eixo da explicação das desigualdades entre os gêneros se centrava na condição biológica da mulher de gestar, parir e amamentar. Logo, o primeiro caminho para se ver livre das garras da dominação masculina seria recusar a maternidade, o que possibilitaria que as mulheres buscassem suas identidades e potencialidades de forma mais ampla e completa. Após o impacto inicial da negação da maternidade, perguntas começaram a surgir dentro dos movimentos feministas, tais como: “nós queríamos ser definidas sem a maternidade? Aceitávamos ser mutiladas de uma parte de nossa história, de nossa identidade?” (VILAINE; GAVARINI; LE COADIC, 1986, p. 10) Esses questionamentos desdobraram-se no segundo momento, onde houve a negação da maternidade compreendida como defeito natural; agora, a maternidade era compreendida como um poder insubstituível exercido somente pelas mulheres e invejada pelos homens (IRIGARAY, 1981). O entrelaçamento entre os estudos feministas e as ciências humanas e sociais enriqueceu o debate, culminando nas teses lacanianas de valorização do lugar da mulher na gestação, compreendendo o cordão umbilical, essa ligação entre mãe e o feto, como fonte de vida e poder (IRIGARAY, 1981); nas teses históricas onde se trouxe à tona as experiências e memórias da maternidade como partes integrantes da identidade e do poder feminino (KNIBILHER, Y. e FOUQUET, 1997); e nas teses antropológicas, onde o conhecimento e apreciação de manifestações culturais relativas à maternidade valorizavam o saber e o poder feminino (KITZINGER, 1978). Ao compreendermos que o saber está intimamente ligado ao poder, notamos que esta segunda fase das reflexões feministas dão ênfase ao poder que as mulheres exercem na sociedade mediante este fenômeno bio-psíquico-social que é a maternidade. Já no terceiro momento, houve a desconstrução da compreensão da maternidade como defeito biológico, já que não é ela fato biológico, que determina “a posição social das mulheres, mas as relações de dominação que atribuem um significado social à maternidade” (SCAVONE, 2001, p. 141). Sendo assim, embora as críticas feministas te-

nam partido da constatação de diferenças biológicas entre os sexos, tanto as compreensões de dominação dos homens sobre as mulheres quanto à maternidade só podem ser explicadas socialmente. Temos então um marco teórico, o conceito de gênero, compreendido como as construções sociais ligadas ao sexo biológico (CARLOTO, 2001).

É sob o ponto de vista do gênero que é possível compreender a maternidade em suas múltiplas e diversas formas. Sendo assim, a maternidade pode ser compreendida como símbolo de um ideal de realização feminina ou símbolo da opressão das mulheres ou símbolo de poder das mulheres, e assim por diante, evidenciando as inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo símbolo (SCAVONE, 2001), formando um caleidoscópio de significados e sentidos que operam em interseccionalidade (CRENSHAW, 2004) com as hierarquias sociais em que as mães estão inseridas.

A maternidade se apresenta como fenômeno de transformação de mulheres em mães, é o abrir de uma porta para um novo mundo cheio de angústias, medos, inseguranças, dificuldades, cobranças, mas também beleza, amor, música, sorrisos, abraços, dentinhos, passinhos, peitos cheios de leite, lutas, ações mobilizadoras e criança correndo por perto (SENA, 2016).

PMP (Patrícia Magalhães Pinheiro)

Referências

BEAUVOIR, Simone. (1960). O segundo sexo: fatos e mitos. São Paulo: Difusão. Européia do Livro.

CARLOTO, Cássia Maria. (2001). O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. Serviço Social em Revista, Londrina, v. 3, n. 2, p. 201-213.

CRENSHAW, Kimberle. (2004). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. Cruzamento: raça e gênero, Brasília: Unifem, p. 07-16.

FERRAND, Michèle. e LANGEVIN, Anette. (1990). De l'origine de l'oppression des femmes aux "fondements" des rapports sociaux de sexe. In: BATTAGLIOLA et alii. (org.) A propos des rapports sociaux/parcours épistémologiques. Paris, Centre Sociologie Urbaine/CNRS, p.17-76.

IRIGARAY, Luce. (1981). Le corps-à-corps avec la mere. Montréal, Pleine Lune.

KITZINGER, Sheila (1978). Mães um estudo antropológico da maternidade. Portugal/Brasil, Presença/Martins Fontes.

KNIBILHER, Yvonne. e FOUQUET, Catherine. (1997). Histoire des Mères. Paris, Montalba.

LO BIANCO, Anna Carolina. (1985). A Psicologização do Feto. In Figueira, S. (org.) A Cultura da Psicanálise. São Paulo: Brasiliense, p. 94-115.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de e ARAÚJO Maria de Fátima. (2004). A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. Psicologia Ciência e Profissão, vol. 24, n.1, p. 44-55.

SCAVONE, Lucila. (2001). A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. Cadernos Pagu: Unicamp, vol.16, p.137-150.

SENA, LÍGIA MOREIRAS. (2016). Mulheres que viram mães. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares.

VILAINE, Anne-Marie.; GAVARINI, Laurence.; LE COADIC, Michèle. (1986). Maternité en Mouvement. Grenoble e Montréal, PUG/ESM, p.10.

Mulher

A categoria mulher foi cunhada por grupos feministas, inicialmente com a finalidade de estabelecer uma diferenciação com a categoria homem, sujeito universal da modernidade (Pierucci, 1999). Ou seja, foi difundida como uma crítica ao androcentrismo – conceito formulado para manifestar a ideia de que todas as coisas são centradas no homem/masculino (Ward, 1911). Os estudos sobre a mulher antecederam os estudos de gênero. Contudo, apesar da consolidação do conceito de gênero, os estudos sobre a mulher subsidiaram alguns pressupostos daquele conceito e continuaram a se projetar na produção de conhecimento (Piscitelli, 2002, 2004). A categoria empírica mulher fundamentou a ideia da universalidade da opressão sofrida pelas mulheres, como preconizava o feminismo radical (Piscitelli, 2004). Nessa proposta, estava subjacente a concepção de um sujeito universal e definido *a priori*, a partir do biológico. Uma das causas da opressão era justificada pela fisiologia e anatomia das mulheres, uma

vez que eram as mulheres que possuíam condições biológicas de gerar descendentes. Assim, a opressão seria uma consequência do ‘lugar da mulher’ no processo reprodutivo, incluindo a responsabilidade ‘natural’ pelo cuidado da prole e, como consequência, a dependência econômica da mulher. A opressão, comum a todas, as unificaria em torno de uma mesma identidade social (Piscitelli, 2002, 2004). A proposta das feministas foi demarcar semântica e socialmente a condição da mulher em relação ao homem. Na perspectiva feminista da diferença, a categoria mulher, ainda com uma demarcação empírica e biologizante, subsidia a ideia de ‘natureza’ feminina, que remetia a uma identidade feminina e a demandas privativas das mulheres. Assim, em relação aos homens, buscava-se uma equivalência no âmbito dos direitos e rejeitava-se uma igualdade na esfera identitária (Hita, 2002). Aqui também estava subjacente a concepção de um sujeito universal e definido a priori. Os argumentos sobre a diferença entre as próprias mulheres são sustentados por meio da categoria mulheres, que reporta-se a outras categorias, como raça, etnia, classe social, nacionalidade, entre outras. A categoria mulheres foi reivindicada pelas feministas que não se sentiam incluídas na categoria universal ‘mulher’, como as mulheres negras, lésbicas, e latino-americanas (Hita, 2002; Oliveira, 2010). Nos anos de 1990, a categoria mulher é revisitada (Costa, 1998; Nicholson, 2000), e os postulados que a fundamentaram, inicialmente, são abandonados. Rejeita-se, com isso, o essencialismo e uma identidade feminina universal. A categoria mulher revisitada incorpora tanto as similaridades quanto as diferenças entre as mulheres, informadas por distintos marcadores sociais. A dimensão política embasa a (re)construção dessa categoria e do ‘sujeito político mulher’. Aponta, ainda, para a composição de um movimento político feminista formado por mulheres, que abarcaria as diversas reivindicações relacionadas a aspectos sociais, culturais, econômicos, raciais, sexuais, entre outros. O engajamento político e coletivo das mulheres teria como fator estratégico para a articulação o ‘essencialismo consciente’, sendo um elemento unificador importante.

Referências

Costa, C. L. (1998). O tráfico de gênero. *Cadernos Pagu*, s/v(11), 127-140.

Hita, M. G. (2002). Igualdade, identidade e diferença(s): feminismo na reinvenção de sujeitos. In H. B. de Almeida, R. G. Costa, M. C. Ramírez, & E. R. de Souza (Orgs.). *Gênero em matizes* (pp. 319-351). Bragança Paulista: CDAPH.

Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2), 07-31.

Oliveira, J. M. (2010). Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. *Revista ex aequo*, s/v(22), 25-39.

Pierucci, A. F. (1999). *Ciladas da diferença* (34a ed.). São Paulo: Universidade de São Paulo.

Piscitelli, A. (2002). Re-criando a (categoria) mulher? In L. M. Algranti (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero* (48, pp. 7-42). Campinas: IFCH/UNICAMP.

Piscitelli, A. (2004). Reflexões em torno do gênero e feminismo. In C. L. Costa & S. P. Schmidt (Orgs.). *Poéticas e políticas feministas* (pp. 43-66). Florianópolis: Editora Mulheres.

Ward, L. F. (1911). *Pure sociology: a treatise on the origin and spontaneous development of society* (2a ed.). London: Macmillan & Co., Ltd.

Mulheres na Política Eleitoral

É sabido que as ações políticas estão presentes em diferentes esferas da vida em sociedade. De forma ampla, participa-se da política a partir da convivência que se estabelece cotidianamente com familiares, nos locais de trabalho ou estudos. Além disso, há as organizações coletivas, a exemplo dos movimentos sociais, que também se constituem em espaços políticos, dentre os quais se destacam os sindicatos, as associações de moradores, as entidades estudantis, os partidos políticos, as representações profissionais - conselhos ou associações -, os movimentos antirracistas, feministas, de orientações e expressões sexuais, os ambientalistas e tantos outros (Lolatto, 2016). O fato de se viver em sociedade move as pessoas a estabelecerem relações políticas, mesmo que elas não reconheçam conscientemente algumas dessas relações como tais.

Uma das formas de participação política é a eleitoral. Esta ocorre, essencialmente, em nações que adotaram o voto da população como forma de escolha das pessoas que serão ocupantes de cargos públicos nas esferas do executivo e do legislativo, e está associada aos sistemas ditos democráticos.

A igualdade, como meta das sociedades democráticas, desde sua formulação em meados do século XVIII (Falcón, 2012), está calcada sob muitas exclusões. O sujeito central da democracia “é o homem adulto, branco, cristão, ilustrado, heterossexual, sadio, proprietário. Essa construção tão limitada tem diversas consequências tanto na definição de cidadania como na prática”, argumenta Falcón (2012, p. 93).

Historicamente, a política eleitoral é operada no âmbito público, sendo construída como território masculino. Atualmente, conta com a presença de algumas mulheres, ainda, que de forma incipiente. Segundo Astelarra (2003), excluídas inicialmente do status de cidadãs, juntamente com a população negra, as mulheres foram as últimas a serem aceitas como sujeitos políticos, depois do empenho das sufragistas em diferentes locais do mundo.

Portanto, a participação das mulheres na política eleitoral associa-se às reivindicações, organizações e suas lutas. Em muitos países, estas foram empreendidas desde o final do século XIX, se prolongaram pelo século XX e se estendem aos dias de hoje. Inicialmente, elas pleiteavam o direito de votar e ser votada – restrito, até então, apenas aos homens proprietários de bens e alfabetizados, consequentemente brancos. Em razão dos determinantes e das grandes dificuldades para efetivamente participarem das disputas eleitorais, na contemporaneidade, as mulheres lançaram mão de outras estratégias, afim de potencializar seu acesso e permanência na política eleitoral, tais como: as cotas de gênero; as listas fechadas com alternância de gênero; as reservas de cadeiras para mulheres nos parlamentos, etc, a depender dos países e suas legislações eleitorais.

Nos locais em que se exige a filiação e aprovação partidária para inscrever-se às disputas eleitorais também é possível encontrar normatizações como cotas de gênero nas instancias de direções dos parti-

dos e repasse de recursos financeiros para ações que visem estimular a participação das mulheres na política eleitoral.

A reivindicação da incorporação de mais mulheres na política eleitoral se justifica pela busca de maior igualdade frente ao desequilíbrio existente entre homens e mulheres como cidadãos e sua participação em núcleos de decisão política. Ademais, as mulheres, como cidadãos e sujeitos políticos, possuem capacidade de falar com voz própria (Lolatto, 2016).

No entanto, mesmo passadas décadas da conquista do direito de votar, ser votada e participar da política eleitoral, persiste consistente disparidade entre homens e mulheres neste espaço. Aparentemente, paira a ideia de que as mulheres estão em todos os lugares, que trabalham em diferentes postos, são independentes financeiramente e são “chefes” de famílias, podem ser líderes comunitárias ou ícones de sucesso, mas o mundo da política eleitoral parece continuar sendo o limite. Este ainda é um local para homens e não para mulheres, diz-se que “exige muita dedicação de tempo, e as mulheres tem crianças, a família, como prioridade, é difícil compatibilizar” (Astelarra, 2003). As esferas pública e privada, afirma Okin (2008), foram genericadas, ou seja, ambas com papéis construídos para o domínio e supremacia masculina e para a submissão e exploração feminina. A autora lança as seguintes questões: como seria o parlamento se tivesse sido pensado por ocupantes que dessem a luz e que fossem responsáveis pelos cuidados da vida doméstica? Será que as políticas públicas teriam os mesmos resultados se aqueles que decidem por elas também fossem pessoas com responsabilidades cotidianas de cuidado dos outros? Porém, com larga vantagem, quem ocupa os parlamentos e define as políticas são as pessoas que, em toda a sociedade, menos vivem essas experiências: os homens.

Não se pode partir de simplificações para encontrar justificativas que demonstrem, nos marcos de sociedades democráticas contemporâneas, a escassa presença das mulheres nos espaços de tomadas de decisões políticas. A complexa teia que envolve as relações entre homens e mulheres, e interfere na participação delas no cenário político, segundo Astelarra (1987), somente pode ser explicada a partir

de referências ao sistema de dominação global exercido pelos homens. O sistema de gênero afeta as relações em todas as esferas e não se pode abordar separadamente as atribuições diferenciadas para homens e mulheres nos espaços da vida privada e da vida pública, bem como a desigual presença de ambos. A expressão dessas desigualdades generificadas ocorre das mais variadas formas, indo, por exemplo, desde os sutis boicotes partidários para o êxito eleitoral das candidatas mulheres nas disputas por vagas no parlamento, até evidentes limitações encontradas pelas mulheres mães que se vêem compelidas a assumir uma carga de responsabilidade muito maior no cuidado com as crianças, pois ainda é referência para as tarefas da esfera doméstica. É necessário que mudanças culturais aconteçam para que uma nova e democrática composição seja realidade, de forma que “as instituições e práticas de gênero terão de ser muito alteradas para que as mulheres tenham oportunidades iguais as dos homens, para participarem das esferas não-domésticas” (Okin, 2008, p. 327).

Por fim, a presença numérica das mulheres na política eleitoral relaciona-se à democracia de gênero nesse espaço, sendo uma questão complexa e que envolve tanto a representação descritiva quanto a representação substantiva.

SL (Simone Lolatto)

Referências

Astelarra, J. (1987). La cultura política y las mujeres. In N. Lechner (Org.). *Cultura política y democratización*. Santiago do Chile: Salesianos.

Astelarra, J. (2003). Democracia, Género y Sistema Político. In A. Meentzen & E. Gomáriz (Org.). *Democracia de Género, una propuesta inclusiva – contribuciones desde América Latina y Europa*. El Salvador.

Falcón, M.T. (2012). El principio de igualdad y las acciones afirmativas. Un análisis desde los derechos humanos. In E. Serret (Coord.). *Democracia y Ciudadanía: perspectivas críticas feministas*. (Suprema Corte de Justiça da Nação, pp. 93-120). México: Fontamara.

Lolatto, S. (2016). *Mulheres na política: trajetórias das vereadoras titulares em Florianópolis* (Brasil). Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Okin, S.M. (2008). Gênero, o público e o privado. *Revista Estudos Feministas* (ano 16, n. 2, pp. 305-332). Florianópolis: Editora da UFSC.

O Perfil do/a Educador/ar Sexual

Para falar sobre este tema, tomo a liberdade de me apoiar em algumas de minhas produções teóricas, fruto de uma longa caminhada de coordenação da formação continuada de educadores sexuais, numa universidade pública do Estado do Paraná, Brasil. Assim fazendo, posso assegurar que são coautores desta produção, aqui usada como referencial, os profissionais da Educação, Saúde, Assistência Social e outros, que participaram da formação continuada, como aprendizes, e, ainda, muitos teóricos da Educação Sexual, já que as reflexões de um estudioso sempre se dão a partir de constantes leituras e estudos de outros autores (FIGUEIRO, 2014, 20017).

Como ponto de partida para falar do perfil do/a educador/a sexual, é importante que tenhamos clareza de que “todos somos edu-

cadores sexuais”, mesmo que não tenhamos consciência disto, já que cada um de nós influencia os/as educandos/as com os/as quais interagimos, por meio de nossas atitudes, de nossos posicionamentos, gestos, silêncios, omissões, comportamentos não verbais e, também, pelos valores morais que assumimos como norte de nossa vida.

Em segundo lugar, devemos examinar uma fala que costuma aparecer quando o assunto é a figura do/a educador /a sexual: a de que “ele/a precisa estar bem com sua sexualidade para trabalhar este assunto”. Primeiramente, é assaz subjetivo entender o que significa “estar bem com sua sexualidade” e, além disso, considero mais seguro e apropriado afirmar que o/a educador/a necessita ter uma “visão positiva” da sexualidade e reconhecimento da importância da mesma na vida das pessoas, conforme análise no texto intitulado: “O sentido do sexo na vida das pessoas” (FIGUEIRÓ, 2018a).

Ao pensar nos elementos importantes e significativos para a composição do perfil de um/uma bom/boa educador/a sexual, cito, como primeiro, a disposição para reeducar-se do ponto de vista sexual, ou seja, a disposição para rever seu modo de pensar, uma vez que nossa visão pessoal da sexualidade é algo que deve estar em contínua construção. A capacidade de ouvir é outro elemento importantíssimo, pois na Educação Sexual o/a educando/a necessita falar de seus sentimentos e dúvidas, além de ter espaço para expressar sua opinião sobre variadas questões.

Ser uma pessoa atuante em sala de aula, com espontaneidade e postura que inspira confiança é, também, um diferencial importante, pois tal requisito faz com que o educador/a seja procurado/a pelos/as alunos/as, para confidências, para sanar dúvidas ou para orientações em momentos difíceis. Contudo, é possível que educadores/as que, a princípio, não demonstrem essas habilidades, possam vir a desenvolvê-las.

Reconheço, ainda, que é importante que o/a educador/a tenha postura de humildade, não se considerando o/a “dono/a do saber”, mas se dispondo a ensinar os alunos a pensar, a formar sua opinião pessoal sobre todos os temas e a se sentir, ele/a próprio/a, um/a eterno/a aprendiz. De forma complementar, a afetividade deve ser res-

saltada como elemento importante no perfil do/a educador/a, já que ela integra o próprio significado da sexualidade, e consiste, de modo resumido, na capacidade de vivenciar um processo de interação com outras pessoas, de forma a favorecer trocas positivas e demonstração de bem querer e valorização de si e do outro (FIGUEIRÓ, 2018b).

No que concerne às habilidades didáticas, defendo como elementos imprescindíveis ao/à bom/boa educador/a sexual a capacidade de: - coordenar debates; - oportunizar que o/a aluno/a seja ativo/a no processo de aprendizagem; - conduzir, quando necessário, aulas expositivas de forma dialogada, ao invés de dogmáticas; - ser capaz de respeitar opiniões diferentes da sua, para ensinar o aluno a desenvolver esta atitude (FIGUEIRÓ, 2018c).

Não é necessário que o/a educador/a seja um expert em Biologia e Fisiologia da Sexualidade, podendo ser o/a responsável por toda e qualquer disciplina: história, geografia, português, ciências, entre outras.

Em tempo de excessivo conservadorismo, acompanhado de discursos opressores, como o da Ideologia de Gênero, por exemplo, o/a educador/a precisa ser capaz de se fortalecer junto a outros educadores, acreditando que é, também, papel da escola o trabalho de Educação Sexual, pois só a partir da confiança extrema nesse papel e na importância da Educação Sexual é que o/a educador/a será capaz de agir e conduzir a Educação Sexual emancipatória com segurança.

Para finalizar, ser um/a bom/boa educador/a sexual, assim como todo ato de ensinar, é um processo que se constrói ao longo do exercício profissional, acreditando e superando dificuldades, medos e a vergonha, muitas vezes, de falar sobre sexo.

MNDF (Mary Neide Damico Figueiró)

Referências:

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. 2.ed. ver., atual. e ampl. Londrina: EDUEL, 2014.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Caminhada de uma psicóloga em prol da Educação Sexual, a partir de 1980, e a reverência a autores e obras pioneiras. In: RODRIGUES Jr, Oswaldo M. (Org.) *Histórias de las Sexologias Latinoamericanas* – volume II. São Paulo: Instituto Paulista de Sexualidade, 2016.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. O sentido do sexo na vida das pessoas. In: _____ . *Educação Sexual: saberes necessários a quem educa*. Curitiba: CRV, 2018a. p.19 – 33.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. Sexualidade e Afetividade: implicações no processo de formação do educando. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: saberes necessários a quem educa*. Curitiba: CRV, 2018b. p. 67 – 86.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: Como ensinar no espaço da escola*. In: FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Educação Sexual: saberes necessários a quem educa*. Curitiba: CRV, 2018c. p. 87 – 116.

Parteira

Etimologicamente a palavra parteira vem do latim “*parere*”, que significa “dar à luz”. Prática tradicionalmente utilizada pelas mulheres que adquiriam tal ofício ao observar e ajudar outras mulheres mais idosas e experientes realizarem o serviço de “aparadeiras”. O termo foi muito usado durante o Período Colonial, assim como no Primeiro Reinado. Devido às grandes questões de insalubridade envolta do período, as parteiras em seu ofício de “aparadeiras”, tratava tanto da vida quanto da morte. Quando eram chamadas para trabalhar, quase sempre havia um luto, ou morria o bebê, ou morria a mãe. Nesse período era comum um sinal lúgubre pintado na frente de sua casa, uma cruz preta indicando à sua profissão.

No Brasil, no início da República, com a implantação das campanhas sanitárias e a crescente presença e denúncia dos médicos

formados, as mulheres foram realizando seus ofícios de forma menos evidente, no entanto, sem deixar de exercer à profissão.

Conhecidas também como “as guardiãs da tradição”, ao longo dos tempos foram realizando essa prática de “pegar barriga”, e fechar a “mãe do corpo”, de forma honrosa (antes da presença dos formados na área, depois, de forma recôndita), mas, continuaram exercendo à profissão com muita responsabilidade, apreço e confiança da comunidade.

Para a realização do ofício usava-se as mãos e alguns utensílios de uso doméstico como: a bacia, a tesoura para cortar o cordão umbilical e a garrafa de cachaça, para limpar a tesoura, assim como o azeite, óleo ou banha (para as massagens). Ao finalizar a atividade e a criança viva, chamava se um homem da comunidade e esse tocava um foguete com dois tiros, para avisar que havia nascido uma menina, quando era um menino, eram um foguete de três tiros. Assim a comunidade era avisada e todos/as passavam a saber que o parto foi realizado com sucesso, assim como o sexo da criança (Santos, 2018). Para a parteira Maria Luiza dos Santos Silva, de 90 anos, que começou sua atividade que denomina de “dom” aos 17 anos, a partir da necessidade de ver as mulheres em serviço de parto, mas não ter nenhum local ou pessoa para “pegar”, ela se desafiou a “pegar criança” e nessa profissão fez mais de cem partos.

Ao voltar se para as memórias conta que teve um período na cidade de Caxias-MA que todas as parteiras foram registradas:

Nós fomos fazer um curso lá no posto, mas na realidade nós só precisávamos era do registro e dos materiais, pois aquilo tudo nós já sabíamos fazer, foi muito bom. Todas nós recebemos carteiras, foi muito importante. Deixei porque a vista estava muito ruim, já não enxergava bem, depois fui trabalhar na Manufatura. (Santos, 2018).

O parto é um dos momentos de solidariedade entre as mulheres da comunidade, constroem uma verdadeira corrente de unidade e oração, um momento especial, em que as crenças se fortalecem num

verdadeiro rito de passagem dos conhecimentos para as gerações mais novas. Com a ajuda das parteiras ou “aparadeiras”, a cumadança e o apadrinhamento ganha força (Del Priore, 1993).

Durante o trabalho de parto, a utilização de ervas ou “remédios” domésticos como café forte (sem açúcar) misturado com manteiga, chá de manjerição e de pimenta do reino, são utilizados para aumentar as contrações e acelerar o trabalho de parto. Óleo de amêndoa doce e leite de gergelim também eram usados para ajudar o bebê a sair (Carvalho, Chacham, Viana, 1998). Todos esses procedimentos são transmitidos de forma oral e às gerações mais novas vão aprendendo, ora ouvindo, ora realizando na prática, sempre num movimento comunitário.

Em algumas comunidades, há divergências quanto aos participantes na realização do parto. Enquanto em umas há a permissão apenas de mulheres experientes e familiares próximos (geralmente parentes, senhoras que já tem experiência com parto etc, assim como conhecimento com ervas, banhos e chás); em outras, há a presença masculina para segurar a mulher, pois essa empreende bastante força, precisando de uma força masculina para segura lá. Isso ocorre quando o parto é feito com a mulher sentada (Dias-Scopel, Langdon, Scopel, 2014).

Momento especial, regido por muitas orações para que tudo ocorresse de forma tranquila. As mulheres presentes e as parteiras em especial têm muita fé, para muitos, as parteiras possuem um dom, por trazerem à vida, um fruto abençoado de Deus.

Essa luta pela vida, compromisso vivido pelas mulheres é externado no último episódio do primeiro capítulo do livro do Êxodo 1, 15-22, em que o rei do Egito ordena as duas parteiras Sefra e Fua à seguinte situação: “Quando ajudardes as hebreias a darem à luz, olhareis as duas pedras! Se ele for um filho, então o fareis morrer! Mas, se ela for uma filha, viverá!”, disse ele. No entanto, as parteiras temeram a Deus e não fizeram o que o rei do Egito lhes tinha falado, mas deixaram as crianças viverem. Então o rei do Egito chamou as parteiras e lhes disse: “Por que fizestes tal coisa e deixastes as crianças viverem?” As parteiras disseram ao faraó: “De fato, as hebreias não são como

as mulheres egípcias! Porque elas são vivazes! Antes que a parteira chegue até elas, já deram à luz!”.

Interessa aqui é a fé e o comportamento das duas parteiras Sefra e Fua, pois são apresentadas como mulheres com coragem civil, por serem desobedientes ao plano cruel do faraó. Embora o discurso do rei do Egito devesse ser compreendido como uma ordem, as duas mulheres, de forma astuta, se opõem à maior autoridade. Simplesmente não fazem o que o rei do Egito lhes falou, adotando uma atitude marcada pela resistência passiva (Boas, Grenzer, 2015)

A fé e a habilidade cuidadosa das mulheres parteiras são atributos necessários para a hora do parto, mas, nem todas as vezes essa prática ocorre de forma a contento, há situações em que a “mãe do corpo” se desloca do lugar e a parteira, por meio de massagens no ventre e muita reza consegue colocá-lo no lugar ou não. Quando há o deslocamento e ela não consegue colocar no lugar, há um clamor muito forte, dependendo de cada comunidade, o ritual de despedida difere se um do outro.

Nos dias atuais, essa valorosa atividade profissional se encontra em desuso nos centros mais complexos, devido ao atendimento em postos com a presença de especialistas. Nos centros menos complexos elas são as únicas oportunidades existentes, pois a dificuldade do acesso a esse tipo de serviço faz com que na própria comunidade, elas se mantenham com suas práticas profissionais bastante viva.

Há uma discussão bastante acentuada em algumas regiões do país, para que haja a integração entre os serviços que as parteiras tradicionais desenvolvem, consorciado com os serviços desenvolvidos com especialistas nos postos de saúde, devido às suas técnicas de atendimento ao parto ser menos invasivas e mais fisiológicas, assim como tendem a evitar exames vaginais, ruptura artificial das membranas, assim como outras práticas que são características da obstetrícia moderna, mas cuja validade tem sido questionada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 1996)

Os grupos que defendem essa proposição compreendem que essa integração traz benefícios valiosos para a saúde pública, e abre caminhos para um número de atividades relacionadas com a medici-

na preventiva, contribuindo para um declínio gradual da mortalidade materna e infantil, mas advertem que elas precisam de um apoio apropriado por parte dos serviços de saúde, suprindo com material esterilizado e treinamento com esse material (Carvalho et al, 1998). Esse apoio poderia dar outra afeição ao trabalho das parteiras, garantindo-lhes maior segurança na atividade que desenvolvem com muito compromisso e carinho, assim como as retirariam da “marginalidade” por não disporem de escolaridade. Seu trabalho fruto das experiências vividas, da fé e das ervas utilizadas, as parturientes ficam incólumes durante toda sua vida.

Em boa parte do nordeste brasileiro, as parteiras são também chamadas de “Mães” pelas crianças. Desde cedo são orientadas a tomarem à bênção, e quando perguntadas, respondem: “é a mãe que me pegou”. São elas que organizam parte da estrutura de compadrio, assim como, vão atrás das mães que dispõem de bastante leite, quando descobre que a parturiente não tem leite materno para o alimento de sua criança, são elas que também se encarregam de mobilizar as outras famílias na garantia do alimento dessa mãe que acaba de “pegar” essa criança, ou ainda quando há óbito, em conseguir a mortalha, velas, etc.

As parteiras carregam em suas histórias de vida, momentos inusitados das experiências vividas, experiências essas que as fazem serem mães de inúmeras pessoas, na qual, a maioria delas, não sabem exatamente quantos partos realizaram, fazem apenas estimativas.

ES(Elisete Santos)

Referências

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. "Vida Privada no Brasil". Companhia das Letras, Volume 2. São Paulo, 1997.

BOAS, Alex Villas; GRENZER, M. A resistência das parteiras (Ex 1,15-22): especificidades de uma teologia literário-narrativa. v. 29, n. 1 • 129-152 • jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-1078/er.v29n1p129-152>. Acesso em: 1º de novembro de 2018.

CARVALHO, Islene; CHACHAM, A.S.; VIANA, Paula. Parteiras tradicionais na área rural de Pernambuco. XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. Caxambu, Minas Gerais, 1998. Disponível em: www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/869/835. Acesso em 1º de novembro de 2018

CURUMIM. Trabalhando com parteiras tradicionais. Recife, 1997.

DEL PRIORE, Mary. Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

DIAS-SCOPEL, Raquel; LANGDON, Esther J; SCOPEL, Daniel. Gestação, Parto e Pós parto entre os Munduruku do Amazonas: confrontos e articulações entre o modelo médico hegemônico e as práticas indígenas de autoatenção. ILHA v. 19, n. 1, p. 183-216, junho de 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2017v19n1p183>. Acesso em 1º de novembro de 2018

OMS. Organização Mundial de Saúde. Giving Birth Normally. Safe Motherhood,

WHO, n. 20, p. 4-8, 1996.

SILVA, Maria José da. Maria José da Silva: depoimento [nov. 2018]. Entrevistadora: Elizete Santos. Caxias: UEMA, 2018. Entrevista concedida a Elizete Santos. 1 celular.

SILVA, Maria Luiza dos Santos. Maria Luíza dos Santos Silva: depoimento [nov,2018]. Entrevistadora: Elizete Santos. Caxias: UEMA, 2018. Entrevista concedida a Elizete Santos. 1 celular.

Pedofilia

A pedofilia é um tema complexo e seu entendimento atual precisa passar por um tipo de debate que expresse as dimensões biomédica, psicológica, jurídica, cultural, educacional e ética. Trata-se de um fenômeno humano multifacetado que não pode ser compreendido apenas pelas perspectivas conceituais da Medicina, da Psicologia e do Direito. A discussão da pedofilia requer a presença dos discursos sociocultural e educacional (Sá-Silva, Santos & Silva, 2018). Todavia, precisamos conhecer e compreender a etimologia e o significado da palavra pedofilia. Etimologicamente, “pedofilia” é uma significante verbal grego que designa amar crianças. Esta definição não se refere, a priori, à violência sexual contra crianças. Levando-se em consideração esse significado, a pedofilia pode ser entendida como a qualidade ou o sentimento de quem é pedófilo e designa a pessoa que gosta de crianças (Moreira & Romão, 2012; Prestes & Felipe, 2015).

Em sua origem grega, *paidóphilos* significa o que gosta de crianças (*paidós* = criança; *philos* = afinidade): pedofilia é “amar, gostar de crianças” e, para pedófilo, “que gosta, ama crianças”. No entanto, devido à mediatização e consequente vulgarização do termo, hoje, ao se falar sobre a pedofilia, a ideia de desejo sexual de um adulto por uma criança surge quase que instantaneamente (Sá-Silva, Santos & Marques, 2018). Com os processos culturais de variação conceitual que foram se constituindo ao longo do tempo pela área médica, o termo “pedofilia” passou então a ser caracterizado e interpretado como uma atração sexual de um adulto por crianças, acrescentando ao conceito originário um sentimento libidinoso (atração sexual) (Felipe & Izidro, 2018).

As áreas médica e psicológica constantemente buscam atualizar o conceito de pedofilia reforçando a ideia de patologia. Assim, a pedofilia constitui-se como um distúrbio de conduta psicológico-sexual, no qual, um indivíduo adulto direciona seu desejo, de caráter homo ou heterossexual, para uma criança ou pré-adolescente. A Neurociência tem se esforçado em explicar a pedofilia como uma patologia resultante de alterações em áreas específicas do cérebro. Para a Endocrinologia a pedofilia está relacionada ao hormônio sexual masculino, a testosterona, que induziria o homem a desenvolver desvios de comportamento na esfera sexual (Del Claro, 2007; Magalhães, 2011). A pedofilia, no entanto, não pode ser vista apenas como um fenômeno exclusivamente biomédico e patológico por excelência.

As práticas de pedofilia precisam ser coibidas porque violam a intimidade das pessoas e expõe um conjunto de sentimentos que geram dor, sofrimento, revolta, medo, etc. Crianças e adolescentes não podem ser objeto de desejo de indivíduos que usam seu poder para manipulá-los e fazer-lhes de objeto sexual sem sua autorização e consentimento. Precisamos discordar e desaprovar as práticas sexuais que se aproveitam da inexperiência, da fragilidade emocional e de diversas situações dos universos pueril, infantil e adolescente para conseguir satisfações sexuais. Precisamos ser contrários à opressão, à manipulação de sentimentos e à agressão física e sexual de crianças e adolescentes. Os atos de pedofilia são “práticas sexuais contrárias ao

ordenamento legal” (Lionço & Diniz, 2009, p.12). No entanto, esse tema deva ser problematizado a partir de outras lentes e epistemologias. O discurso sobre a pedofilia não pode ser conduzido somente pelo saber médico-legal. Perceber a pedofilia pelo olhar da cultura é importante e necessário.

A perspectiva sociocultural precisa entrar na agenda de discussão da pedofilia. O conceito de pedofilização social elaborado e teorizado por Jane Felipe (2001, 2003, 2006, 2007, 2008, 2012, 2013) tem sido utilizado no intuito de pontuar as contradições existentes na sociedade atual, que busca criar leis e sistemas de proteção à infância e adolescência contra a violência sexual, mas que ao mesmo tempo legitima determinadas práticas sociais contemporâneas nas quais os corpos infanto-juvenis são acionados de forma extremamente sedutora, erotizada e adultizada. Precisamos pensar a Educação como campo de discussão da prevenção da pedofilia. A escola se insere como local importante para falar sobre a pedofilia tendo os professores e as professoras como sujeitos da compreensão e da problematização desse fenômeno tão angustiante para pais, mães, educadores, educadoras e outros sujeitos sociais. Docentes podem ser aliados intelectuais no desvelar das tramas envolvidas nas violências praticadas por pedófilos. O pedófilo faz parte de uma rede de saberes e poderes construídos socialmente. A sociedade produz estímulos à pedofilia, mas não enxerga isso. Como se constitui esse processo de estimulação social da pedofilia? Jane Felipe (2001, 2003, 2006, 2007, 2008, 2012, 2013) nos diz que a sociedade cria mecanismos de proteção das crianças, mas ao mesmo tempo as expõe quando promove a sexualização dos corpos infantis através de artefatos culturais como músicas, brinquedos, roupas, produtos de beleza, etc. O campo educacional deve participar ativamente da construção do empoderamento das pessoas para o enfrentamento das violências que a pedofilia promove.

JRSS (Jackson Ronie Sá-Silva)

Referências

Del Claro, R. (2007). Que doença é essa? Seu nome: pedofilia. *Revista Educação e Família*, 2, 34-39.

Felipe, J. (2001). Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a Educação Infantil. In: Craidy, Carmem; Kaercher, Gládis E. (Orgs.). *Educação infantil: para que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Felipe, J. (2003). Governando os corpos femininos. In: *Revista Labrys: estudos feministas*, 4.

Felipe, J. (2006). Afinal, quem é mesmo pedófilo? *Cadernos Pagu*, Campinas: Unicamp, 26, 201- 223.

Felipe, J. (2007). Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: Ribeiro, Paula Regina Costa et al. *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da Furg.

Felipe, J. (2008). Educação para a sexualidade: uma proposta de formação docente. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Salto para o Futuro. Educação para igualdade de gênero*. (Ano XVIII, Boletim 26, nov. pp. 31-38).

Felipe, J. (2012). Pedofilização como prática social contemporânea nos sites para crianças. In: BRASIL, Secretária de Direitos Humanos. *Revista Direitos Humanos*. Brasília, 8, 31-34.

Felipe, J. (2013). Erotização dos corpos infantis. In: Louro, G.L. et al (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. (5 ed.). Petrópolis: Vozes.

Izidro, L.; Felipe, J. (2018). O que precisamos saber sobre a pedofilia e a pedofilização: aspectos médicos, jurídicos e culturais. In: Sá-Silva, J.R; Santos, M.E.M.; Silva, Y.J. A. *A discussão da pedofilia no campo da Educação*. São Leopoldo: Oikos.

Lionço, T.; Diniz, D. (2009). *Homofobia e educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: Letras Livres / EdUnB.

Magalhães, M. L. C. (2011). Pedofilia: informações médico-legais para o profissional da saúde. *FEMINA*, 39(2), 85-90.

Moreira, V. L.; Romão, L. M. S. (2012). Discursos em movimento: considerações sobre a pedofilia e pornografia infantil na Rede. *Revista Psico*, 43(4), 463-471.

Prestes, L., M.; Felipe, J. (2015). Entre smartphones e tablets: pedofilia, pedofilização e erotização infantil na internet. *Revista Pesquisa em Foco*, 12(2), 4-20.

Sá-Silva, J.R.; Santos, M.E.M.; Marques, R.S.M. (2018). Ciência médica e pedofilia: saberes, discursos, e representações sobre a pedofilia e o pedófilo descritos em livros de Medicina no período de 1910 a 1990. In: Sá-Silva, J.R; Santos, M.E.M.; Silva, Y.J. A. *A discussão da pedofilia no campo da Educação*. São Leopoldo: Oikos.

Sá-Silva, J.R; Santos, M.E.M.; Silva, Y.J. A. (2018). *A discussão da pedofilia no campo da Educação*. São Leopoldo: Oikos.

Praxe Acadêmica/Trote Universitário e Violência

A Praxe Acadêmica (ou trote universitário-expressão brasileira) tem sido pautada por alertas noticiosos e testemunhos para a violência inerente às práticas praxísticas. Uma vez que a entrada no ensino superior se assume como um ritual de passagem, a participação na praxe está inerente ao percurso universitário, quer se fale na recepção ao caloiro, no cortejo acadêmico, ou na queima das fitas. Praxe Acadêmica refere-se ao ritual de práticas exercidas sobre os novos alunos da universidade pelos alunos que já frequentam a universidade. Caloiro é o nome/estatuto dado ao jovem que entra pela primeira vez na universidade.

O aparecimento de referência à praxe surge nos textos por volta de 1860, e desde essa data a palavra praxe reúne numa mesma unidade semântica os comportamentos característicos do universo acadêmico.

Segundo Cardina (2008) sendo uma reminiscência do tempo em que existia em Coimbra um foro académico, ou seja, uma academia, o termo *praxe* apenas surgiu na segunda metade do século XIX, substituindo designações antigas como “investidas”, “caçoadas” e “troças”. Para definir o conceito importa regressar à sua origem, ao Código da Praxe Académica de Coimbra, onde nasce o conceito. O primeiro código foi editado em 1957, as últimas atualizações datam de 1993, 2001 e 2017. No Código da Praxe Académica de Coimbra de 1957 constituiu Praxe Académica “o conjunto de usos e costumes tradicionalmente existentes entre os estudantes da cidade de Coimbra e os que forem decretados pelo Conselho de Veteranos”, (1957, as cited in Lamy, 1990, p.367), por este Código o Conselho de Veteranos tomava todas as decisões relacionadas com a praxe, servia de tribunal, ou seja, fixava os termos em como a praxe deveria existir. No Código da Praxe Académica de Coimbra de 1993, refere que “o conjunto das tradições académicas constitui a Praxe Académica, fruto de uma vivência especial e diferente, gerada e desenvolvida em Coimbra” (Código Praxe Académica de Coimbra, 1993, p.7). Refere ainda um dos princípios básicos dizendo “a praxe tem de ser espírito de entretajuda, solidariedade e camaradagem, e não servir de proteção a atos de cobardia e violência barata” (pág. 9), quanto à sua definição podemos vê-la no artigo primeiro do código que é igual ao de 1957. Importa salientar que as restantes universidades do país se basearam neste documento para implementar e recriar a Praxe Académica, daí a sua importância.

Segundo Maria Eduarda Cruzeiro (1979) o termo *Praxe* na segunda metade do século XIX, começou a ser aplicado aos costumes académicos. Anteriormente empregavam-se outras designações, como “investidas”, estas podiam incluir a “tourada”, a “picaria”, os insultos, a “patente”, as troças, práticas consideradas pela autora como “divertimentos brutais”.

A Praxe Académica estendeu-se a praticamente todas as universidades do país, e apesar de cada uma possuir as suas representações, as semelhanças são evidentes. É importante salientar que o conceito de *praxe* trazia já por si só uma carga de submissão e de humilhação,

e uma vez que, segundo o Código da Praxe Académica de Coimbra (1993) advoga que a Praxe existe numa tentativa de manter as tradições ao dizer “as tradições académicas são um património recebido de tantas gerações, que as adaptações exigidas pela vida moderna não conseguem (...) destruir o seu âmago” (p.11) poder-se-á concluir que alguns fundamentos destas práticas permaneceram ao longo do tempo até aos dias de hoje.

A existência da praxe foi mesmo motivo de fortes condenações desde muito cedo, tendo-se assistido a duas longas paragens durante o século XX (1910-1919 e 1969-1979). A polémica instala-se com o surgimento do Código da Praxe Académica de Coimbra (Andrade & Barros, 1957), em que as práticas antiquadas de receção ao caloiro começaram a ser vistas como violentas e o debate chega aos meios de comunicação, em que uns defendiam a tradição académica e outros criticavam a praxe por assentar em moldes de tradição estáticos e vários autores escrevem repudiando o carácter de obrigatoriedade das suas práticas. Segundo o mesmo autor, na curva da década de cinquenta para a década de sessenta do século XX, o ambiente académico coimbrão começa a afastar-se de certas formas tradicionais de integração estudantil, sendo que este processo acompanha a renovação política, moral e cultural da época.

Em Coimbra, a contestação às formas tradicionais de integração estudantil foi efetuado num primeiro momento com a introdução do sindicalismo estudantil e num segundo momento a seguir à “crise de 69”, o abandono desta visão tradicional veio acompanhado de uma nova imagem estudantil fruto das mudanças sociais da época, o corpo estudantil deixa de pensar e agir de acordo com usos e costumes retrógradas (Cardina, 2008, p.128).

A abolição da praxe foi “sutil mas progressiva”, (Lamy, 1990, p.381), mas em 1978 uma manifestação pela restauração da Queima das Fitas, na cidade do Porto, levou a que os estudantes de Coimbra pretendessem o seu ressurgimento, e assim foi em 1979.

Note-se as várias tentativas de abolição da praxe pelos seus fundamentos retrógradas e estáticos. No entanto, a força da tradição fez ressurgí-la, embora a sua essência não parece ter mudado. Nem

mesmo com a implementação do Código da Praxe Académica de Coimbra em 1957 nem com a sua revisão em 1993, assistindo-se atualmente a um resultado dessas mesmas práticas do passado.

Os rituais da praxe académica desnudam muitos dos aspectos caracterizadores das relações de poder na praxe académica. Rituais de iniciação, de purificação, de passagem, de elevação de status, de agregação, contaminam essas mesmas práticas (Fávero, Pinto, Machado & Del Campo, 2015).

Segundo Revez (1999), atualmente alguns ritos são manipulados e funcionam como “desculpa” ou pretexto, ou seja, sublima-se a sua carga simbólica camuflando interesses económicos, como é caso da queima das fitas e do cortejo académico. A praxe e os seus ritos são a celebração de uma etapa de um ciclo, neste caso, o ciclo da vida estudantil, cuja entrada na universidade é uma etapa decisiva. Os momentos de passagem como a entrada na universidade são marcados cerimonialmente e sujeitos a uma reprodução ritual que incorpora o rito como uma valência intrínseca. Todavia, segundo Revez (1999), os ritos de passagem que a praxe desencadeia nem sempre se inscrevem numa facilitada ponte para um novo estágio vivencial, como deveria ser. Pelo contrário, muitas vezes a oferta de violência e de humilhação, e a inculcação da obediência, passividade e conformismo, agridem, dramatizam e dificultam a integração e a passagem para o novo capítulo da vida, enfatizando os rituais como representação negativa da praxe.

Existem as praxes iniciais, realizadas nos dias de matrícula na universidade, e na praxe do curso através do corte de cabelo, pinturas, danças, marchas, jogos. Existem também as praxes como os ritos de agregação, como beber vinho, entoar cânticos, o grito académico, os ritos de admissão como o batismo e a escolha dos padrinhos e o jantar de curso (Revez, 1999).

As praxes conimbricenses comportam desde tempos imemoriais uma forte componente ligada ao riso, à sátira e ao burlesco, as práticas iniciais comportavam um elevado grau de violência e de despersonalização. Entre estas práticas e rituais iniciáticos encontram-se a “picaria”, onde os caloiros são enfiados, a “tourada”, em que os

caloiros são toureados, os insultos, onde o caloiro é alvo de troças referentes a traços fisionômicos, penteado, defeitos físicos, o “batismo”, onde o caloiro é conduzido a um chafariz e lhe é despejada água em cima da cabeça; o canelão”, onde simulavam uma descida aos infernos, o julgamento, inserido num cenário macabro onde o caloiro era torturado com sovas, depilação, a patente, em que teriam de pagar comida ou bebida aos veteranos, os serviços domésticos, onde os caloiros eram mobilizados para compras, limpezas domésticas, recados, transporte de bagagens, etc. A partir do século XIX, como já referido, estas práticas sofreram evoluções, no entanto, as hierarquias foram mantidas, bem como a separação dos sexos (Revez, 1999).

A Academia de Coimbra ao longo do tempo retoma muitas destas práticas, não deixando de incorporar novas práticas. “Mãe” de todas as praxes, inspiradora e referência, a praxe Coimbrã é a mais antiga e mais formal de todas as praxes, também é a que mais polémicas suscitou e aquela onde se pode identificar aspectos de violência física e simbólica (Nunes, 2004).

A discussão violência e moralidade da praxe já é antiga, desde tempos muito longínquos a praxe tem sido motivo de acesas polémicas (Prata, 1993). Desde muito cedo que certas práticas incluídas na Praxe Acadêmica são percebidas como violentas e humilhantes, para comprová-lo iremos fazer uma pequena reflexão histórica que o conta. As Investidas, eram práticas realizadas, que incluíam troças, insultos e humilhação aos chamados caloiros, desde aí relatos como o de Teófilo Braga diziam que a falta de frequência universitária se devia à prática das investidas (Lamy, 1990); Luís António Verney é implacável na sua crítica às investidas, referindo que “seria bom que nessa sua universidade se desse um rigoroso castigo, ainda de morte, aos que injustamente acometem os novatos” (Lamy 1990, p.371).

No entanto, não podemos falar deste fenómeno sem falar de grupo. A natureza das relações grupais diz muito acerca da agressão, algo que está intrínseco, quanto mais sentida for a coesão, mais se desencadearão atos de agressão ou violência (Revez, 1999), ou seja, o grupo tem mais probabilidades de gerar comportamentos violentos do que o indivíduo isolado, ainda que quanto maior for o grupo existe

mais tendência a impor o autoritarismo e a violência, “fenômenos” que se verificam na praxe.

Parece-nos clara a existência de correlação entre poder, agressão e violência, conceitos intrínsecos nas práticas da praxe acadêmica, pode assim perceber-se quais os princípios pelos quais se rege e comprovar que as suas práticas obsoletas se correlacionam com práticas de coerção e submissão e de relações de poder (Almeida, 2011; Almeida & Queda, 2006). Tavares, 2007).

Atualmente é possível comprovar a existência de violência na praxe, através de estudos científicos. Em Portugal num estudo realizado no Observatório da Sexualidade verificou-se que 77.8% foram vítimas, 86.9% assistiram a violência sobre os/as colegas caloiros e 39.8% admitiu ter tido comportamentos violentos enquanto praxista. Acontecimentos recentes vindo à público nos meios de comunicação revelam a extensão do problema (e.g. tragédia do Meco-Sic Notícias; Almeida, 2015).

MF, DB &VG (Marisalva Fávero, Daniela Barreiros e Valéria Gomes)

Referências

Almeida, M. (2015, dezembro). *Praxes abusivas: 80 queixas após caso do Meco*. Observador. Retrieved from <https://observador.pt/2015/12/15/praxes-abusivas-80-queixas-apos-caso-do-meco/>

Almeida JR., A. (2011). *Anatomia do trote universitário*. São Paulo: Hucitec.

Almeida JR. A., & Queda, O. (2006). *Universidade, preconceitos e trote*. São Paulo: Hucitec.

Andrade, M., & Barros, V. D (1957). *Código da Praxe Acadêmica de Coimbra*. Coimbra: UCoimbra.

Cardina, M. (2008). Memórias Incômodas e rasuras do tempo: Movimentos estudantis e praxe acadêmica no declínio do Estado Novo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, 111-131.

Código da Praxe Acadêmica de Coimbra (1993). Edição revista por Pedro Cabral com a colaboração da Comissão Permanente do Conselho de Veteranos: Fernando Gomes e Carlos Ribeiro.

Cruzeiro, Ed. (1979). Costumes estudantis de Coimbra no século XIX: tradição e conservação institucional. *Análise Social*, 15, 795-838.

Fávero, M., Pinto, S., Machado, F., & Del Campo, A. (2015). Hazing Violence: Practices of domination and coercion in hazing in Portugal. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(11), 1-22.

Lamy, A. S. (1990). *A Academia de Coimbra*. Lisboa: Rei dos Livros.

Nunes, A. M. (2004). As praxes académicas de Coimbra, uma interpeleção histórico-antropológica. *Cadernos do Noroeste*, 22 (1-2), 133-149.

Prata, M. (1993). A praxe na Academia de Coimbra: das práticas às representações. *Revista História das Ideias*, 15, 61-176.

Revez, A. (1999). *Dura Praxis, sed Praxis: relações de poder e moral na praxe académica na universidade de Évora*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora, Évora.

Tavares, D. (2007). Diálogos sobre o vivido: Histórias de praxe, fragmentos da vida associativa e da sociabilidade estudantis. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, 163-192.

Zuin, A. A. S. (2002). *O Trote na Universidade: Passagens de um rito de iniciação*. São Paulo: Cortez Editora.

Zuin, A. A. S. (2011). Trote universitário como violência espetacular. *Educação & Realidade*, 36 (2), 587-604.

Prazer

O prazer é o gosto, a satisfação ou a sensação agradável que um indivíduo sente a respeito da realização de alguma atividade. "Para mim é realmente um prazer recebê-los com esta comida". Também, a palavra prazer é empregada para expressar diversão e entretenimento. "Se trata de uma viagem de prazer na qual me desliguei por completo das minhas obrigações".

Por tanto, o prazer resulta ser sempre uma sensação ou sentimento de tipo positivo, porque quem o vive ou sente manifestará uma situação de agrado e de euforia.

Normalmente, o prazer aparecerá em nossas vidas uma vez que se tenha satisfeito de maneira plena alguma das necessidades básicas do nosso organismo: a sede com alguma bebida; a fome a partir de uma comida apetitosa; ou qualquer outra necessidade boa que reporte a uma situação de satisfação plena para a alma ou o intelecto, como o descanso, para resistir ao sono e a fadiga; o sexo para a libido;

o entretenimento para o aborrecimento; conhecimentos científicos ou não científicos para a satisfação da ignorância; a curiosidade, o desenvolvimento do espírito e diversos tipos de artes para satisfazer a necessidade de cultura.

Assim, nos deparamos com diferentes tipos de prazeres: prazer físico (procede o deleite de condições vinculadas aos órgãos do sentido); prazer psíquico (procede da satisfação que gera no indivíduo a recordação daquilo que foi divertido, engraçado); prazer estético (procede da contemplação do belo); prazer intelectual (produzido através da ampliação dos conhecimentos); prazer lúdico (resulta da prática de jogos); prazer emotivo (surge do amor, da amizade, dos afetos familiares) e prazer da contemplação (produzido durante a contemplação de algo belo, assombroso, insólito).

Quando nosso organismo se encontra experimentando qualquer tipo de prazer é comum estarem presentes as seguintes substâncias: endorfinas, dopamina, serotoninas e oxitocinas.

Por outro lado, a expressão aprazer é usada frequentemente para se referir à total satisfação no que diz respeito a alguma coisa ou que não existe impedimento ou obstáculo algum para a realização de tal ou qual ação. Pode pintar aprazer no meu escritório, não existe nada que se danifique.

Para que possamos utilizar a sinonímia adequada a cada situação: 36 sinônimos de prazer para 5 sentidos da palavra prazer:

Alegria: Alacridade; alegria; bom humor; contentamento; desfastio; entusiasmo; exultação; felicidade; gáudio; jovialidade; jubilação; júbilo; ledice; regozijo.

Deleite: Agrado; aprazimento; bem-estar; deleitação; deleitamento; deleite; delícia; desejo; gosto; regalo; satisfação.

Diversão: Distração; diversão; divertimento; entretenimento; passatempo; recreação.

Verbo: Satisfazer; comprazer; aprazer; agradar.
Sexual: gozo.

Como podemos ver, na esfera da Educação Sexual, os termos podem ser usados de diversas formas contextualizando-os no devido tempo e lugar. Considere que a contextualização se faz necessária porque significados e significantes mudam, pois são dinâmicos socio-culturalmente.

Tesão

Procure, por exemplo, o conceito de “tesão” e você perceberá como a definição e sinônimos estão muito próximos.

Psicanálise

Na psicanálise de Sigmund Freud, o princípio de prazer (em alemão: Lustprinzip) é a busca instintiva de prazer, evitando dor e o sofrimento, de forma a satisfazer às necessidades biológicas e psicológicas. O princípio de prazer opõe-se ao princípio de realidade o qual se caracteriza pelo adiamento da gratificação. Faz parte do amadurecimento normal do indivíduo aprender a suportar a dor e adiar a gratificação. Ao fazer isso, o indivíduo passa a reger-se menos pelo princípio de prazer e mais pelo princípio de realidade.

Direitos Sexuais

A Declaração dos Direitos Sexuais foi definida em 1997, na cidade de Valência (Espanha), durante o XIII Congresso Mundial de Sexologia. E, foi aprovada pela WAS (World Association for Sexology) em 1999 em Hong Kong (China), durante o XV Congresso Mundial de Sexologia.

Essa declaração reconhece a a sexualidade com uma fonte de prazer e bem estar que contribui para a satisfação e realização como um todo.

Prazer. QueConceito. São Paulo. Disponível em: <
<https://queconceito.com.br/prazer> >. Acesso em: 01/11/2018

Prazer. Sinônimos. Porto/PT. Disponível em: . Acesso em:
01/11/2018 Princípio do Prazer Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio_de_prazer. Acesso em: 01/11/2018

Princesa

Soberana do principado. Filha do rei ou da rainha. Mulher do príncipe. “A primeira e mais distinta e excelente pessoa ou coisa personalizada de uma série ou espécie” (Aurélio, 2018). Principal protagonista dos contos de fadas, conferindo à mulher determinadas características de gênero, socialmente difundidas e idealizadas. Como histórias coletadas da sabedoria popular, os contos de fadas tiveram sua primeira versão escrita no século XVII, por Charles Perrault, contador de histórias da corte francesa (Petraglia e Vasconcelos, 2009). No século XIX foram amplamente difundidas pelos irmãos Grimm, que têm suas obras publicadas até hoje em diversos países do mundo, consolidando o gênero como literatura infantil (Da Mata; Da Mata, 2006). Por seu caráter fantasioso, repleto de cotidiano mágico e magia feérica, os contos de fadas se prestam a projeções e fantasias, onde conflitos, emoções e descobertas são vivenciados pelas pessoas através das personagens. Provocam reflexões sobre o certo, o errado, o egoís-

mo, a inveja, a generosidade, a alegria, o amor, o desejo. Embora não tratem explicitamente do conteúdo sexual, os contos de fadas têm como objetivo retratar a busca do ideal de amor e muitas de suas passagens são consideradas, por estudiosos da psicologia e psicanálise, expressões da sexualidade infantil, púbere e adolescente, revestidas do invólucro moral da cultura, revelando fortemente os papéis de gênero. Histórias como *Cinderela*, *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *A Bela e a Fera*, *Bela Adormecida* mostram como uma mulher deve se comportar para conquistar um príncipe, e por conseguinte, um bom matrimônio. Essa junção entre fantasia e realidade consolidou o tipo de narrativa, capaz de sobreviver a grandes mudanças nas civilizações, às violências, guerras, massacres de gerações, mudanças de mentalidade e visões de mundo (Petraglia e Vasconcelos, 2009). É possível encontrar *Cinderela* em mais de 300 versões, no mundo todo, sendo uma das histórias mais conhecidas e contadas, até os dias atuais.¹ Foi a união entre literatura infantil e o cinema que ajudou a popularizar contos de fadas e outros contos maravilhosos. Walt Disney, através da animação, deu vida a personagens (Rodrigues de Souza, 2012, p.4), seguido por outros estúdios de produção cinematográfica, que continuam criando histórias com a mesma morfologia dos contos clássicos, abordando outras temáticas das dimensões psíquicas, nas relações afetivas, que encontram maior consonância às reflexões da atualidade. Até o final do século XX, as princesas das histórias são retratadas de maneira similar. Todo o enredo se baseia na busca do objeto de amor, movimento natural do desenvolvimento psicosssexual, quando os hormônios sexuais passam a operar no corpo modificando interesses psíquicos, agora voltados ao encontro amoroso e sexual. É por isso que esses contos podem ser considerados, sob essa perspectiva, “atemporais”, agradando crianças e púberes que percebem, ao ouvir as histórias, um fenômeno real, o amor entre duas pessoas, e

1 A última versão de *Cinderela* (Direção Kenneth Branagh, 2015) para o cinema foi sucesso de bilheteria. Segundo as Fontes: Distribuidoras, FilmeB e BoxOfficeMojo, até o final de abril de 2015 ele figurava em 4º lugar das maiores bilheterias do ano no Brasil (em 2º lugar nos EUA).

todas as angústias e euforias que esse encontro provoca. A vivência das meninas, do amor projetado na figura paterna, segundo a teoria edípica freudiana, antecipa o encantamento e as coloca nos moldes de uma certa “preparação” para o futuro, em como se transformar, de “princesinha do papai” para a escolhida do príncipe, na adolescência. As crianças estão, a todo instante, reproduzindo, através das brincadeiras, o comportamento dos adultos e às meninas, estereotipadamente, são reforçadas aquelas ações que replicam o cuidar, se enfeitar, compartilhar e ocupar-se dos trabalhos domésticos, ações fortemente reforçadas nas histórias. A crítica não está então, no encontro amoroso, temática dos contos de fadas, mas na maneira como ele se dá e através de quais símbolos e significados as personagens o conquistam. Chauí (1985) afirma que os contos de fadas são ambíguos; por um lado possibilitam a expressão das fantasias, por outro reforçam padrões estereotipados de comportamento.

Todas as princesas correspondem ao ideal de beleza de sua época: são magras, de cabelos compridos, usam vestidos e adornos, sendo a coroa a grande conquista, conferindo o caráter de nobreza aspirado pela população. Seu maior desafio: ser “a escolhida” de um príncipe, casar-se com ele e ser feliz para sempre, desejo que ainda pode ser observado em muitas mulheres contemporâneas. Para tanto, é necessário ter ainda outros atributos ditos “femininos”, como ser gentil e educada, manter-se generosa, sofrer calada, driblar a inveja de outras mulheres, ser casta e evitar transgressões, temáticas presentes em histórias como *Cinderela* ou *Branca de Neve*. Os contos, demonstram de que modo o despertar da sexualidade, nessa fase da vida, deve ser contido, como na tentativa de prender Rapunzel na torre, ou afastar as rocas do castelo da princesa Aurora (em *A Bela Adormecida*). Além disso, as histórias alertam para o fato de que as moças, ao serem impulsionadas pelo despertar da sexualidade, correriam o risco de cometer infrações, que amaldiçoariam suas vidas, como no caso de tocar o dedo no fuso, em *A Bela Adormecida*, ou morder a maçã envenenada em *Branca de Neve*, ambas ações interpretadas como

simbologias de transgressões sexuais . ²Para cada transgressão uma punição, como dormir por 100 anos (Bela Adormecida) ou morrer (*Branca de Neve*). Como solução ao problema, um príncipe se aproxima e dá um beijo na princesa morta ou desacordada, passagem que reforça a cultura do estupro, na qual homens e mulheres aprendem que o corpo feminino está a disposição do masculino. Seria correto dar um beijo em alguém sem consentimento? O desfecho também reforça o conceito de que uma mulher só existe a partir do encontro amoroso, selado pelo matrimônio, já que após serem beijadas as princesas “acordam” e voltam a viver. Além das interdições, transgressões e punições, algumas histórias se detêm na articulação da sedução feminina, seguindo os preceitos do patriarcado, contaminando os papéis de gênero com pressupostos machistas. *Cinderela*, por exemplo, é a história que se presta a demonstrar como a princesa deve seduzir sem se deixar levar pelo desejo, movimento que se expressa no dançar com o príncipe no baile e fugir antes da meia-noite. Perder o sapatinho é explicado pela psicanálise como deixar a promessa da castidade. Segundo Bettelheim (1980, p.304) o pequeno sapato de cristal pode ser interpretado como um símbolo da vagina: “um receptáculo pequenino dentro do qual se pode inserir uma parte do corpo de modo justo. Algo frágil e que não deve se esticar porque romperia, lembra-nos o hímen; e algo que se pode perder com facilidade no final de um baile quando o amado tenta estreitar a amada, parece uma imagem apropriada à virgindade (...)”. O príncipe então experimenta o sapatinho em todas as mulheres do reino (afinal homens sempre puderam exercer livremente o seu prazer sexual), que são capazes de cortar um dedão ou um calcanhar para “cabem no sapato” (ser a escolhida do príncipe é mais importante que aceitar e preservar o próprio corpo). Mas é com *Cinderela* que ele finalmente se casa, a última, aquela que se manteve casta, aguardando dentro de casa, fazendo todos os trabalhos domésticos, a “mulher para casar”, a esposa perfeita! A partir do final do século XX, acompanhando as conquistas

2 Para psicanalistas, como Bettelheim, o fuso é representação simbólica do pênis, assim como a maçã está relacionada ao pecado original da religião cristã.

femininas, de direitos e acesso aos espaços públicos, as princesas das novas histórias filmadas pelos estúdios passaram a ter outros desejos, demonstrando que normas podem ser revistas, marcando um processo de evolução social dos papéis sexuais (Fossatti, 2009). Há também uma preocupação dos estúdios em incluir maior diversidade racial. É assim, por exemplo, com Jasmine, do filme *Aladin* (Disney, 1992), a princesa árabe que se rebela contra o sistema patriarcal e a ordem da realeza, tecendo o próprio destino; *Pocahontas* (Disney, 1995), a princesa ameríndia que recusa um casamento que lhe seria imposto, tem autonomia para beijar o homem que deseja, além de salvar toda a sua tribo; Anastasia (Fox, 1997), a princesa que perde a referência familiar e luta para redescobrir a sua identidade; *Mulan* (Disney, 1998), a jovem chinesa destemida que se torna a melhor, mais persistente e mais inteligente soldado, repudiando comportamentos “ditos” femininos, com os quais não se identifica; *Tiana* (Disney, 2009), a princesa negra que valoriza o trabalho mais do que o casamento. O que se observa nas histórias é uma reação contra a renúncia do Eu para aderir-se ao Outro através da tal “vocalização para o amor” (Gonçalves, 2017, p.511). Ela agora é substituída pela busca da individualização na qual a mulher volta-se aos próprios projetos, conquistando novos espaços, desafiando os estereótipos ao mesmo tempo em que o discurso romântico é atenuado (Lipovetsky, 2000). No entanto, a condição feminina ainda é ratificada, pelo viés emocional, através do encontro amoroso com um homem, no desfecho das histórias. A grande revolução, em se tratando do papel de gênero que ocupam as princesas, foi com Merida no filme *Valente* (Pixar, 2012), sendo o amor entre mãe e filha e a integração do feminino o foco do enredo. Na história, o conflito se dá na aceitação de um feminino fora dos estereótipos, já que a mãe deseja educar a filha para ser uma “dama”, atitude que é recusada pela filha, uma jovem escocesa, com cabelos longos e rebeldes, que prefere o hipismo e a arqueria à costura e o casamento. *Valente* é um conto de fadas moderno e revolucionário, pois valoriza a liberdade feminina e questiona os papéis de gênero, explicitando anseios das mulheres do século XXI, na aceitação de seus corpos, habilidades e interesses, destituindo o amor e o matrimônio como

única aspiração. A temática exclusivamente feminina retorna no filme *Frozen*³ (Disney, 2013) e em *Malévola*, abordando toda a complexidade emocional de uma aliança entre mulheres, abrindo espaço para o conceito de sororidade. A última princesa da Disney que dá nome a história, *Moana* (Disney, 2017), retoma o tema da grande jornada que é o autoconhecimento, focando na importância de livrar-se das expectativas dos outros, em detrimento aos próprios desejos e ambições, selando de vez o caráter heróico das princesas atuais. Sem dúvida, as princesas do século XXI incorporam características antes associadas ao masculino, como a coragem, a persistência, a bravura, a atividade, ampliando o papel de gênero feminino, favorecendo que crianças e púberes se identifiquem com protagonistas mais coerentes com as vivências da mulher no mundo atual.

AC (Ana Canosa)

3 Houve especulações que os estúdios Disney lançariam em 2018 uma animação cuja protagonista seria uma princesa lésbica. Alguns apostavam em uma continuação de *Frozen* ou *Moana*, as duas princesas que não tiveram, nas histórias, sua orientação sexual revelada. Não se sabe, ao certo, se esse projeto de fato acontecerá nos próximos anos.

Referências

Aurélio. (2018). *Princesa*. Abril. *Dicionário*. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/princesa>

Bettelheim, B. (1980). *A psicanálise dos Contos de Fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Chauí, M. de S. (1985). *Repressão sexual: essa nossa Des (conhecida)*. São Paulo: editora brasiliense.

Da mata, S.; Da Mata, G. V. (2006). Os irmãos Grimm entre romantismo, historicismo e folclorística. *Revista de História e Estudos Culturais*, vol 3, ano III (2), abril,maio,junho. Disponível em: <http://www.revista-fenix.pro.br/artigos7.php> Acesso em: 4/4/2015.

Fossatti, C. L. (2009). *Cinema de animação e as princesas: uma análise das categorias de gênero*. Trabalho apresentado na Divisão Temática Estudos Interdisciplinares da Comunicação, do X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. 28 a 30 de maio.

Gonçalves, A.C.C. *Sexualidade nos Contos de Fadas*. In: Diehl, A.; Vieira, D.L. *Sexualidade – do prazer ao sofrer*. Segunda edição. Cap. 34. p. 479-514. Rio de Janeiro: Roca/Gen, 2017.

Lipovetsky, G. (2000). *A terceira mulher*. Permanência e revolução do feminino. São Paulo: Companhia das Letras.

Petraglia, I.; Vasconcelos, M. A. F. de C. (2009). *Contos de fada: histórias de todos os tempos*. Origens no imaginário do sujeito complexo. ANAIS. 1º Congresso Internacional de filosofia da educação de países e comunidades de língua portuguesa. São Paulo, Universidade Nove de Julho, setembro. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Eventos_parceria/SO-FELP/19.pdf

Rodrigues de Souza, S. V. (2012). Fantasia, Erotismo e Mistério: encantamentos que perpassam pelo impacto narrativo do conto. *Revista Thema* 9(2). Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/141/81>. Acesso em: 4/4/2015.

Psicanálise e Sexualidade

A etimologia da palavra “*psicanálise*” deriva da composição “*psyché*” e “*análysis*” e refere-se ao termo criado por Sigmund Freud, em 1896, para nomear um método particular psicoterápico, proveniente do processo catártico de Josef Breuer e pautado na exploração do inconsciente, com auxílio da associação livre, por parte do paciente e da interpretação, por parte do psicanalista. Assim, Freud chamou de psicanálise, o trabalho pelo qual o psicanalista leva à consciência do doente o psíquico recalcado nele (Roudinesco, 1944; Zimmerman, 2007; Laplanche e Pontalis, 2000). A teoria freudiana justifica-se pelo fato desta, representar a volta da sexualidade para o campo das Ciências Humanas como objeto científico e também por ser pioneira na descoberta da sexualidade infantil. (Gagliotto, 2014) “Freud foi o primeiro teórico a considerar a criança dentro do ambiente familiar e como fruto deste, enfim, transformou o entendimento ocidental do

que seja sexualidade humana hoje” (Silva 2001, p. 103). No início do século XX, mais precisamente em 1916-17, Sigmund Freud (1856-1939), em uma de suas conferências, falava aos norte-americanos sobre a vida sexual dos seres humanos. Apresentava suas ideias e descobertas sobre a sexualidade infantil e desbancava o conceito de que a sexualidade só apareceria na adolescência. As crianças, desde o nascimento, apresentavam atividades auto-eróticas que, da sucção à masturbação, passando pelo controle das fezes como estímulo à mucosa anal, faziam-se acompanhar de fantasias e constituíam assim a história amorosa desses supostos anjos (Guirado, 1997). A Psicanálise, ciência encarregada da *psiquê* humana, esforçava-se para ser reconhecida e aceita, porém eram muitos os descaminhos e entraves encontrados no seio da sociedade vienense, de onde Freud viera, e da norte-americana, onde estava exilado em virtude da I Guerra Mundial (Gagliotto, 2014). Em seus *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* de 1905 destaca que a sexualidade nasce paralelamente a uma função vital, biológica; no entanto, é uma atividade que se prolonga para além da necessidade vital, diferenciando-a. Assim, encontramos no conceito fundante da sexualidade humana para Freud, a atividade de mamar do bebê como gênese da sexualidade. Reconhecido como reflexo, biologicamente, herdado, a sucção tem como objetivo primário saciar a fome. Vinculado ao prazer dessa satisfação, encontra-se um prazer paralelo, ou seja, o prazer sexual. Tal prazer vincula-se à atividade de sucção e a transforma, numa atividade sexual. O prazer, em si, nasce da excitação do contato da boca do bebê (sua *zona erógena* por excelência) com o seio materno (Gagliotto, 2014). Está claro, além disso, que o ato da criança que chucha é determinado pela busca de um prazer já vivenciado e agora relembrado. No caso mais simples, portanto, a satisfação é encontrada mediante a sucção rítmica de alguma parte da pele ou da mucosa. É fácil adivinhar também em que ocasiões a criança teve as primeiras experiências desse prazer que agora se esforça por renovar. A primeira e mais vital das atividades da criança – mamar no seio materno (ou em seus substitutos) – há de tê-la familiarizado com esse prazer. Diríamos que os lábios da criança comportaram-se como uma zona erógena, e a estimulação

pelo fluxo cálido de leite foi sem dúvida a origem da sensação prazerosa. A princípio, a satisfação da zona erógena deve ter-se associado com a necessidade de alimento. A atividade sexual apóia-se primeiramente numa das funções que servem à preservação da vida, e só depois torna-se independente delas (Freud, 2002, p. 59-60). O autor distingue e teoriza sobre as várias fases do desenvolvimento psicosssexual, fazendo cada uma delas corresponder a uma organização da sexualidade, de maneira dimensionada, ocorrendo na estruturação do próprio psiquismo. Com isso, Freud abandona as concepções biológicas e aproxima-se de uma compreensão *psíquica* para explicar a sexualidade. As fases do desenvolvimento psicosssexual nomeadas por Freud são: fase oral, fase anal, fase fálica, latência e fase genital. Os estudos de Freud partem do pressuposto evolucionista da educação e constituição da *psique* humana. Elabora uma análise que define as diversas fases de cristalização e difusão da energia psíquica e corporal vital primária – libido – origem das etapas de desenvolvimento psicosssexual (Nunes; Silva, 2000). Em seus trabalhos iniciais, Freud acreditava num determinado auto-erotismo infantil; a sucção do polegar é um importante exemplo do que falamos. Entretanto, suas pesquisas mostraram que o auto-erotismo é secundário a uma escolha de objeto. A relação com o outro, inicialmente de dependência absoluta e posteriormente relativa, é essencial no conceito freudiano de sexualização. A “experiência de satisfação por intermédio de outra pessoa implica, o surgimento da própria necessidade” (Souza, 1997, p. 19). O pensamento formalizado por Freud a respeito da sexualidade da criança é, na realidade, o ponto de chegada da Psicanálise. A ideia remanescente de um prazer vinculado ao objeto que propiciou a satisfação primeira é sempre revivida e, inconscientemente registrado, fazendo com que a associação entre prazer e objeto seja reativada. A satisfação, ou seja, o prazer é promovido pelo desejo; satisfazer um desejo psíquico difere de satisfazer uma necessidade fisiológica como a fome. “Quem já viu uma criança saciada recuar do peito e cair no sono com as faces coradas e um sorriso beatífico, há de dizer a si mesmo que essa imagem persiste também como norma da expressão da satisfação sexual em épocas posteriores da vida. A necessidade de

repetir a satisfação sexual dissocia-se então da necessidade de absorção de alimento – uma separação que se torna inevitável quando aparecem os dentes e o alimento já não é exclusivamente ingerido por sucção, mas é também mastigado. [...] nem todas as crianças praticam esse chuchar. É de supor que chegam a fazê-lo aquelas em que a significação erógena da zona labial for constitucionalmente reforçada” (Freud, 2002, p. 60). Nesta fase há uma transformação da necessidade em desejo, portanto, um objetivo sexual infantil, observado no bebê ou na criança pequena, “consiste em provocar a satisfação mediante a estimulação apropriada da zona erógena que de algum modo foi selecionada” (Freud, 2002, p. 62), a boca ou a zona labial, primariamente, com a satisfação do instinto obtida pelo ato de sugar. Posteriormente, e análogo a esse prazer, outras zonas vão compondo a sexualidade infantil. O ato de sugar, próprio da primeira atividade erótica, tem de ser substituído por outras ações musculares, segundo a natureza de outra zona erógena. É o que vamos observar com o controle anal. Os transtornos intestinais, comuns na infância, contribuirão para a excitação da zona erógena anal. Segundo o autor, as crianças encontram grande excitação em reter as fezes, o que gera acumulação de fezes no intestino, provocando intensas contrações musculares e, ao passarem pelo ânus são capazes de produzir excitação da membrana mucosa. Causam, conforme observado, tanto sensações de dor como de prazer. Uma importante observação, feita por Freud (2002), com relação à zona erógena anal, é a de que a retenção de fezes estaria vinculada tanto ao estímulo masturbatório dessa zona bem como orientado às pessoas que cuidam dela, implicando significados que, mais tarde com Abraham (1970), passam a ser intensamente investigados. Esse autor detém-se, então, às observações pertinentes ao caráter neurótico, provenientes desse período da sexualidade infantil. A zona erógena genital é, então, a representante da atividade sexual que iremos ter na vida adulta. Na infância, por volta dos 3 aos 5 anos, aproximadamente, a masturbação apresenta-se como importante atividade deste período. Freud (2002) estabelece três fases da masturbação infantil, distinguindo-as em: “A primeira é própria do período de lactância, a segunda pertence à breve flores-

ciência da atividade sexual por volta do quarto ano de vida, e somente a terceira corresponde ao onanismo da puberdade, amiúde o único a ser levado em conta” (Freud, 2002, p. 66).

Freud quer com esta última observação concluir que a sexualidade está presente muito antes do que, até então, estaria observado e legitimado pela ciência. Ao insistir que a sexualidade infantil é própria da vida humana, demonstrando em seus trabalhos como reprimimos, enquanto sociedade, toda atividade sexual infantil, quer em casa, quer nas escolas, Freud passa a incomodar não só pais e educadores, mas toda uma comunidade científica que se encontrava até então, muito confortável e protegida por seus tabus. Nesse sentido, fica desvinculada a ideia bio-orgânica da concepção freudiana de sexualidade, este importante marco na descoberta da sexualidade humana, que é para nós um ponto nodal da teoria e queremos evidenciá-lo em nosso trabalho como um alicerce na compreensão científica dos pressupostos psicanalíticos. A estruturação da psicanálise, com início nos trabalhos de Freud, prova que, além de criar um método para interpretar a mente humana, promoveu mudanças significativas nas formas de compreender suas relações, colaborou para a construção do sentimento social a respeito da criança como ser humano em formação (Silva, 2001). Silva (2001) identifica a teoria psicanalítica como uma perspectiva viável para a ação da pedagogia e mediação para a Educação Sexual. A autora, ao buscar elementos para uma interpretação institucional e pedagógica da articulação entre Freud e a Educação Sexual da Criança, afirma que, apenas a partir dos trabalhos freudianos tornou-se possível a articulação entre a sexualidade na infância e o comportamento sexual do adulto.

GMG (Giseli Monteiro Gagliotto)

Referências

Abraham, K. (1970) Teoria psicanalítica da libido: sobre o caráter e o desenvolvimento da libido. Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (2002) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Tradução de Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago.

Gagliotto, G. M. (2014). A Educação Sexual na Escola e a Pedagogia da Infância: Matrizes Institucionais, Disposições Culturais, Potencialidades e Perspectivas Emancipatórias. Jundiaí, Paco Editorial.

Guirado, M. (1997) Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances para a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 25-42.

Laplanche, J.; Pontalis, J. B. (2000) *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes.

Nunes, C. A.; Silva, E. A. da (2000) A educação sexual das crianças. Campinas, Autores Associados, (Polêmicas do nosso tempo; 72).

Roudinesco, E. (1998) Dicionário de psicanálise/Elisabeth Roudinesco, Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. — Rio de Janeiro: Zahar.

Silva, E. A. da. (2001) *Filosofia, Educação e Educação Sexual*: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para a abordagem educacional da Sexualidade Humana. 2001. 300 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Souza, M. C. C. C. de. (1997) Sexo é uma coisa natural? A contribuição da Psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: Aquino, J.

G. (org.). *Sexualidade na Escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p 11-23.

Zimerman, D. E. (2007) Fundamentos psicanalíticos [recurso eletrônico]: teoria, técnica e clínica :uma abordagem didática / David E. Zimerman. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

Resposta Sexual

A sexualidade é vista como uma dimensão humana que envolve uma interação entre respostas cognitivas, afetivas e motivacionais (Dewitte, 2014). Não envolvendo apenas aspetos fisiológicos, mas também subjetivos, sabe-se que as “variáveis individuais, do parceiro, os processos de relacionamento e as variáveis do contexto social” interferem na resposta sexual dos indivíduos (Dewitte, 2014, p. 210). Contudo, estas variáveis nem sempre foram tidas em conta na compreensão do comportamento sexual. Tal é congruente com os modelos mais tradicionais e fisiológicos da resposta sexual, como é o caso do modelo linear de Masters e Johnson, no qual a resposta sexual se dividia em quatro fases: excitação, platô (estado de excitação contínua), orgasmo e resolução (Masters & Johnson, 1966).

Posteriormente, com o intuito de explicar de forma mais completa o ciclo de resposta sexual surgiram outros modelos, como o modelo trifásico de Kaplan (desejo, excitação e orgasmo). É de notar

que a nova fase (desejo) adicionada por Kaplan se caracteriza pelo aparecimento de vontade sexual e seria ativada perante estímulos sexuais positivos, como a memória de uma vivência erótica ou fantasia sexual (Lopes & Vale, 2010; Marques, Chedid & Eizerik, 2012).

Relativamente à integração de mecanismos cognitivos e afetivos, destaca-se o modelo de Barlow (1986) que realça que indivíduos com e sem disfunção sexual abordam as situações sexuais de forma distinta. Isto é, enquanto indivíduos sexualmente saudáveis perante estímulos de desempenho sexual tendem a demonstrar afeto positivo, a apresentar expectativas de sucesso e uma percepção de controlo, indivíduos com disfunção sexual experienciam um estado de apreensão e ansiedade que causa tensão, afetos negativos e expectativas de falha (como ejaculação precoce no caso dos homens). Logo, contrariamente aos indivíduos saudáveis, estes últimos focavam a sua atenção em estímulos não sexuais e não relevantes (como a avaliação da sua performance sexual e as consequências de um possível fracasso), o que mostra que a dimensão cognitiva viria a interferir com a resposta sexual e a aumentar a probabilidade de experienciar uma performance sexual disfuncional (Barlow, 1986; Meston & Gorzalka, 1996). Na tentativa de comprovar este modelo, Nobre e Pinto-Gouveia (2008) demonstraram que indivíduos com disfunção apresentavam mais pensamentos e emoções negativas durante a atividade sexual do que indivíduos saudáveis. Outro estudo comprovou que pensamentos relacionados ao desempenho sexual, à imagem corporal, às consequências emocionais ou outras da atividade sexual (como a gravidez) interferem no envolvimento sexual (Purdon & Watson, 2011).

Por sua vez, Rosemary Basson sugeriu um modelo de resposta sexual cíclico baseado na intimidade, pois defende que esta consiste numa motivação feminina para a prática de atividade sexual. Especificamente, Basson distingue desejo sexual “espontâneo” de desejo sexual “responsivo” (uma vez que o primeiro só estaria presente em determinadas circunstâncias) e propõe que a primeira fase da resposta sexual consiste num estado de neutralidade sexual, que pode ser progressivamente substituído pelo desejo sexual “responsivo” (Basson, 2000; Basson, 2002). Neste sentido, o desejo sexual “respon-

sivo” é o mais frequente e desencadeia-se no decurso da atividade sexual consoante motivações, nem sempre sexuais, como a intenção de estabelecer uma maior proximidade/intimidade emocional com o parceiro, sentir-se atraente, amada/desejada ou aumentar o seu bem-estar. Posto isto, surge a sensação de excitação subjetiva, que pode ou não culminar no orgasmo, e que resulta mesmo na ausência deste último, em satisfação física e emocional (Basson et al., 2004).

Na tentativa de integrar variáveis relacionais e contextuais nos modelos de funcionamento sexual, Dewitte e Mayer (2018) estudaram a associação entre o contexto relacional, o desejo sexual e a atividade sexual no quotidiano de 66 casais, especificamente, qual a influência de características pessoais e relacionais como a duração do relacionamento, ter filhos, nível de funcionamento sexual e satisfação geral relativamente ao relacionamento na resposta sexual. Os resultados mostraram que, nas mulheres, a resposta sexual dependia mais das variáveis de relacionamento como ter filhos e estar num relacionamento mais longo, enquanto que nos homens a sua resposta sexual dependia menos destes fatores e mais do nível de funcionamento sexual (Dewitte & Mayer, 2018).

Tendo em conta as evidências que decorrem da literatura e a necessidade de integrar as variáveis relacionais, psicológicas/emocionais e contextuais na compreensão da sexualidade dos casais é abordado, de seguida, o conceito de cada uma das variáveis sócio-emocionais (vinculação, intimidade e regulação emocional) e a sua relação com o funcionamento sexual.

Segundo Dewitte (2014) a resposta sexual pode ser influenciada por fatores individuais, do parceiro, do contexto/sociais-culturais e por fatores da própria relação (Dewitte, 2014). Entre os fatores individuais destaca-se o tipo de vinculação, que de acordo com Bowlby (1969; 1973) consiste num laço afetivo/emocional entre a criança e o seu cuidador que se caracteriza pela procura, por parte da criança, de segurança e conforto da relação estabelecida (Bowlby, 1969; Bowlby, 1973). Ainsworth definiu três padrões de vinculação: seguro, inseguro-ambivalente/ansioso e inseguro-evitante (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2015)

Note-se que, o tipo de vinculação influencia e é influenciado pelas experiências de relacionamento mais íntimas e por isso, prediz diferenças nos laços afetivos criados (Salvaterra, 2007). Além disto, o estilo de vinculação de um indivíduo é usado para interpretar os objetivos e intenções do parceiro e está na base da forma como este se comporta tendo em conta a forma como espera ser tratado pelo outro (Dewitte, 2014). Neste sentido, Portela (2015) defende que o estilo de vinculação do adulto tem influência na forma como são vivenciadas as relações amorosas, nomeadamente através da vinculação amorosa e que por exemplo, um estilo ansioso prediz uma baixa vinculação amorosa segura (Portela, 2015).

Logo, o tipo de vinculação adotado e a resposta dos parceiros encontram-se associados, o que em termos de funcionamento sexual se traduz no facto de que um determinado estilo de vinculação modela as respostas sexuais do parceiro e que, por sua vez, influencia a resposta sexual do primeiro (Dewitte, 2014). Uma investigação recente comprova que mulheres com altos níveis de vinculação ansiosa/ambivalente e evitante apresentam menor satisfação e realização sexual. Tal poderá ser explicado por estes tipos de vinculação estarem associados a maiores dificuldades em comunicar as suas necessidades sexuais ao parceiro. Contudo, embora a vinculação seja um fator importante quando se tem em conta a satisfação sexual das mulheres, nos homens poderá existir outros elementos mais importantes, uma vez que uma vinculação insegura não estava relacionada com a satisfação sexual dos homens. Apesar disto, homens com uma vinculação evitante ou ansiosa/ambivalente parecem ter na mesma maiores dificuldades em comunicar com o parceiro sexual, o que reduz a expressão de desejos e limites sexuais no relacionamento (Goldsmith et al., 2016). De acordo com vários estudos reunidos numa revisão sistemática elaborada por Dewitte (2012) indivíduos com vinculação ansiosa/ambivalente revelam mais emoções negativas durante o sexo, preocupações com o desempenho sexual, sendo frequente que as mulheres apresentem baixa excitação, desejo sexual e orgasmos menos frequentes. Já indivíduos com vinculação evitante revelam igualmente menor comunicação sexual com o parceiro, menores níveis

de excitação sexual, de frequência de orgasmo, maior evitamento de atividade sexual e por isso, menor frequência da mesma (Dewitte, 2012).

No que toca à intimidade, apesar de ser reconhecida a sua importância para entender a qualidade dos relacionamentos conjugais, existem dificuldades em defini-la. Tal, deve-se ao facto de existirem diferentes definições de intimidade, nomeadamente: emocional, cognitiva, intelectual, sexual e social. Entre os vários conceitos, a intimidade é definida como uma partilha de vida, de desejo, de capacidade de ficar perto do parceiro e que, por esta razão implica afeto, amor, cuidado, apoio e sexo (Raffagnino, Penzo & Bertocci, 2012). É comum nas várias definições de intimidade a referência à “exposição de algo privado entre os parceiros, através de uma ação intencional e de reciprocidade” (Gomes, 2003 as cited in Lopes, 2012, p.6).

Posto isto, note-se que a intimidade e a sexualidade encontram-se relacionadas. Globalmente, níveis altos e mudanças positivas da intimidade estão associados a maior satisfação sexual, frequência sexual e paixão no relacionamento com o parceiro (Rubin & Campbell, 2012). A título exemplificativo, descreve-se o resultado de um estudo de Stulhofer, Ferreira e Landripet (2014) que teve como objetivo compreender o papel da intimidade emocional na sexualidade masculina, mais precisamente a nível da satisfação e do desejo sexual. Como resultados destaca-se que a maioria dos homens que revelaram um decréscimo no interesse sexual demonstravam baixa intimidade com a parceira e vice-versa e, por isso, concluiu-se que uma maior intimidade emocional diminuiu significativamente a probabilidade de existir um baixo desejo sexual e estava por isso, associada a níveis altos de satisfação sexual. Assim, concluiu-se que há evidência de que a intimidade emocional afeta o bem-estar sexual (Stulhofer et al., 2014).

Relativamente às emoções, é importante realçar que estas não se resumem apenas à reação fisiológica do organismo a um estímulo, pois também envolvem o significado que o indivíduo atribui a essa ativação fisiológica, tendo em conta o contexto em que ela ocorre e as experiências e memórias passadas (Barret, 2006). Isto designa-se de diferenciação emocional, uma vez que perante a ativação emocio-

nal, é o que leva a que o indivíduo experiencie uma emoção (Barret, 2006).

Contudo, as pessoas apresentam a “capacidade para monitorizar, avaliar e mudar o comportamento emocional por meio do uso de estratégias adequadas e adaptadas ao ambiente”, habilidade que se designa de regulação emocional (Gross, 2014, p.6). Neste seguimento, as estratégias de regulação emocional têm sido reconhecidas como um aspeto fundamental para o bom funcionamento dos relacionamentos, assim como a desregulação emocional é tida como um fator de risco para a separação e desacordo entre os casais. De forma mais específica, um estudo de Tani e colaboradores (2015) mostrou que várias dimensões da desregulação emocional estavam correlacionadas com a intimidade do casal, nomeadamente que os indivíduos com dificuldades em reconhecer as emoções, identificá-las e em confiar nas suas estratégias para lidar com emoções tendiam a ter um relacionamento menos íntimo com o parceiro, pois evitavam o contacto próximo com o mesmo devido ao medo de se envolverem emocionalmente e de poderem vir a ser controlados pelo parceiro. Além disto, tendiam a perceber menos as emoções e os sentimentos do parceiro (Tani, Pascuzzi & Raffagnino, 2015).

Em termos de sexualidade, estudos comprovaram que problemas na regulação emocional estavam associados a uma diminuição da satisfação sexual (Rellini, Vujanovic, Gilbert & Zvolensky, 2012). De forma precisa, verificou-se que a desregulação emocional estava associada a comportamentos sexuais de risco como falta de uso de contraceptivos e relações sexuais sob abuso de álcool/drogas (Messman-Moore, Walsh & Dilillo, 2010). Em suma, concluiu-se que a desregulação emocional pode ser importante para a compreensão do funcionamento sexual, em particular para certos problemas sexuais como a insatisfação sexual (Rellini et al., 2012).

MF, CO, VG & FN (Marisalva Fávero, Cláudia Oliveira, Valéria Gomes e Filipe Nunes)

Referências

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.

Barrett, L. F. (2006). Are emotions natural kinds?. *Perspectives on psychological science*, 1(1), 28-58.

Basson, R. (2000). The female sexual response: A different model. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 26, 264-271.

Basson, R. (2002) A Model of Women's Sexual Arousal. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 28(1), 1-10. doi: 10.1080/009262302317250963

Basson, R., Leiblum, S., Brotto, L., Derogatis, L., Fourcroy, J., Fugl Meyer, K., Graziottin, A., Heiman, J., Laan, E., Meston, C., Schover, L., Lankveld, J., & Schultz, W. (2004). Revised definitions of women's sexual dysfunction. *The journal of sexual medicine*, 1(1), 40-48.

Barlow, D. H. (1986). Causes of sexual dysfunction: The role of anxiety and cognitive interference. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(2), 140-148.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Vol 1, Attachment. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*. Vol 2, Separation: Anxiety and anger. New York: Basic Books.

Dewitte, M. (2014). On the interpersonal dynamics of sexuality. *Journal of sex & marital therapy*, 40(3), 209-232. doi: 10.1080/0092623X.2012.710181

Marques, F. Z. C., Chedid, S. B., & Eizerik, G. C. (2012). Resposta sexual humana. *Revista de Ciências Médicas*, 17(3/6), 175-183.

Masters, W. H., Johnson, V. E., & Masters. (1966). *Human sexual response*. Boston: Little Brown & Company.

Messman-Moore, T. L., Walsh, K. L., & DiLillo, D. (2010). Emotion dysregulation and risky sexual behavior in revictimization. *Child Abuse & Neglect*, 34(12), 967-976.

Meston, C. M., & Gorzalka, B. B. (1996). Differential effects of sympathetic activation on sexual arousal in sexually dysfunctional and functional women. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 582-591.

Dewitte, M. (2012). Different perspectives on the sex-attachment link: Towards an emotion-motivational account. *Journal of Sex Research*, 49(2-3), 105-124. doi: 10.1080/00224499.2011.576351

Dewitte, M., & Koster, E. H. (2014). Attentional breadth and proximity seeking in romantic attachment relationships. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 74-92.

Dewitte, M., & Mayer, A. (2018). Exploring the link between daily relationship quality, sexual desire, and sexual activity in couples. *Archives of Sexual Behavior*, 1-12. doi:10.1007/s10508-018-1175-x

Goldsmith, K. M., Dunkley, C. R., Dang, S. S., & Gorzalka, B. B. (2016). Sexuality and romantic relationships: investigating the relation between attachment style and sexual satisfaction. *Sexual and Relationship Therapy*, 31(2), 190-206. doi 10.1080/14681994.2016.1158804

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: conceptual and empirical foundations. In J.J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.

Lopes, G., & Vale, F. (2010). *Sexualidade feminina: resposta sexual feminina e conceitos básicos*. Fasc 1. São Paulo: Office Editora e Publicidade.

Lopes, B. S. N. (2012). *Um olhar sobre as relações amorosas: satisfação conjugal, intimidade e satisfação sexual*. Tese de mestrado. Instituto Superior De Psicologia Aplicada, Lisboa.

Nobre, P. J., & Pinto-Gouveia, J. (2008). Cognitions, emotions, and sexual response: Analysis of the relationship among automatic thoughts, emotional responses, and sexual arousal. *Archives of Sexual Behavior*, 37(4), 652-661. doi: 10.1007/s10508-007-9258-0

Portela, T. D. S. (2015). *Relação amorosa e vinculação nos jovens adultos*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona

Purdon, C., & Watson, C. (2011). Non-erotic thoughts and sexual functioning. *Archives of sexual behavior*, 40(5), 395-406.

Raffagnino, R., Penzo, I., & Bertocci, B. (2012). Intimacy and quality of couple relationship in italian heterosexual couples according to a multidimensional approach: a pilot survey. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 264, 26-42.

Rellini, A. H., Vujanovic, A. A., Gilbert, M., & Zvolensky, M. J. (2012). Childhood maltreatment and difficulties in emotion regulation: associations with sexual and relationship satisfaction among young adult women. *Journal of Sex Research*, 49(5), 434-442. doi: 10.1080/00224499.2011.565430

Rubin, H., & Campbell, L. (2012). Day-to-day changes in intimacy predict heightened relationship passion, sexual occurrence, and sexual satisfaction: a dyadic diary analysis. *Social Psychological and Personality Science*, 3(2), 224-231. doi: 10.1177/1948550611416520

Salvaterra, M. F. A. D. S. (2007). *Vinculação e adoção*. Tese de doutoramento: Instituto superior de Psicologia Aplicada: Lisboa.

Stulhofer, A., Ferreira, L. C., & Landripet, I. (2014). Emotional intimacy, sexual desire, and sexual satisfaction among partnered heterosexual men. *Sexual and Relationship Therapy, 29*(2), 229-244. doi: 10.1080/14681994.2013.870335

Tani, F., Pascuzzi, D., & Raffagnino, R. (2015). Emotion regulation and quality of close relationship: the effects of emotion dysregulation processes on couple intimacy. *Bollettino di Psicologia Applicata, 63*(272).

Sexting

O primeiro uso do termo *Sexting* foi publicado em 2005, no *Sunday Telegraph Magazine* (Disponível em: <<http://finslab.com/enciclopedia/letra-s/sexting.php>>. Acesso em: 11 mar. 2015, as 14:20min.) No Brasil, a primeira tradução do termo foi feita pela ONG Safernet. Segundo essa, *Sexting* é uma junção de duas palavras, *Sex* (sexo) e *Texting* (envio de mensagens) via celular. O *Sexting* descreve um fenômeno recente no qual adolescentes e jovens usam seus celulares, câmeras fotográficas, contas de e-mail, salas de bate-papo, comunicadores instantâneos e *sites* de relacionamento para produzir e enviar fotos sensuais de seu corpo (nu ou seminú). Envolve também mensagens de texto eróticas (no celular ou *Internet*) com convites e insinuações sexuais para namorado(a), pretendentes e/ou amigos(as) (Disponível em: <<http://www.safernet.org.br/site/prevencao/cartilha/safer-dicas/Sexting>>. Acesso em 10 mar. 2015, as 15h.)

Após o artigo do *Sunday Telegraph Magazine* (Yvonne Roberts 31/07/2005) Outros estudos sobre *Sexting* têm sido feitos em vários países, tais como Reino Unido, Austrália, Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Brasil, dentre outros, mas ainda são poucos. E, em sua maioria, a discussão visa principalmente o seu enquadramento em comportamento de risco. Na Austrália e nos Estados Unidos, há uma discussão sobre até que ponto o *Sexting* pode ser considerado um comportamento relacionado aos tempos contemporâneos e até que ponto expõe crianças e adolescentes a riscos e, sendo assim, deve ser enquadrado como crime de abuso sexual, pedofilia. Nos Estados Unidos, já foram criadas leis com o intuito de proteger as crianças e adolescentes. (SCHMITZ; SIRY, 2011). Entre 2009 e 2012, legislação sobre *Sexting* envolvendo menores foi promulgada em Missouri, South Carolina, Arizona, Illinois, Florida, Nevada, New Jersey, New York, Rhodelsland, Texas, Hawaii, Pennsylvania e South Dakota (NATIONAL CONFERENCE OF STATE LEGISLATURES).

A metodologia das pesquisas utilizadas nos estudos disponíveis e a falta de precisão semântica para descrever a palavra *Sexting* tem dificultado sua definição (MATTEY, Matthey; DILIBERTO, Gail Matthey. *Sexting: it's in the dictionary*. Disponível em: <http://nas.sagepub.com/content/28/2/94>>. Acesso em: 29 out. 2013, as 15h). Strassberg, McKinnon, Sustaita e Rullo, 2012 destacam que os termos utilizados são vagos e heterogêneos e Lounsbury, Mitchel e Finkelhor, 2011 apontam que a semântica utilizada dificulta a criação de um conceito globalizado.

Em muitos estudos, as ações relacionadas ao *Sexting* são o envio e recebimento de mensagens de sexo explícito (Matthey e Diliberto 2013). Este comportamento não é considerado comportamento ilegal entre os jovens. *Sexting* foi definido como “imagens nuas ou seminuas”, mas imagem seminua poderia significar um indivíduo usando roupas de banho, o que não representa uma imagem de sexo explícito (Lounsbury et al. (2011). Isto nos remete à semântica e a indefinição de ações, pois esses estudos não pontuam se é enviar, receber, compartilhar tais imagens. Nos estudos realizados por Mitchel et al. (2012), *Sexting* foi definido como o ato de fotografar ou produzir ima-

gens sexualmente sugestivas ou nus ou ainda, o ato de receber esse tipo de imagem. Já em estudos realizados por Strassberg et al. (2012) e Ferguson (2011) citados por Augustina e Duran (2012), *Sexting* foi definido como receber e enviar imagens (fotos/vídeos) sexualmente sugestivas ou nus.

Augustina e Duran (2012) também trazem olhares de diferentes estudiosos desse fenômeno na tentativa de criar critérios para pesquisas futuras. Segundo a comparação de vários estudos, apresentada por Augustina e Duran (2012), a semântica utilizada na definição de *Sexting* por estudantes é similar, bem como as ações referentes ao fenômeno (Published online in october 19, 2012 at Springer Science+Business Media New York 2012. Tradução de Figueiredo (2014). Acesso em: 29 out. 2013, as 14:30min). Nos estudos apresentados por esses autores, percebe-se que cada estudo, além de limitar as ações referentes ao *Sexting* de forma diferente, utilizou nas amostras grupos diferentes no que diz respeito às faixas etárias dos indivíduos pesquisados, ou seja, o conceito é aplicado em grupos de faixas etárias diferentes o que dificulta a elaboração de critérios e dados universais, globalizados, isto é, os resultados desses estudos nos mostram contextos diferentes e não representativos.

Retornando então à questão semântica, verifica-se que não há consenso sobre um conceito de *Sexting*, embora os conceitos encontrados se complementem e quase todos se refiram a imagens íntimas, imagem erótica ou excitante (Tradução da autora para sexually suggestive)

Para a definição de *Sexting*, serão utilizados dois conceitos que se complementam: o conceito de Lenhart (2009), que define *Sexting* como o envio ou recebimento de imagens ou vídeos íntimos no celular e o de Augustina e Duran (2012) que define *Sexting* como: enviar, postar, receber ou compartilhar uma mensagem excitante para alguém usando mídia eletrônica ou envolvendo uma imagem/vídeo seu, seminua ou nu. Segundo esses dois conceitos, *Sexting* pode ser definido como o envio, postagem, recebimento e compartilhamento de imagens (fotos/vídeos) íntimas, ou de mensagens excitantes ou ainda de uma imagem sua seminua ou nu por meio do celular e das

mídias eletrônicas (computador, redes sociais, *Internet*). Para melhor compreender o fenômeno *Sexting*, segundo esse conceito, é importante também dialogar com autores clássicos e contemporâneos que estudam a educação, a emancipação dos indivíduos, a educação emancipatória e a educação sexual emancipatória.

CD (Camile Detoni)

Referências

Augustina, Jose R. Esperanza L. GÓMEZ Duran. *Sexting: research criteria of a globalized social phenomenon*. Springer Science+Business Media New York 2012. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007/s10508-012-0038-0#page-1>>. Acesso em: 29/10/2013, as 14:30min.

Mattey, Beth; Diliberto, Gail Mattey. [artigo original]: *Sexting - it's in the dictionary*. Disponível em: <<http://nas.sagepub.com/content/28/2/94>>. Acesso em: 29 out. 2013, as 15h.

Mitchell, K.J. Finkelhorn D., Jones L.M., Wolak J. Prevalence and characteristics of youth sexting: a national study. *Pediatrics*, 129, p 13-20. 2012.

Portal Safernet. Disponível em: <<http://www.safernet.org.br/site/prevencao/cartilha/safer-dicas/Sexting>>. Acesso em 10 mar. 2015, as 15h.

Strassberg, D.S., Mckinnon, R.K. Sustaia M.A. & Rullo, J. *Sexting by high school students: An Exploratory and descriptive study*. Archives of sexual behaviour, 2012.

Sunday Telegraph Magazine. Disponível em: <<http://finslab.com/enciclopedia/letra-s/sexting.php>>. Acesso em: 11 mar. 2015, as 14:20min.

Sexualidade na Velhice

Associa-se o envelhecer à entrada nos 65 anos, idade que também caracteriza o início da última fase do ciclo vital que é a velhice. Contudo, o envelhecimento e a velhice não podem ser considerados como um problema ou doença, mas sim uma fase natural e inerente ao ciclo de vida, perspectivando-se como desejável uma conjuntura de esforços pessoais e sociais para os indivíduos viverem de forma saudável e autónoma o mais tempo possível.

Para uma melhor compreensão da sexualidade e resposta sexual de casais mais velhos, importa salientar que o comportamento sexual altera-se nas diferentes fases do ciclo da resposta sexual (Bell, Reissing, Henry, & VanZuylen, 2017; DeLamater, 2012; DeLamater, Hyde, & Fong, 2008; Gomes & Nobre, 2014; López & Ulacia, 2005). Assim, relativamente ao homem, o desejo pode ser menor quer por razões psicossociais, quer por razões hormonais; ao nível da excitação, os idosos necessitam de uma maior estimulação pelas inerentes

dificuldades de ereção; em relação ao orgasmo, é notório um menor volume de ejaculação; relativamente à resolução, pode-se verificar um tempo maior de latência até à próxima ereção (Silva, 2016). No que respeita às idosas, e à semelhança dos idosos, a fase do desejo pode ser condicionada tanto por factores de natureza psicossocial como hormonal; em termos da fase de excitação, pode necessitar de uma maior estimulação pelo facto de ser mais doloroso; em termos do orgasmo, este pode apresentar menos contrações e a fase da resolução não tem qualquer afectação no género feminino. Existem de facto mudanças no ciclo de resposta sexual na velhice decorrentes do próprio processo de envelhecimento, mas a atividade sexual persiste (Silva, 2016; Zeiss & Kasl-Godley, 2001). No caso das idosas, estudos recentes concluíram que a maioria relata o declínio do desejo sexual, no entanto, mantém a frequência de atividade sexual, realçando a importância do sexo para o relacionamento (DeLamater, Koepsel, & Johnson, 2017).

O desejo sexual está intimamente relacionado com a satisfação sexual que pode ser alcançada de várias maneiras. A satisfação sexual não está só ligada com o número de actos sexuais em si nem com a capacidade de ereção do homem, mas antes está relacionada com a qualidade da relação (Lima, 2003). Da mesma forma, referem López e Ulacia (1998), que o grau de satisfação sexual no idoso não diminui e pode até melhorar.

Neste seguimento, já em 1968, Pfeiffer (López & Ulacia, 2005), relatou que, num estudo realizado com pessoas de meia-idade acerca da atividade sexual, 95% dos homens entre os 46 e 50 anos, tinham relações sexuais uma vez por semana, diminuindo para 28% nos homens com idades compreendidas entre os 66 e os 71 anos. A nível do casal, este autor mostrou que cerca de 53% dos casais com idade superior a 60 anos mantinham-se sexualmente activos. Relativamente aos casais com mais de 76 anos, 24% mantinham-se activos sexualmente. Estes valores indicam um nível de atividade sexual razoável nas pessoas mais velhas. Num estudo realizado em Portugal com 592 idosos por Catarino e colaboradores (Carvalheira, 2007), 79% dos indivíduos entre os 61 e 66 anos referiram manterem-se sexualmente

activos, diminuindo este valor para 71% para os idosos entre 67 e 70 anos, sendo que o valor desceu drasticamente para 41% para os idosos com mais de 70 anos. A frequência média de relações sexuais assumia uma periodicidade semanal.

Da mesma forma, Oliveira (2008) concluiu que por volta dos 70 anos, metade dos adultos casados ainda se mostram sexualmente activos embora reduzam o número de relações. Um estudo acerca das práticas sexuais em idosos de cento e seis culturas americanas concluiu que o declínio da atividade sexual nos homens é significativo em muitas dessas culturas e onde as atitudes perante a atividade sexual nos mais velhos eram mais negativas e constrangedoras (Zeiss & Kasl-Godley, 2001). No entanto, nas culturas onde os homens evidenciavam uma diminuição pouco significativa da atividade sexual, as atitudes e expectativas culturais assumiam positivamente a continuidade da atividade sexual nas pessoas mais idosas. Ainda neste estudo, e relativamente ao género feminino, os mesmos autores concluíram que, na maior parte das culturas não havia diminuição significativa da atividade sexual, sendo que os parceiros seriam mais velhos, situação explicada pela diminuição da inibição e constrangimentos sociais e assunção de atitudes positivas das próprias mulheres.

Também Masters e Johnson (1988) estudaram a sexualidade no período da velhice e concluíram uma diversidade de transformações físicas que podem condicionar a expressão sexual nas pessoas mais velhas mas defendem igualmente que não há um término na atividade sexual. O interesse sexual, a identidade sexual e a capacidade de namorar e as manifestações de afecto podem melhorar com o avançar da idade. Neste sentido, existem alguns estudos com grupos de idosos onde se conclui que estes melhoram a sua sexualidade na velhice.

Acerca da perspectiva que os idosos têm sobre a sexualidade, os estudos têm demonstrado que os próprios idosos apresentaram atitudes tolerantes com a sexualidade nos mais velhos (Le Gall, Mullet & Shafighi, 2002), às vezes mais favoráveis que as atitudes dos adolescentes (Bergstrom-Walan & Nielsen, 1990; Le Gall, et al. 2002).

A saúde, ter ou não relacionamentos, o tipo de experiências, a percepção do envelhecimento e a satisfação sexual, têm impacto na vivência da sexualidade (Tetley, Lee, Nazroo, & Hinchliff, 2018).

É facto que ao longo do próprio processo de envelhecer, a manifestação da sexualidade passe por alterações quantitativas e qualitativas, como acontece com outros aspectos do indivíduo, mas neste domínio específico e no período da velhice, deverá ser tida em consideração o facto de a sexualidade englobar os afectos, as manifestações de carinho e ternura e factores sócio-culturais e psicológicos (Heywood et al., 2017) Assim, as alterações fisiológicas na terceira idade podem condicionar a vivência da sexualidade (López & Fuertes, 1999; Pereira, 2007), mas não justificam por si só uma descida da atividade sexual. Nos homens as modificações biofisiológicas decorrentes do envelhecimento referem-se à diminuição da produção do esperma e testosterona, menor tamanho testicular, ereção mais morosa, sensação de orgasmo com mais dificuldade e com menor intensidade, maior probabilidade de impotência sexual e maior lentidão na elevação dos testículos e diminuição acentuada da tensão muscular no decorrer da penetração (López & Fuertes, 1999; Sánchez, 2004; Pereira, 2007). No que se refere às mulheres, estas reportam-se sobretudo a privação da elasticidade da vagina, lubrificação vaginal mais dificultada devido às alterações dos níveis de estrogéneos, lábios maiores e menores adelgaçam perdendo elasticidade, vagina mais curta, menos lubrificada e menos elástica, diminuição do tamanho dos ovários, trompas e útero e perda de elasticidade do tecido das mamas (López & Fuertes, 1999; Sánchez, 2004). Assim, e apesar das limitações físicas que possam apresentar, a expressão da sexualidade pode ser concretizada através de contextos readaptados e ajustados à situação em que a pessoa idosa se encontra (Custódio, 2008; Santos & Carlos, 2008).

Apesar das normais e esperadas alterações fisiológicas, associadas ao próprio processo de envelhecimento e na ausência de doenças, homens e mulheres têm a possibilidade de desfrutar a vivência da sexualidade em termos gerais (fisicamente e emocionalmente) (Richardson & Lazur, 1995; Schiavi & Rehmam, 1995). No caso espe-

cífico das mulheres, e a nível das alterações físicas, as preocupações vão mais no sentido da perda do corpo jovem do que propriamente no desempenho sexual. Do mesmo modo, a valorização do corpo jovem e da juventude em detrimento da aceitação de um corpo mais envelhecido e enrugado dificultam e alteram o conceito de sexualidade e intimidade levando a sentimentos de vergonha e pudor e consequentemente a níveis reduzidos de auto-estima e auto-conceito (Heywood et al., 2017). Quanto aos homens, o maior motivo de preocupação reporta-se às alterações no campo da função sexual que pode, mesmo levar a estados psicológicos de ansiedade (Richardson & Lazur, 1995).

A literatura nesta área indica-nos que, mais do que a idade ou as alterações fisiológicas, são os factores psicossociais e culturais que determinam a descida e insatisfação da atividade sexual na velhice, sobretudo as crenças religiosas, falsos mitos e vergonha nas manifestações de afecto (Sánchez, 2004). Muitos idosos limitam a sua vida sexual e a abordagem da mesma com familiares ou amigos pelo receio de serem mal interpretados e incompreendidos nas suas verbalizações (López & Ulacia, 2005). De igual modo, Zeiss e Kasl-Godley (2001) e Lima (2003) concluem que a maior parte dos problemas sexuais dos idosos são de natureza psicossocial. Quer isto dizer que a sociedade e as normas sociais culturalmente aceites e enraizadas em determinada civilização configuram a vivência, neste caso da sexualidade, de modo preestabelecido.

Se é certo que se verificam algumas perdas físicas, não é menos verdade a existência de ganhos e gratificações neste período no que concerne à sexualidade e à própria vivência do acto sexual. No período da velhice, existem determinados sentimentos que florescem em detrimento da focalização em aspectos negativos característicos desta fase mais avançada do ser humano. Assim, sentimentos como amor e ternura podem aumentar e serem manifestados de modo mais evidente pelos casais idosos (Santos & Carlos, 2008).

Os estudos indicam a existência de factores promotores da relação sexual no envelhecimento, nomeadamente, o desenvolvimento de uma vida sexual e conjugal satisfatória e de qualidade e uma

atitude positiva face a sexualidade e ao envelhecimento equilibrado físico e psíquico (Aboim, 2014; DeLamater & Still, 2015; Fernandez & Hayashida, 2005). Neste sentido, a sexualidade na velhice está directamente relacionada com o modo como as pessoas a viveram durante a vida adulta, uma vez que cada idoso é o resultado da sua própria história de vida e das suas experiências e a velhice resulta de uma preparação ao longo da vida (López & Ulacia, 2005).

Outro aspecto importante a salientar e que contribuiu para uma visão mais prolongada em termos de idade da vivência sexual foi o desenvolvimento de fármacos que contribuíram e proporcionaram aos homens a melhoria do seu desempenho sexual. Relativamente às mulheres, e segundo Capodieci (2000), o contributo essencial dos avanços farmacêuticos foi a terapêutica de reposição hormonal facultando a estas um desempenho sexual mais satisfatório, sobretudo no período subsequente à menopausa e a consequente possibilidade de viverem mais satisfatoriamente a sua sexualidade numa idade mais avançada mas não menos interessante para as mesmas.

Ao envelhecimento, à velhice e à sexualidade sempre tiveram associados estereótipos, tabus e mitos que dificultam uma abordagem séria e realista, sobretudo quando se associa e se relaciona à sexualidade na velhice (DeLamater, 2012; Kenny, 2013). No entanto, nos últimos anos, se tem verificado mudanças significativas em tudo o que se refere à sexualidade com repercussões na terceira idade (Fischer, Træen & Hald, 2018). Para este facto contribuiu a influência de dois grandes fatores. A sexualidade deixou de ter apenas a função reprodutiva para se transformar numa fonte de satisfação e prazer de pessoas de todas as idades e o aumento expressivo de indivíduos que chegaram à terceira idade em condições psicológicas e físicas saudáveis (Træen et al., 2017). Deste modo, paulatinamente assiste-se a uma mudança da concepção da sexualidade apenas com fins reprodutivos para uma visão regida por valores e atitudes que consideram a sexualidade como parte integrante do processo de desenvolvimento e amadurecimento normal e saudável (Lima, 2003; Tetley et al., 2018).

Referências

Aboim, S. (2014). Narrativas do envelhecimento: ser velho na sociedade contemporânea. *Tempo Social*, 26 (1), 207-232.

Bell, S., Reissing, E., Henry, L., & VanZuylen, H. (2017). Sexual Activity After 60: A Systematic Review of Associated Factors. *Sexual Medicine*, 5 (1), 52-80. doi: doi.org/10.1016/j.sxmr.2016.03.001

Træen, B., Carvalheira, A., Kvalem, I., Štulhofer, A., Janssen, E., Graham, C., Hald, G., & Enzlin, P. (2017) Sexuality in Older Adults (65+)—An Overview of The Recent Literature. *International Journal of Sexual Health*, 29(1), 11-21. doi:10.1080/19317611.2016.1227012

DeLamater, J. (2012). Sexual expression in later life: A review and synthesis. *The Journal of Sex Research*, 49(2-3), 125-141. doi:10.1080/00224499.2011.603168

DeLamater, J., & Koepsel, E. (2015). Relationships and sexual expression in later life: A biopsychosocial perspective. *Sexual and Relationship Therapy*, 30, 37-59.

DeLamater, J., Hyde, J. S., & Fong, M.-C. (2008). Sexual satisfaction in the seventh decade of life. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 34, 439-454.

DeLamater, J., Koepsel, E., & Johnson, J. (2017) Changes, changes? Women's experience of sexuality in later life. *Sexual and Relationship Therapy*, 2-17. doi: 10.1080/14681994.2017.1412419

Fischer, N., Træen, B., & Hald, G. (2018): Predicting partnered sexual activity among older adults in four European countries: the role of attitudes, health, and relationship factors. *Sexual and Relationship Therapy*, 1-19. doi: 10.1080/14681994.2018.1468560

Gomes, Q. L. A., & Nobre, P. J. (2014). Prevalence of Sexual Problems in Portugal: Results of a Population-Based Study Using a Stratified Sample of Men Aged 18 to 70 Years. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 51(1), 13-21.

Heywood, W., Minichiello, V., Lyons, A., Fileborn, B., Hussain, R., Hinchliff, S., ...Dow, B. (2017). The impact of experiences of ageism on sexual activity and interest in later life. *Ageing and Society*, 1-20. doi:10.1017/S0144686X17001222

Kenny, R. (2013). A review of the literature on sexual development of older adults in relation to the asexual stereotype of older adults. *Canadian Journal of Family and Youth*, 5(1), 91–106.

Silva, A. (2016). *Experiências de sexualidades e envelhecimento: contributos para a construção de um lugar no campo da educação para a saúde*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Porto.

Tetley, J., Lee, D., Nazroo, J., & Hinchliff, S. (2018). Let's talk about sex – what do older men and women say about their sexual relations and sexual activities? A qualitative analysis of ELSA Wave 6 data. *Ageing and Society*, 38(3), 497-521. doi:10.1017/S0144686X16001203

Sororidade I

Para definir sororidade, se faz necessário compreender o significado da palavra. *Soror*, palavra feminina, do latim clássico, significa “irmã”, assim sororidade tem a ver com o significado de “grupo de irmãs”, união entre mulheres (Dicionário InFormal, 2018). “Sororidade tem um significado semelhante ao de fraternidade. A principal diferença é a substituição de “*frater*” (irmão, em latim) por *soror* (irmã)” (CAVANI, 2016, s/p).

É uma palavra que não existe na língua portuguesa ainda e que foi criada pelo movimento feminista, tendo como elemento básico de elaboração, a aliança feminista entre as mulheres. A intenção sobre a expressão seria a solidariedade feminista no combate à rivalidade entre as mulheres e à competição pregadas pelo machismo (Souza, 2016).

Na concepção de Ana Penkala (2014), o termo sororidade tem origem no período pós-Medieval, na palavra *sorōritās* (do Latim Renascentista) e do termo em latim para irmã, *soror*, conforme expli-

cou-se acima. Já, nos EUA, muitas freiras ainda usam *soror* para se designarem com o mesmo sentido que se usa irmã, no português, como sinônimo de freira.

Também nos EUA, “as organizações femininas de universitárias são chamadas *sorority* como sinônimo de *sisterhood*” (Penkala, 2014, p.225). Já, para a jornalista e escritora do livro *Vamos juntas? - O guia da sororidade para todas*, Babi Souza, a - sororidade é a união e aliança entre as mulheres, baseadas na empatia e companheirismo, em busca de alcançar objetivos em comum (Souza, 2016, p.41).

Sororidade é um conceito macro de experiências subjetivas entre mulheres na busca por relações positivas e saudáveis, na construção das alianças existenciais e políticas com outras mulheres, visando à construção de empoderamento de cada mulher, contribuindo para a eliminação de todas as formas de opressão e ao apoio mútuo.

Vem a ser também, a ideia de que juntas as mulheres são mais fortes. No contexto do feminismo, a sororidade se trata da solidariedade feminista no combate ao patriarcado, que tem como significado amplo, a ser utilizado para explicar a condição feminina na sociedade e as bases da dominação masculina (Morgante; Nader, 2014). Apesar de ser usado há mais de 40 anos, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), ao se procurar esse termo em um dicionário, ela o remeterá para “sonoridade”, depois de afirmar que aquela palavra não está cadastrada. Por aqui, no Brasil, ainda é um termo pouco conhecido. Nos anos 70, a escritora norte-americana Kate Millett cunhou o termo *sisterhood* e depois disso as feministas francesas começaram a usar *sororité*.

Atualmente, a antropóloga e política mexicana Marcela Lagarde (2014, p. 13), uma das maiores divulgadoras do conceito em língua espanhola, o define como “o apoio recíproco entre as mulheres para se conseguir o poder para todas”. É uma aliança entre as mulheres, que proporciona apoio, confiança e, o que mais se busca, o reconhecimento mútuo da autoridade e o apoio. Assim, na luta conjunta, as mulheres podem conquistar seus espaços e irem em busca das opções de com isso, as mulheres podem conquistar espaços e, assim, serem representadas de maneira liberta com pluralidade de opções.

É, além disso, conscientizar as mulheres sobre a misoginia (do grego, miso ódio gine feminino) é a aversão a tudo que é ligado ao feminino e às mulheres (Dicionário InFormal, 2018).

Esse ódio, imputado às mulheres, vem regado pelo sistema patriarcal, que acaba engessando as relações entre as pessoas e, no caso da sororidade, não permitindo que as relações entre as mulheres sejam harmoniosas, pois encontram-se muitos casos em que a própria mulher às vezes, não “valoriza” outra mulher. A luta feminista também é para que isso se efetive, ou seja, há a tentativa pelo coletivo de romper com uma forma de violência contra a mulher praticada pela própria mulher, por não ter consciência de suas relações de companheirismo com a outra. O objetivo da sororidade é romper com esse discurso patriarcal, sendo assim, uma prática feminista, em que podem se unir, muito mais, pela luta e militância, visando à igualdade de direitos.

EM (Eliane Maio)

Referências

Cavani, Julio. (2016) Dicionários devem inserir palavras como ‘sororidade’ e ‘femicídio’ em nome da igualdade de gênero. Disponível em: www.diariodepernambuco.com.br. Acesso em 12/11/2018.

Dicionário InFormal. (2018). Sororidade. Disponível em: www.dicionarioInFormal.com.br. Acesso em: 05/11/2018.

Lagarde, Marcela. *El Feminismo em mi vida*. Madri: Horas Y Horas, 2014.

Millet, Kate. *A política sexual*. Madri: Cátedra, 2010.

Morgante, Mirela Martin; Nader, Maria Beatriz. (2014). O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-Rio: saberes e práticas científicas. Rio de Janeiro.

Penkala, Ana. PENKALA, Ana. (2016) A mulher é o novo preto: pensando identidades a partir das representações arquetípicas de gênero na série *Orange is the new black*. IV SIGAM – Simpósio Internacional Gênero, Arte e Memória em novembro de 2014. Disponível em: http://wp.ufpel.edu.br/paralelo31/files/2015/03/13_dossie_04_artigo_penkala.pdf. Acesso em 05/12/2018.

Souza, Vamos juntas? (2016). *O guia da sororidade para todas*. Rio de Janeiro: Galeria Record.

Sororidade II

Sororidade é uma palavra que ainda não existe, oficialmente, no dicionário da língua portuguesa, porém é amplamente usada no âmbito feminista no mundo inteiro. Em nosso dicionário a palavra que mais se aproxima do significado de sororidade seria fraternidade, que é originária do latim, cujo radical é “frater” (irmão) e que significa união, solidariedade e harmonia entre os homens. A origem etimológica da palavra Sororidade também tem sua raiz no latim “sóror” que significa “irmã”, porém dela não se originou nenhuma palavra, como se desde o princípio a possibilidade de haver harmonia, união e solidariedade estivesse fadada apenas aos homens.

No final da década de 60, a escritora norte-americana Kate Millet, autora do livro “Sexual Politics”, que serviu de referencial para a segunda onda do movimento feminista radical no mundo, propôs o uso do termo sisterhood (sister significa irmã, em inglês), cujo signifi-

cado semântico “irmandade de mulheres”, se manteve na tradução para outras línguas que recorreram ao latim “sóror” (sororité em francês, sorellanza em italiano, sororidade em castelhano [e em português]). Segundo Cámara, a autora cunhou o termo para referir-se a união das mulheres “sem fazer distinção de classes sociais ou origem étnica” (Kate Millet apud Julia Cámara, em “Sororidade e consciência feminina: que irmandade de mulheres para que proposta política?” 2017), conceito este que se encaixava com perfeição ao contexto do feminismo radical dos anos 70.

Nos dias atuais, os novos movimentos feministas buscam seus conceitos em novas fontes, como o da antropóloga mexicana Marcela Lagarde, cuja (re)definição para o termo sororidade é o de “pacto político de gênero entre mulheres que se reconhecem como interlocutoras. Não há hierarquia, mas um reconhecimento da autoridade de cada um. Baseia-se no princípio da equivalência humana, valor igual entre todas as pessoas, porque se o seu valor é diminuído pelo efeito do gênero, o gênero em si também é diminuído” (LAGRADE, 2009).

Com sua base conceitual fortemente ligada ao feminismo, sororidade significa a união, a irmandade entre as mulheres. Uma aliança fundamentada na empatia, solidariedade e companheirismo que busca fortalecer a luta pela conquista de equidade de gênero, nas dimensões éticas, sociais e políticas, almejando defender seus direitos já adquiridos e renovando forças para seguirem na luta almejando atingir novos objetivos.

Intrínseco à sororidade está o empoderamento feminino, coexistindo de maneira indissociável, pois o vínculo entre estas duas forças baseia-se na luta pela igualdade de direitos entre os gêneros, e a mulher que luta, também acolhe, resgata, apoia, protege e assiste aquela que se vê oprimida, violentada, rebaixada, amedrontada, discriminada pelo sistema patriarcal.

Não por acaso, a sororidade é entendida mais do que sendo apenas um termo para designar algo, ela também tem o status de sentimento, que nasce da partilha de experiências subjetivas trocadas entre as mulheres, fortalecendo este vínculo, alicerçando suas vivências

personais, sociais, éticas e políticas, sempre no intento de combater e erradicar as diversas, e mais perversas, formas de opressão.

Na estrutura patriarcal da nossa sociedade, a ideologia machista é naturalizada, bem como todas as mazelas que a acompanham, tornando as relações entre os sexos conflitantes, em que um desempenha o papel dominante e de opressor (geralmente o homem) e para o outro resta o papel de submisso e de oprimido (normalmente a mulher). Essa naturalização do machismo está de tal forma enraizada em todos os âmbitos da nossa constituição social, que age diretamente na construção do sujeito, como ser histórico-político-social, desde a infância, influenciando e ensinando as práticas sexistas. Embora, verdade seja dita, o machismo, enquanto ideologia ligada diretamente ao sistema patriarcal, não carece necessariamente de um homem para ser difundido, podemos detectá-lo em diferentes sujeitos sociais, incluindo neste rol as mulheres, pois como foi dito, trata-se de um fenômeno social.

Partindo desse princípio, podemos afirmar então que a sororidade também é transformadora, pois que exige que a mulher exercite, continua e assiduamente, sua capacidade de rever-se na outra, exige dela o não julgamento, o autoconhecimento, a autonomia e a liberdade para viver, e permitir que a outra viva, a própria vida livremente, transpondo assim a ideia de que as mulheres devem estar sempre numa eterna disputa para se superarem umas as outras, custe o que custar. Ideia esta plantada e regada, por séculos de um patriarcado opressor, porém historicamente bem organizado, ao ponto de fazer que suas vítimas (as mulheres) se tornassem as próprias tiranas, umas das outras.

Somente a prática da sororidade, de forma irrestrita, plena, constante e consciente, será capaz de eliminar os preconceitos, os falsos juízos de valores, e as desigualdades que insistem em permear as relações sociais, como um todo, e das mulheres, em particular.

KA (Katia Alexandre)

Referências:

CÁMARA, Julia. Revista Anticapitalista. Artigo: Sororidade e consciência feminina: que irmandade de mulheres para que proposta política? <https://redeanticapitalista.net/sororidade-consciencia-feminina-irmandade-mulheres-proposta-politica/> Acesso em: 04 de novembro de 2018.

LAGARDE, Marcela. La política feminista de la sororidad. <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1771>. Acesso em: 04 de novembro de 2018.

BERTAZZA, João Marcello. O que é Sororidade e por que precisamos falar sobre? <http://www.justificando.com/2016/06/02/o-que-e-sororidade-e-por-que-precisamos-falar-sobre/> . Acesso em: 04 de novembro de 2018.

SILVA, Ângela Rosa; GONÇALVES, Aparecida; MORAES, Eunice Léa. Empoderamento, sororidade e autonomia das mulheres. <https://www.campograndenews.com.br/artigos/empoderamento-sororidade-e-autonomia-das-mulheres>. Acesso em: 04 de novembro de 2018.

SILVA, JS. Vozes femininas da poesia latino-americana: Cecília e as poetisas uruguaias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 221 p. ISBN 978-85-7983-032-7. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>

Terminologias Trans

Utilizaremos vários conceitos para localizar e problematizar as transexualidades e as identidades trans. Contudo, saliente-se que não se pretende eleger uns conceitos em detrimento de outros, como se os eleitos aqui fossem os que representam todas as realidades das pessoas que não conformam as normas de gênero (Rodrigues, 2016). Os conceitos podem conferir compreensão à realidade, mas as experiências concretas de vida das pessoas moldam e redefinem aqueles conceitos (Missé, 2014). Nesta medida, assume-se aqui um conjunto de conceitos, considerando que estes serão sempre provisórios e falíveis (Missé, 2014). Há muitas maneiras de falar de transexualidades, porque há muitas maneiras de conceber as experiências que temos sobre as normas de gênero e as suas rupturas (Rodrigues, 2016). Assim, apresentaremos uma breve contextualização histórica dos conceitos que têm circulado à volta das identidades de gênero não normativas nas

sociedades ocidentais, entendendo que esta diversidade terminológica é fruto do contexto social e histórico e demonstra justamente a coexistência de diferentes construções sociais relacionadas com estas identidades (Platero, 2014). Apresentam-se ainda as designações que têm sido adotadas neste trabalho e a justificação dessas mesmas opções.

A identidade de gênero pode ser definida como um conjunto de atitudes e de comportamentos face às construções sociais de gênero. Essa identidade pode pressupor a identificação com os conceitos de feminilidade e de masculinidade (Brandão, 2008; Oliveira, 2010; Platero, 2014), bem como o rompimento com ambos os conceitos.

A identidade de gênero possibilita-nos (re)conhecer a diversidade de pessoas que permeia as construções socio-culturais dos gêneros. As pessoas que não se identificam com o sexo que lhes foi designado no nascimento têm sido nomeadas como “transexuais”, “travestis”, “trans(gênero)” e “trans”. Em paralelo, as pessoas que se identificam com o sexo que lhes foi designado no registo de nascimento têm sido designadas (principalmente a partir do ativismo trans) como pessoas “cissexuais”, “cis(gênero)” e “cis”¹ (e.g., Cabezas, Ortega & Galán, 2013; Jesus, 2012; Platero, 2014; Saraiva, 2014).

Quando se aborda as questões de identidades ou expressões de gênero não conformes o sexo, surgem vários conceitos associados como “gender variant” (“variante de gênero”). Alguns/as autores/as propõem a utilização deste conceito, precisamente, para designar as crianças e os/as jovens que ainda não se autodesignaram (e.g., Fernández-Fígares, 2013; Platero, 2014).

1 Ainda que neste trabalho se problematize a utilização destes conceitos em torno da identidade conforme o gênero como uma forma de reduzir as experiências não trans a uma ideia de homogeneidade (já que também nas identidades de gênero conforme o sexo existe pluralidade de expressões de gênero), privilegia-se aqui a utilização do termo “cis” e das suas derivações porque este conceito surgiu no âmbito do ativismo trans como forma de identificar os sistemas de opressão que oprimem as pessoas que não conformavam as normas de gênero. No entanto, destaque-se que a construção do gênero (a viagem do gênero) é muito mais plural do que a sua estreita (e redutora) associação às categorias de “trans” e de “cis” (Rodrigues, 2016).

Inúmeras crianças que não conformam as normas de gênero têm experienciado o gênero de forma criativa, não reduzindo as suas experiências ao binarismo de gênero. Para além da não conformidade com as normas de gênero, estas vivências incluem a possibilidade de se construir um gênero fluído e experiências de gênero não binárias (Ehrensfat, 2011).

Em relação à(s) transexualidade(s), a forma de entender o termo “transexual” que é hoje mais comumente aceite (ainda que pelo modelo médico) é aquela que fora avançada, em 1966, por Harry Benjamin. Benjamin (1966) criou uma escala para estabelecer várias tipologias da experiência de não conformidade de gênero (Platero, 2014).

O conceito “transexual” popularizado por Benjamin (1966) é entendido como remetendo para as pessoas que vivenciam e/ ou expressam uma não conformidade entre o sexo que lhe foi designado no nascimento e o gênero ao qual sentem pertencer, desejando modificar o seu corpo e, inclusive, submetendo-se à cirurgia de redesignação sexual. Este conceito surge, precisamente, com a preocupação de distinguir o que seriam as pessoas transexuais das pessoas “travestidas” (aquelas que apenas desejavam alterar a sua performance de gênero e não o seu corpo “biologicamente”) (Missé, 2014).

Se na década de 1960 houve dificuldade em definir o conceito de “transexual”, tal dificuldade persiste atualmente, não havendo consenso nem na comunidade científica, nem entre as pessoas que, de modos diversos, vivenciam experiências e/ ou identidades trans. Alguns/as autores/as sustentam que o conceito de “transexual” se refere àquelas pessoas que entendem que não há correspondência entre o sexo designado no registo de nascimento e o gênero por elas eleito e que desejam modificar o seu corpo através de procedimentos hormonais e/ou cirúrgicos. No entanto, nem todas as pessoas transexuais fazem essa modificação corporal. Isto supõe que se poderia denominar por transexuais as pessoas que consideram ser necessária a transformação no seu corpo, embora não a tenham feito por razões económicas, de saúde ou por serem menores de idade (e.g., Coll-Planas, 2010). Outros/as autores/as reforçam que para identificar uma pessoa como “transexual”, para além da não conformidade entre o

gênero eleito e o sexo designado no nascimento, o desejo e a consequente mudança hormonal seriam “suficientes”, não sendo “necessária” a cirurgia de redesignação sexual (e.g., Oliveira, 2010).

Susan Stryker (2008) define o conceito de transexualidade como abarcando aquelas pessoas com não conformidade entre o sexo designado ao nascer e o gênero que elegem, as pessoas que cruzam as fronteiras que são designadas por uma determinada cultura ou sociedade dos padrões apropriados de feminilidade e de masculinidade. Stryker (2008) refere também que a transexualidade - mais do que circunscrever as pessoas que adotam uma trajetória determinada de transição de gênero pré-determinada - corresponde à vontade de desejar viver com o gênero eleito, longe do sexo designado no nascimento.

Outros/as autores/as referem que, de forma progressiva, o conceito “transexual” está a ser substituído pelo termo “trans”, no sentido de utilizá-lo de forma mais ampla, reconhecendo os trajetos de vida heterogêneos das pessoas com não conformidade entre o sexo e o gênero² e que nem sempre almejam modificações corporais (Platero, 2014), nomeadamente a cirurgia de redesignação sexual.

Em 1979, Virginia Prince marca a viragem de paradigma para a compreensão das identidades não conformes ao gênero. Prince (2005) conceptualiza o termo “transgênero” para distingui-lo do de “transexual”, definindo um contínuo entre “transexualidade” e “travestismo”, não o definindo de forma ampla como Leslie Feinberg (1992), na sua obra *Transgender Liberation: a movement whose time has come*, passa a designá-lo.

Feinberg (1992) assume o conceito de “transgênero” para designar as pessoas que, por não corresponderem às normas de gênero so-

2 O termo transição de gênero é usado, frequentemente, para referir o processo pelo qual se adota o gênero eleito em detrimento do sexo designado no nascimento, escolhendo apresentar-se em termos da sua identidade de gênero. Este processo é individual (com desejos e expectativas próprias de corpos e de identidades) e, por isso, heterogêneo. Esta heterogeneidade é central nas opções de vida que adotam as pessoas com uma não conformidade entre o sexo designado no nascimento e o gênero eleito (Platero, 2014). Trata-se, pois, de uma heterogeneidade que o modelo médico tende a negligenciar e a não legitimar.

cialmente impostas, eram marginalizadas e oprimidas. Este conceito rompe com a patologização confinada às identidades de gênero não conformes e desloca-as para um lugar de valorização da diversidade de expressões e identidades de gênero (Hausman, 1995; Nieto, 1998; Missé, 2014; Platero, 2014).

Alguns/as autores/as usam o conceito de “transgênero” (também adotado como “transgenderismo”, advindo do contexto anglo-saxónico) como um termo guarda-chuva, onde se incluem todas aquelas pessoas que não apresentam uma correspondência entre o sexo e o gênero e que constroem as suas identidades ou expressões de gênero de forma fluída, sem recorrerem necessariamente a modificações corporais (e.g., Coll-Planas, 2010; Oliveira, 2010; Platero, 2014). Importa reforçar que estas designações não são produzidas no vazio, mas emergem num determinado contexto histórico e geográfico e, por isso, tentam espelhar a realidade desses lugares e não extrapolam para outros espaços com uma história e uma localização marcadamente diferentes.

Em 1990, na América Latina, nomeadamente no Brasil, surge organizadamente o movimento travesti. Este movimento constrói-se em oposição ao modelo médico de categorização das identidades de gênero que não conformam as normas de gênero, reivindicando novos espaços de reconhecimento, para além da ocupação circunscrita aos lugares das margens (Missé, 2014; Oliveira, 2014; Teixeira, 2013). O conceito de “travesti” no contexto brasileiro refere-se às mulheres que foram designadas no nascimento com o sexo masculino, que têm uma não conformidade entre o sexo e o gênero e que vivem de forma estável a identidade de gênero eleita, transformando os seus corpos a nível hormonal e/ou cirúrgico (Balzer, 2010). A construção da travesti é própria do contexto brasileiro e, por isso, ao designar este conceito, exceto nas situações em que haja necessidade de especificar outras implicações, reportar-se-á sempre a esta realidade.

Foi a partir desta construção que se incluiu no presente trabalho o conceito de “travesti” (do contexto brasileiro) em detrimento dos conceitos de “travestismo”, “cross-dresser” e “travesti” (do contexto português). No contexto europeu e português, os conceitos de

“travestismo”, “cross-dresser” e “travesti” designam as pessoas que se vestem e se expressam do gênero oposto ao sexo designado no nascimento, mas não de forma estável, pelo que não modificam o seu corpo para se ajustar às normas de gênero impostas socialmente (Coll-Planas, 2012; Garaizabal, 2010).

Os conceitos mudam consoante as épocas e os contextos onde estão alojados, como de resto tem sido exposto até este momento do nosso trabalho; por isso, ao assumir os termos “transexual” e “travesti”, importa reconhecer os seus lugares de surgimento e experiência. Ainda que neste trabalho se reconheça estes conceitos nos seus contextos históricos e geográficos, falar-se-á de um outro termo que tem sido também utilizado para designar as pessoas “transexuais” e “travestis”: o conceito de “trans”.

Com efeito, utiliza-se o termo “trans” em substituição de “transexual” (proveniente do contexto médico) e de “transgênero” (advindo do ativismo) (Oliveira, 2014; Platero, 2014).

Diferentemente dos conceitos anteriores, o termo “trans” emergiu recentemente e tem sido alargado globalmente. Surge a partir de um olhar crítico que reconhece a heterogeneidade das pessoas que não conformam as normas de gênero. Embora assumam a sua diversidade, as pessoas trans podem constituir-se como aliadas nas lutas sociais (comuns) com vista à consecução de direitos fundamentais (Platero, 2014).

O termo “trans” engloba outras experiências, nomeadamente as pessoas travestis, transexuais e transgênero (ATTTA, n.d.; Missé, 2014). No entanto, nem todas as pessoas se autoidentificam da mesma forma e, por isso, é importante assumir também para o conceito “trans” a instabilidade desta categoria (Bento, 2008; Moreira, 2014; Oliveira, 2014; Platero, 2014; Teixeira, 2013). As identidades “trans” não são, de facto, naturais, fixas e estáveis; ao invés, são definidas historicamente e não “biologicamente”, por se materializarem em determinado contexto histórico e geográfico que ao materializá-las lhes confere significado (Hall, 1996; Lopes, 2014).

O conceito de “trans” espelha a história da viragem de um paradigma de diagnóstico que classificava as pessoas com não con-

formidade de gênero como patológicas, atribuindo-lhes “disforia de gênero”, para uma nova abordagem que reconhece o direito das pessoas a autodesignarem-se (Platero, 2014). Este conceito está muito enraizado no ativismo trans que, progressivamente, tem intensificado as suas mobilizações em torno da despatologização das identidades trans, desafiando o modelo médico a retirar a “disforia de gênero” dos seus manuais de classificação. As pessoas trans são neste movimento protagonistas das suas histórias e reivindicam os seus direitos (Platero, 2014).

A utilização e a apropriação das categorias em volta das transexualidades não são partilhadas por todas as pessoas que não conformam as normas de gênero. Essas categorias comportam estigma e, por isso, cada pessoa encontra diferentes formas de se apresentar, nomear e pensar sobre si mesma (Missé, 2014). Cada forma de nomeação e, inclusive, de autonomeação é legítima, uma vez que são as pessoas que transportam esses nomes que se expõem à ignorância, à discriminação e aos preconceitos de quem prefere ver na sociedade uma “paisagem homogênea” em vez da riqueza da diversidade (Platero, 2014). A intenção subjacente à utilização do termo “trans” é a problematização do ódio transfóbico e da violência exercida contra as pessoas não conformes as normas de gênero (Missé, 2014).

Para os grupos oprimidos, a adoção de categorias coletivas pode ser necessária para a politização (Fuss, 1999) e para poder representar-se a si ou ao “outro”. No entanto, o uso estratégico desta utilização deve ser constantemente monitorizado (Coll-Planas, 2012). Como diz David Valentine (2007), “constantemente temos que prestar atenção a políticas de linguagem, não só pelo seu conteúdo, mas pela sua capacidade para construir o mundo” (p. 243).

Desta forma, deixa-se em aberto muitas destas possibilidades de compreensão do “trans”, quer porque conceptualmente se percebe que deve ser assim, quer porque na escuta de sujeitos se quis proporcionar espaços de (auto-)denominação.

Referências

ATTTA (n.d.). *Derecho a la Identidad: Ley de Identidad de Género y Ley de Atención Integral de la Salud para Personas Trans*. Obtido em: www.attta.org

Balzer, C. (2010). "Eu acho transexual é aquele que disse: 'eu sou transexual'". Reflexiones etnológicas sobre la medicalización globalizada de las identidades trans a través del ejemplo de Brasil. In M. Missé & G. Coll-Planas (Eds.). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad* (pp. 81-96). Barcelona, Egales.

Benjamin, H. (1966). *The Transsexual Phenomenon*. Obtido em: <http://www.mut23.de/texte/Harry%20Benjamin%20-%20The%20Transsexual%20Phenomenon.pdf>

Bento, B. (2008). *O que é a transexualidade*. São Paulo: Brasiliense.

Brandão, A. M. (2008). Dissidência sexual, gênero e identidade. In Atas do IV Congresso Português de Sociologia. *Sociedade Portuguesa: Passados Recentes, Futuros Próximos*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia.

Cabezas, L. P., Ortega, E., & Galán, J.I.P (2013). Adolescentes transexuales en las aulas. Aproximación cualitativa y propuestas de intervención desde la perspectiva antropológica. In O. Cabrera & L. Cabezas (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (pp.189-216). Barcelona, Madrid: Egales Editorial.

Coll-Planas, G. (2010). Introducción. In M. Missé & G. Coll-Planas (Eds.). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*, (pp. 15-25). Barcelona: Egales.

Coll-Planas, G. (2012). "El circo de los horrores". Una mirada interseccional a las realidades de lesbianas, gays, intersex y trans. In R. L.

Platero (Ed.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada. Temas contemporâneos* (pp. 255-276). Barcelona: Edicions Bellaterra.

Ehrensfat, D. (2011). *Gender born, gender made: Raising healthy gender-nonconforming children*. New York, NY: The Experiment, LLC.

Feinberg, L. (1992). *Transgender Liberation: a movement whose time has come*. New York, NY: World View Forum.

Fernández-Fígares, K. (2013). Las personas variantes de género en la educación. In O. Cabrera & L. Cabezas (Eds.), *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares* (pp.293-316). Barcelona, Madrid: Egales Editorial.

Fuss, D. (1999). *En essència: feminisme, naturalesa i diferència*. Vic, Barcelona: Eumo Editorial.

Garaizabal, C. (2010). Transexualidades, identidades e feminismos. In M. Missé & G. Coll-Planas (Eds.), *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad* (pp. 125-140). Barcelona: Egales.

Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs 'Identity'? In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *The question of cultural identity* (pp. 1-17). Londres: SAGE Publications.

Hausman, B. (1995). *Changing Sex, transsexualism, technology and the idea of gender*. Londres: Duke University Press.

Jesus, J. G. (2012). *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião*. Obtido em: <https://www>.

sertao.ufg.br/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989

Lopes, F. H. (2014). Agora, as mulheres são outras. Travestilidade e envelhecimento. In J. G. Jesus (Ed.), *Transfeminismo: Teorias e Práticas* (pp. 157-180). Rio de Janeiro: Metanoia Editora.

Missé, M. (2014). *Transexualidades: Outras Miradas Posibles*. 2ª Edición. Barcelona, Madrid: egales editorial.

Moreira, F. (2014). Não-vidência e transexualidade: questões transversais. In J. G. Jesus (Ed.). *Transfeminismo: Teorias e Práticas* (pp. 125-135). Rio de Janeiro: Metanoia Editora.

Nieto, P. (1998). *Transexualidad, transgenerism y cultura*. Madrid: Talasa.

Oliveira, J. M. (2010). Orientação sexual e identidade de gênero na psicologia: notas para uma psicologia lésbica, gay, bissexual, trans e queer. In C. Nogueira & J. M. Oliveira (Eds.), *Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero* (pp. 19-44). Lisboa: CIG.

Oliveira, A. L. (2014). Os homens transexuais brasileiros e o discurso pela (des)patologização da transexualidade. In J. G. Jesus (Ed.). *Transfeminismo: Teorias e Práticas* (pp. 87- 105). Rio de Janeiro: Metanoia Editora.

Platero, R. L. (2014). *Trans*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: edicions bellaterra.

Prince, V. (2005). Sex versus gender. In R. Ekins & D. King (Eds.), Virginia Prince. *Pioneer of transgendering* (pp.29-32). Binghamton, NY: The Haworth Medical Press.

Rodrigues, L. (2016). *Viagens Trans(Gênero) em Portugal e no Brasil: Uma Aproximação Psicológica Feminista Crítica*. Tese de Doutorado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Saraiva, M. S. (2014). Gênero e orientação sexual: uma tipologia para o movimento transfeminista. In J. G. Jesus (Ed.), *Transfeminismo: Teorias e Práticas* (pp. 43-68). Rio de Janeiro: Metanoia Editora.

Stryker, S. (2008). *Transgender history*. Berkeley, CA: Seal Press.

Teixeira, F. (2013). *Dispositivos de dor: saberes-poderes que (con)formam as transexualidades*. São Paulo: Annablume.

Valentine, D. (2007). *Imagining transgender. Na ethnography of a category*. Durham: Duke University Press.

Tráfico de Seres Humanos para Fins de Exploração Sexual

O Tráfico de Seres Humanos (TSH) é uma das maiores ameaças mundiais, privando as suas vítimas dos seus direitos, atentando contra a sua condição humana, liberdade e dignidade. Devido às características complexas deste crime é difícil conhecer o número exato de vítimas, mas segundo relatórios de pelo menos 152 países, podemos estimar existir milhões de pessoas traficadas (UNODC, 2014).

O TSH é um fenómeno que pode ocorrer dentro e entre fronteiras dos países e reveste-se de muitas formas. Segundo o Protocolo para Prevenir, Suprimir e Punir o Tráfico de Pessoas Especialmente Mulheres e Crianças, complementando a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional (UN, 2000) entende-se por tráfico de seres humanos:

o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou ao uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou de situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tem autoridade sobre outra, para fins de exploração. A exploração deverá incluir, pelo menos, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, a escravatura ou práticas similares à escravatura, a servidão ou a extração de órgãos" (artigo 3º).

Podemos então distinguir 3 elementos 1) Ação: o recrutamento, a transferência, transporte, a transferência, o acolhimento; 2) Meio: e.g. ameaça, rapto, força, fraude, artil, abuso de situação de vulnerabilidade e 3) Fim: exploração (sexual, laboral, escravidão ou práticas similares, servidão doméstica mendicidade, adoção ilegal, extração de órgãos, casamento forçado, entre outros). Quando algum dos meios acima referidos é usado para os fins de exploração, o fato da vítima ter dado o seu consentimento é considerado irrelevante (Cock, M. 2014; Department of State, 2018; Greenbaum & Crawford-Jakubiak, 2015; Meshkovska, Siegel, Stutterheim & Bos, 2015; UNODC, 2016;).

O TSH para fins de exploração sexual, faz anualmente muitas vítimas entre homens, mulheres e crianças e é considerada uma das formas mais violentas deste crime, e por isso tem sido alvo de diversos estudos (Laczko & Gozdzik, 2005; Meshkovska, Siegel, Stutterheim & Bos, 2015).

Muitas das vítimas do tráfico sexual são exploradas para a prostituição (inclusive menores), pornografia, serviços de acompanhantes, como dançarinas exóticas, casamentos forçados entre outras formas (Clark, 2003; Department of State, 2018; Hopper & Gonzalez, 2018; UNODC, 2016).

Associado ao tráfico e exploração encontramos nas vítimas relatos de violência física, sexual e psicológica, uso de substâncias, sen-

do muitas vezes as vítimas controladas pelo medo, que muitas vezes consideram o suicídio como solução de fuga ao terror. As vítimas de tráfico para exploração sexual apresentam frequentemente lesões físicas graves, doenças crônicas que nunca foram tratadas, sinais físicos de violação, infecções sexualmente transmissíveis, sinais de aborto e malnutrição (Cock, 2014; Department of State, 2018; Greenbaum & Crawford-Jakubiak, 2015; Le, Ryan, Rosenstock & Goldmann, 2018; UNODC, 2016).

É também comum apresentarem sintomatologia ansiosa, depressiva, perturbação de stress pós-traumático e outras doenças mentais (Greenbaum & Bodrick, 2017; Greenbaum & Crawford-Jakubiak, 2015; Le, Ryan, Rosenstock & Goldmann, 2018; Oram, et al, 2016).

O TSH é, assim, um crime com elevado impacto na vítima ao nível da saúde física e mental, das relações consigo própria, com o Outro e na sua relação em e com a sociedade. Há ainda muito trabalho a ser feito nesta área, de forma a combater este flagelo tão violento e, ainda, oculto.

DSM (Diana Sá Moreira)

Referências

Clark, M.A. (2003). Trafficking in Persons: an Issue of Human Security. *Journal of Human Development*, 4 (2), 247-263.

Cock, M. (2014), Projeto Euro TrafGuID (Eds.) *Sistema de Referência Nacional de Vítimas de Tráfico de Seres Humanos: orientações para a sinalização de vítimas de tráfico de seres humanos em Portugal*. CIG

Convenção das Nações Unidas contra a Criminalidade Organizada Transnacional (2000). *Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra a Criminalidade Organizada Transnacional relativo à Prevenção, à Repressão e à Punição do Tráfico de Pessoas, em especial de Mulheres e Crianças – Protocolo de Palermo*.

Department of State (2018). *Trafficking in Persons Report*. USA

Greenbaum, J. & Crawford-Jakubiak, J. E. (2015). Child Sex Trafficking and Commercial Sexual Exploitation: Health Care Needs of Victims. *Pediatrics*, 135(3), 566-74. doi:10.1542/peds.2014-4138

Greenbaum, J. & Bodrick, N. (2017). *Global Human Trafficking and Child Victimization*. *Pediatrics*, 140(6) [e20173138]. doi:10.1542/peds.2017-3138.

Hopper, E. K. & Gonzalez, L. D. (2018): *A Comparison of Psychological Symptoms in Survivors of Sex and Labor Trafficking*. *Behavioral Medicine*, 44 (3), 1-31. doi:10.1080/08964289.2018.1432551

Laczko, F. & Gozdzik, E. (2005). *Data and research on human trafficking: a global survey*. Geneva: International Organization for Migration.

Le, P. D., Ryan, N., Rosenstock, Y., & Goldmann, E. (2018) Health Issues Associated with Commercial Sexual Exploitation and Sex Trafficking of Children in the United States: A Systematic Review. *Behavioral Medicine*, 44 (3), 219-233. doi: 10.1080/08964289.2018.1432554

Meshkovska, B., Siegel, M., Stutterheim, S. E. & Bos, A. E. R. (2015). Female Sex Trafficking: Conceptual Issues, Current Debates, and Future Directions. *The Journal of Sex Research*, 52 (4), 380-395. doi: 10.1080/00224499.2014.1002126

Oram, S., Abas M., Bick, D., Boyle, A., French, R., Jakobowitz, S., Khondoker, M., Stanley, N., Trevillion, K., Howard, L., & Zimmerman, C. (2016) Human Trafficking and Health: A Survey of Male and Female Survivors in England. *American Journal of Public Health*, 106(6), 1073-8. doi:10.2105/AJPH.2016.303095.

United Nations Office on Drugs and Crime (2014). *Global report on trafficking in persons*. Vienna, Austria: UNODC.

United Nations Office on Drugs and Crime (2016). *Global report on trafficking in persons*. Vienna, Austria: UNODC.

Transmasculinidades

Transmasculinidades são masculinidades produzidas por homens trans e pessoas transmasculinas. Homens trans são sujeitos cujo gênero atribuído no nascimento foi feminino, porém se identificam com o gênero masculino, e por pessoas transmasculinas, em que a expressão ou vivência de gênero se aproxima mais ou menos do que é esperado social e culturalmente para o gênero masculino, sem a rigidez binária imposta pela heteronormatividade, ou seja, for a da categoria binária homem ou mulher.

Para melhor compreensão das transmasculinidades, parte-se do conceito de masculinidades. Para Connell (1995, p. 188), “a masculinidade é uma configuração da prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero”. Para a autora, as masculinidades são construídas na esfera da produção social, uma vez que a configuração de práticas enfatiza aquilo que as pessoas fazem e

não o que é esperado ou imaginado. Isso significa que a maioria dos homens internaliza a norma social na qual os homens devem agir e sentir de modo a se distanciar do comportamento das mulheres e da feminilidade, adotando maneiras e interesses ditos “masculinos” (Connell, 1995).

Connell (1995) chama a atenção também para duas questões : diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social e as relações de gênero incluem relações entre os homens e entre os homens e as mulheres, relações estas de dominação, marginalização e cumplicidade, nas quais uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas ao seu redor; daí falar de “masculinidades” no plural. Para a autora, “masculinidade hegemônica” é um determinado padrão de masculinidade que ocupa a posição dominante. Isso significa que o padrão de masculinidade que é mais valorizado é o que está mais associado à autoridade e ao poder, e que, a longo prazo, garante o privilégio coletivo dos homens. A existência de uma masculinidade hegemônica é uma das razões para a ilusão popular de que existe apenas um tipo de masculinidade (Connell, 2005).

Assim como não existe um padrão de feminilidade universal, não existe um único padrão de masculinidade que seja encontrado em todas as culturas e em todos os períodos da história. Pelo contrário, há grandes evidências de que existem vários padrões de masculinidade, várias definições do que significa ser um homem e diversas maneiras que os homens vivenciam as relações de gênero (Connell, 2005).

Há diferentes masculinidades e relações sociais definidas entre eles. No entanto, há relações hierárquicas, nas quais algumas masculinidades são dominantes e outras são cúmplices, subordinadas ou marginalizadas (Connell, 1995; 2005). Para Daniel Welzer-Lang (2001), os homens que se diferenciarem da norma política heterocentrada e homofóbica, produzida sob a definição da superioridade masculina e daquilo que deve ser a performance sexual masculina, que indica o que é ser um homem “verdadeiro”, ou seja, ser viril na aparência e em suas práticas, ativo e dominante e não ser afeminado, passam a pertencer ao grupo dos “outros”, dos “dominados”, o qual

inclui não só aqueles que não são homens “normais”, mas também inclui as mulheres e as crianças. Neste sentido, pode-se pensar que a produção de masculinidades por homens trans e pessoas transmasculinas visaria ao acesso aos “privilégios” de ser “homem”; no entanto, é possível afirmar que as transmasculinidades também se encontram nessa dinâmica hierárquica das masculinidades, tanto em relação à subordinação quanto à marginalização (Ávila, 2014).

Michael Kimmel (1991) afirma que são os homens negros e homossexuais, cujas masculinidades são vistas como “desviantes”, que desafiam a concepção de masculinidade hegemônica, pois são eles que servem de pano de fundo contra o qual se constrói a hegemonia em oposição à subalternidade ou à marginalidade. Talvez seja possível acrescentar a essas “masculinidades desviantes” as masculinidades produzidas por homens trans e pessoas transmasculinas, uma vez que subvertem as normas de gênero e interpelam a masculinidade hegemônica (Ávila, 2014).

A masculinidade hegemônica é “a forma culturalmente idealizada de masculinidade em um dado contexto histórico e social” e sua característica mais importante é que ela legitima o patriarcado (Messerschmidt 2000, p. 10). Como teorizado, a masculinidade hegemônica está aberta à contestação e não é um tipo estático, embora muitos pesquisadores a tratem como tal (Martin, 2001).

Para Lai Zimman (2014), homens trans que se identificam simplesmente como homens empregam a tática da adequação, enfatizando semelhanças entre eles e os homens cisgêneros, enquanto os sujeitos que se identificam como homens trans enfatizam as diferenças que veem como significantes.

As transmasculinidades são múltiplas e variadas, oscilando entre a masculinidade hegemônica e as masculinidades subordinadas e marginalizadas. No entanto, podem também se constituir em masculinidades alternativas e podem ser compreendidas não como um dado acabado, mas como um fenômeno complexo, em movimento, e como tal, instável e fluído.

Referências

Avila, S. (2014) *Transmasculinidades: A emergência de novas identidades políticas e sociais*. Rio de Janeiro: Multifoco.

Connell, R.W. (1995) Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. 20 (2) : 185-206.

Connell, R.W. *Masculinities* (2005). 2.ed. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Welzer-Lang, D. (2001) A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*. 2: 460-482. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8635.pdf>

Kimmel, M. S. (1991) Rethinking “masculinity”: new directions in research. In: Kimmel, M. S. (org.). *Changing Men: New directions in research on men and masculinity*. Newbury Park: Sage Pub.

Messerschmidt, J. W. (2000) *Nine Lives: Adolescent Masculinities, the Body, and Violence*. Boulder: Westview.

Martin, P.Y. (2001) Mobilizing Masculinities: Women’s Experiences of Men at Work. *Organization*, 8 (14): 507-618. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Patricia_Martin21/publication/237477573_%27Mobilizing_Masculinities%27_Women%27s_Experiences_of_Men_at_Work/links/54622da60cf2837efdaff12d/Mobilizing-Masculinities-Womens-Experiences-of-Men-at-Work.pdf

Zimman, L. (2014). Transmasculinity and the Voice – Gender Assignment, Identity and Presentation. In: Milani, T. (ed). *Language and Masculinities: Performances, Intersections, Dislocations*. London: Routledge.

Transtorno do Espectro Autista e Sexualidade

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica definida por algumas características principais: a) déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos: dificuldades para iniciar ou responder em interações sociais; dificuldades nos comportamentos comunicativos não verbais usados para as interações; problemas para identificar, desenvolver e manter relacionamentos; b) padrões comportamentais restritos e repetitivos, interesses ou atividades com movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadamente insistentes. Além disso, as pessoas com TEA mostram padrões ritualizados de comportamento e inflexibilidade a rotinas; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (American Psychiatric Association, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição, (DSM-5) classifica o TEA de acordo com o nível de apoio necessário no cotidiano dessas pessoas, e indica maior prevalência desta condição no sexo masculino (American Psychiatric Association, 2014).

As pessoas diagnosticadas com TEA apresentam uma amplitude significativa de características, sendo comum que em comorbidade esteja presente a Deficiência Intelectual (DI). Não há relatos científicos de cura do transtorno, sendo caracterizado como parte da vida do sujeito durante todo seu ciclo vital (American Psychiatric Association, 2014).

Os impactos das características do TEA no contexto de vida particular depende de diversos fatores: idade de identificação e início de intervenções em reabilitação, como a estimulação precoce; condições familiares de cuidados e acesso aos serviços de saúde e de educação; predisposição ambiental para a promoção da inclusão, em um movimento mútuo de mudanças ambientais (físicas, atitudinais, culturais) e voltadas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Não é possível generalizar o impacto do transtorno para a vida de cada pessoa, portanto, discorrer sobre a sexualidade de alguém que convive com o diagnóstico de TEA significa compreender, inicialmente, quais são as características particulares do sujeito, e várias outras características de sua existência, bem como as suas condições de desenvolvimento humano.

Entretanto, autores como Newport e Newport (2002) reúnem dados acerca desta população que permitem identificar questões comuns a muitos dos sujeitos, que levantam indícios importantes sobre aspectos a serem pensados sobre essa temática. Para esses autores, os familiares de pessoas com TEA têm medo de educá-los em sexualidade, não sabem como fazê-lo e, ao evitar que seus filhos/as tenham acesso às informações sobre o assunto no ambiente familiar, aumentam os fatores de risco como ocorrência de abusos e violências sexuais, contágio de infecções sexualmente transmissíveis, e a diminuição de possibilidades de vivências de vínculos amorosos e sexuais prazerosos. Os autores indicam, ainda, que é difícil para essa

população compreender as sutilezas da linguagem, como as metáforas, as brincadeiras ou as piadas e, geralmente, é desta forma que os/as adolescentes se comunicam sobre o assunto.

No caso de pessoas com TEA que possuem repertórios para relacionamentos amorosos, o déficit nas habilidades sociais torna a vivência da sexualidade desafiadora. Não conseguir alcançar o ponto de vista alheio, comunicar-se de forma deficitária e restringir-se aos seus interesses tornam os relacionamentos muito complicados. Possibilidades de ajudas nesses casos, seriam ações como a psicoterapia e os grupos de apoio, que auxiliam as pessoas a desenvolverem essas habilidades (Newport, Newport, 2002).

Se as pessoas com TEA não assimilam as informações sobre sexualidade informalmente, também têm pouco acesso ou pouca compreensão sobre as informações formais sobre sexualidade em espaços educativos. Estudos apontam que assim, essas pessoas tornam-se vulneráveis diante de abusos e violências sexuais, relacionadas especialmente ao déficit na comunicação – e portanto, na compreensão e denúncia dos casos, têm receios e fantasias, sentimentos de culpa e ansiedade (Ballan, 2012; Sevlever, Roth e Gillis, 2013).

Vieira e Maia (2016) descrevem que uma característica da sexualidade comum de pessoas com TEA é a sua infantilização, mesmo quando são adolescentes ou estão na idade adulta, o que traz consequências para o exercício de seus direitos sexuais. Citam também que as pessoas de convivência próxima, como os familiares, usualmente relatam dificuldades para lidar com aspectos cotidianos da sexualidade, como a masturbação e os questionamentos acerca do funcionamento sexual humano. Muitos familiares relatam, ainda, medo de que os filhos se engajem em comportamentos de risco devido à sua ingenuidade, ou seja, ao déficit na leitura de sinais sociais, como perigos. Para as autoras, algumas ações promovidas socialmente para diminuir os impactos negativos das características do TEA à saúde sexual seriam: a) acesso às informações adaptadas ao seu nível de compreensão e/ou às suas necessidades; b) preparo da família e dos/as profissionais para dialogarem e tratarem a questão da sexualidade ao longo do desenvolvimento; c) participação de programas de psico-

terapias, acesso a médicos, fonoterapeutas e outros profissionais que possam estimular o desenvolvimento de habilidades; d) mudanças sociais e culturais acerca da sexualidade das pessoas com deficiência, como um todo e de pessoas com TEA, em específico; e) oferecer voz às pessoas com TEA para que possam expressar seus anseios, desejos e necessidades.

Para Ortega (2009), as pesquisas devem considerar as vivências do ponto de vista das pessoas com TEA, como vêm e percebem o mundo. O que entendemos deve ocorrer também no campo da sexualidade, uma área importante na vida de todos nós.

ACV & ACBM (Ana Carla Vieira e Ana Claudia Bortolozzi Maia)

Referências

American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed.

Ballan, M. S. (2012). Parental perspectives of Communication about sexuality in families of children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 42, 676-684. Doi. 10.1007/s10803-011-1293-y.

Newport, J.; Newport, M. (2002). *Autism-Asperger's & sexuality – puberty and beyond*. Arlington, Texas: Future Horizons.

Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, 14(1), 67-77. Doi. 10.1590/S1413-81232009000100012.

Sevlever, M.; Roth, M. e.; Gillis, J. M. (2013). Sexual Abuse and Offending in Autism Spectrum Disorders. *Sexuality and Disability*, 31, 189-200. Doi. 10.1007/s11195-013-9286-8

Vieira, A. C. (2016). *Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista: relatos de familiares*. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências. Campus Bauru.

Violência Contra as Mulheres

A violência contra as mulheres é todo comportamento, ação ou omissão, que de maneira direta ou indireta, tanto no âmbito público como no privado, baseada numa relação desigual de poder, afete a sua vida, liberdade, dignidade, integridade física, psicológica, sexual, econômica ou patrimonial, bem como a sua segurança pessoal. Compreendem as perpetradas pelo Estado através dos seus agentes. Considera-se violência indireta (...), todo comportamento, ação ou omissão, disposição, critério ou prática discriminatória que ponha a mulher em desvantagem frente ao homem. (Art.4º Lei Nac. 26.485)

A violência contra as mulheres não é uma problemática nova nas nossas sociedades e culturas. Pelo contrário, remonta-se a tempos imemoriais da organização social dos grupos humanos. É uma

problemática histórica, que atravessa culturas, geografias e classes sociais. Não reconhece nacionalidades, religiões nem idades. É um fenómeno estrutural de desigualdade baseado no gênero, na maior parte das sociedades.

Quando falamos de violência contra as mulheres devemos situá-la no marco do sistema social patriarcal em que vivemos.

A violência contra as mulheres também é denominada violência patriarcal ou violência machista.

Constitui-se sempre como uma forma de violência baseada no gênero, neste caso, contra mulheres, sejam meninas, adolescentes, jovens ou mulheres mais velhas.

A violência contra as mulheres, embora se configure uma problemática global e ao mesmo tempo regional e local, apresenta especificidades e particularidades em cada cenário geográfico nos quais se expressam os seus efeitos, distribuindo manifestações de inusitada gravidade, em todas as dimensões da vida social.

Formas e Prevalência Da Violência Contra As Mulheres

Muitas expressões da violência afetam de forma desproporcionada as mulheres. A nível mundial, as formas más comuns são, entre outras, as seguintes:

- a. Violência infligida pelo companheiro (seja psicológico, sexual ou físico)
- b. Violência sexual (incluindo estupro) infligida por uma pessoa que não o companheiro
- c. Casamento, infantil, prematuro e forçado
- d. Tráfico de pessoas, incluindo a prostituição forçada e a exploração económica
- e. Mutilação genital feminina
- f. Femicídio ou feminicídio e homicídio de meninas e mulheres em nome da “honra”
- g. Assédio sexual nos locais de trabalho e nas escolas.

A violência contra as mulheres pode apresentar-se de diferentes tipos: física, sexual, económica ou patrimonial, psicológica e simbólica. Além disso, se reconhecem âmbitos onde a mesma pode expressar-se: violência no âmbito doméstico, laboral, institucional, obstétrica, contra a liberdade reprodutiva e mediática. (Art.5º Ley Nac. 26.485)

A violência é um comportamento aprendido, forma parte da história pessoal e social. Ao longo da História temos aprendido a considerá-la como “uma ordem natural” nas relações entre os gêneros e como “um problema da vida privada” das pessoas e famílias. Isto mudou.

Nas últimas décadas e graças às organizações de mulheres, assim como ao ativismo e militâncias feministas diversas, a temática passou a ser considerada como um problema de violação dos Direitos Humanos, como um tema de saúde pública e como um problema que envolve a intervenção dos Estados. Foram as mulheres que conseguiram colocar essa questão em uma agenda parlamentar, na agenda política e mediática dos diferentes países.

Desde o ponto de vista da normativa vigente podemos destacar a coexistência de diferentes paradigmas, seja nacional ou internacional. Fala-se de normas de primeira e segunda geração (CEPAL, 2014) para referir os conteúdos que abordam a temática da violência contra as mulheres. As primeiras aludem às normas de proteção das vítimas de violência no âmbito doméstico ou familiar. As segundas incluem normativas de carácter mais integral e, a nível regional, toma como referência a Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a violência contra as mulheres (OEA, 1994), conhecida como a Convenção de Belém do Pará, por incluir os diversos âmbitos onde se manifestam estas formas de violência. Neste plexo de reconhecimento de direitos é onde se enuncia o “direito das mulheres a viver uma vida livre de violência. (Art. 3º)

Socialmente, persistem ainda hoje, muitos mitos relacionados à violência contra as mulheres que são necessários discutir para avançar na sua erradicação.

Os mandatos e imperativos sociais relativos à maternidade, à presunção de heterossexualidade obrigatória, aos papeis e práticas de

gênero, se traduzem em práticas discriminatórias que resultam em situações de grande desigualdade e iniquidade de gênero.

(...) desde a mais tenra infância, tanto a educação como os papéis sociais masculinos e femininos criam e reforçam nas mulheres e nos homens duas atitudes opostas frente à violência. Em uma, tenta-se inculcar-lhes a passividade e submissão, enquanto se restringe drasticamente o seu uso das armas e a violência. Aos outros, nos quais se valoriza à agressividade, ensinam-lhes que violentar a “sua” mulher é o indubitável sinal de masculinidade. (Falquet, 2017:44)

O Mecanismo de Seguimento da Convenção de Belém do Pará-MESECVI- recomendou aos Estados modificar a sua normativa de modo a evitar que os conceitos de violência familiar e violência contra as mulheres sejam utilizados como sinónimos e de forma indistinta (OVcM, 2016:23).

A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe – CEPAL – também chama a atenção sobre isto, recomendando aos Estados a separação das normativas que abordam essas formas de violência de maneira de não as tratar como um todo idêntico (Rioseco Ortega, 2005).

A violência de gênero compreenderia assim as distintas formas de violência contra as mulheres já referidas, mas também, outras violências que têm origem nas relações de poder e desigualdade que se fundam no sistema sexo-gênero-sexualidade-desejo, como por exemplo as violências que castigam a quem se situa nas margens da heteronormatividade: lésbicas, gays, bissexuais, intersexuais, pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros).

As mulheres apresentam situações sociodemográficas e problemáticas particulares que podem condicionar a sua saúde, seu acesso à educação, sua posição laboral e econômica, a sua capacidade de aceder aos recursos materiais e simbólicos, entre outros aspectos que conduzem a uma vida digna.

As mulheres na nossa região atravessam situações diferentes e às vezes até contrastantes, as que vivem em situação de pobreza, as que assumem uma identidade transexual, travesti ou transgênero, as lésbicas, as migrantes, as de certos grupos etários, as que habitam zonas rurais ou nas periferias das cidades e as mulheres de origem indígena, as afrodescendentes, todas têm experiências que devem ser compreendidas a partir de indicadores que mostram as diferenças sociais, econômicas e culturais nas suas vidas.

O fato de as mulheres viverem diferentes situações de violência ao longo das suas vidas se traduz em um fio comum de experiência vital (subjetiva e social) que compartilhamos com outras congêneres.

Isso reflete o caráter transversal e universal dessa realidade que ameaça os direitos de metade da população da humanidade.

As violências patriarcais devem ser reconhecidas como um problema social que afeta a todos/as, deixando de ser pensado como um assunto que se limita à esfera da vida privada. Ainda que subsista socialmente a ideia de impenetrabilidade do espaço privado das pessoas é necessário seguir refletindo e contribuindo para a sua modificação.

É crucial pensar e dar visibilidade à violência contra as mulheres como interclasse, intergeracional, oblíqua, porque é o resultado de um certo modelo de poder, que é construído sobre um substrato patriarcal histórico.

Além disso, a violência contra as mulheres tem um problema político óbvio, configurando-se como um problema de poder, desigualdade estrutural e hierarquização de um coletivo (homens) sobre outro (mulheres) (González; Yanes, 2013).

(...) a violência contra as mulheres é um problema social e, portanto, compete a cidadãos e cidadãs, mas é também função indelegável do Estado prevenir a sua ocorrência, proteger e assistir às vítimas e punir a quem as exerçam. (OVcM, 2016: 107)

Como assinala Falquet, a violência contra as mulheres parece não ter nem princípio nem fim que se possam observar nitidamente. Não corresponde a um período de exceção, ao contrário, nasce e

estala no coração da vida cotidiana. A violência, exercida individual e coletivamente contra as mulheres, excede em amplitude, em sistematicidade, e sobretudo em duração a imensa maioria das violências especificamente exercidas por um grupo social contra outro. (2017:53)

É imperioso que se preste especial atenção à violência contra as mulheres pelas seguintes razões:

1. a invisibilidade e subregistro deste tipo de violência nas estatísticas nacionais e internacionais
2. a sua aceitabilidade e tolerância social
3. os obstáculos económicos e sociais à procura de ajuda
4. o pouco efeito das sanções legais punitivas do Estado e
5. a limitada capacidade dos sistemas de saúde para detectar e dar atenção às sobreviventes. (OPS, 2014)

A violência contra as mulheres é um problema social e, portanto, compete a cidadãos e cidadãs, mas é também função indelegável do Estado prevenir a sua ocorrência, proteger e assistir às vítimas e punir a quem as exerçam.

MEB (María Eugenia Burgos)

Referencias Bibliográficas

Falquet, J. (2017). *Pax Neoliberalia. Perspectivas feministas sobre (la reorganización de) la violencia contra las mujeres*. Edit. Madreselva, Buenos Aires.

Femenías, M. L. (2008). *Violencia contra las mujeres; urdimbres que marcan la trama* En Aponte Sánchez y Femenías (comp.): *Articulaciones sobre la violencia contra las mujeres*. EdULP. Buenos Aires.

González Prado, P. y Yanes, A. (coord.) (2013). *Manual Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga*. IDEGE UNCuyo – INCIHUSA CONICET- DESCOCIDAS. Edición digital. Mendoza, Argentina. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5270/violencia-contra-las-mujeres-quien-calla-otorga5-2.pdf

Ley Nacional N° 26.485 (2009) de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Buenos Aires, Argentina.

Ley Provincial N° 7.863 (2015) creación del Observatorio de Violencia contra las Mujeres. Salta, Argentina.

Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI). Comisión Interamericana de Mujeres (2015). *Guía práctica para la aplicación del sistema de indicadores de progreso para la medición de la implementación de la Convención de Belém do Pará*. Disponible en http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/Guia_Indicadores_BDP_ESP.pdf

Observatorio de Violencia contra las Mujeres. *Informe Anual 2016*.

Observatorio de Violencia contra las Mujeres. *Informe Anual 2016*. Salta, Argentina. Disponible en <http://www.ovcmsalta.gob.ar/informe2016.pdf>

Organización Panamericana de la Salud (2014). *Violencia contra las mujeres y violencia contra los niños y las niñas*. Áreas clave de la OPS/OMS para la acción.

OPS/OMS (2015). *La violencia contra las mujeres. Estrategia y plan de acción sobre el fortalecimiento del sistema de salud para abordar la violencia contra la mujer*. Washington, DC, EUA.

Rioseco Ortega, L. (2005). *Buenas prácticas para la erradicación de la violencia doméstica en la región de América Latina y el Caribe*, Unidad Mujer y Desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL.

Violência de Gênero

Pela Convenção de Belém do Pará, entende-se por violência contra as mulheres “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado” (OEA, 1994). Esta Convenção foi um marco para os movimentos de mulheres no Brasil, na elaboração e implementação de uma política pública nacional de enfrentamento à violência de gênero contra as mulheres. Partimos do pressuposto que a violência é inseparável da noção de gênero, porque se baseia e se exerce em e pela diferença social entre mulheres e homens. Incluir a noção de gênero em uma definição de violência é imprescindível, pois para Célia Amorós (1995) o gênero constitui a construção mesma da hierarquização patriarcal, ou seja, a desigualdade entre homens e mulheres é a chave da discriminação sexista e a origem de toda a violência de gênero. A complexidade que envolve o conceito “violência de gênero” requer uma compreensão interdisciplinar, na medida em

que aponta os vários tipos de violência que se exercem por imposição social ou por pressão psicológica: a violência emocional, invisível, simbólica, econômica entre outras, cujos efeitos produzem tanto ou mais danos que a ação física. As diferentes formas de violência passam a ser publicizadas e evidenciadas a partir dos estudos feministas, o que permite afirmar que todas as formas de violência exercida contra mulheres “compartem alguns elementos básicos que caracterizam a violência de gênero: a coerção, a intimidação, a ameaça, a coação, o abuso, a força, o controle e o poder” (Velázquez, 2006, p. 224). De acordo com a Organização das Nações Unidas, “violência de gênero é todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no espaço privado” (Velázquez, 2006, p. 26). Para esta autora, a violência de gênero nos conduz a abordá-la desde a perspectiva individual até a coletiva. Conduz-nos, também, a repensar os limites da ética e dos direitos humanos. Para a autora, violência de gênero engloba várias formas de violência: violência doméstica; violência contra a mulher; violência familiar ou intrafamiliar; violência conjugal; violência sexual (no interior da família e em diferentes âmbitos da comunidade); violência psicológica; violência patrimonial; tráfico de mulheres e meninas para fins de prostituição entre outras. As temáticas mais específicas como o abuso sexual de crianças e adolescentes, maltrato infantil, incesto (violências exercidas também pelo fato de serem mulheres); lesbofobia, homofobia, transfobia, igualmente, estão incluídas neste vasto “guarda-chuva” que abriga a diversidade de tipologias que cabem no conceito. Portanto, é uma definição abrangente que denuncia a violação dos direitos à liberdade, à integridade pessoal e à saúde, que cerceia o pleno gozo dos direitos civis, sociais, econômicos e culturais da mulher. Assim, a violência de gênero pode ser considerada uma das mais graves violações aos direitos das mulheres e deve ser reconhecida como um tema que se refere aos Direitos Humanos. Por sua vez, Maria Guadalupe Huacuz Elias (2009) concebe a Violência de

Gênero como uma “Violência Falocêntrica” e apresenta duas concepções de definição da mesma. A primeira, uma definição operativa baseada em María de Jesus Izquierdo para a qual a Violência Falocêntrica “é estruturante do sexismo e do patriarcado e ao mesmo tempo desencadeia efeitos que extrapolam seu valor instrumental e podem, inclusive, fazer demasiado evidente o caráter estruturante das relações de gênero” (Izquierdo, 2005, citada por Huacuz Elías, 2009, p. 16). A segunda concepção de violência falocêntrica evoca as diversas formas de violência que reproduzem os paradigmas simbólicos que garantem a supremacia dos homens como produtores de cultura e ordem social. Por isso, enfatiza o termo falocentrismo que, “retomado pelas feministas, primeiro pelas francesas, tem significado tudo o que de repressivo e opressivo possui a cultura (entendida em seu sentido mais amplo) tradicional (entendida em seu sentido mais tradicional) ou patriarcal” (Olivares, 1997, citada por Huacuz Elías (2009, p. 16). Todas essas modalidades de violência trazem implícita uma desigualdade de gênero. Integrando as perspectivas apresentadas até agora, ampliamos a definição de violência de gênero com base em Velázquez, para a qual: Violência de gênero abarca todos os atos mediante os quais se discrimina, ignora, submete ou subordina as mulheres nos diferentes aspectos de sua existência. É todo ataque material ou simbólico que afeta sua liberdade, segurança, intimidade e integridade moral e/ou física (2006, p. 29). Ao analisar a dominação masculina, Pierre Bourdieu (2003) argumenta que a lógica do gênero é uma lógica de poder e de dominação, é a forma paradigmática de “violência simbólica”, ou seja, aquela violência exercida sobre um agente social com sua cumplicidade e seu consentimento. Para o autor, a cultura marca os seres humanos com o gênero e o gênero marca a percepção do social, do político, do religioso, do cotidiano. A lógica de gênero também funciona como uma Instituição inscrita por milênios na objetividade das estruturas sociais e na subjetividade das estruturas mentais. Diz o autor, que a ordem social masculina está tão profundamente arraigada que não requer justificção: se impõe a si mesma como auto evidente, e é tomada como “natural”, graças ao acordo quase perfeito e imediato que obtém, por um lado, das estru-

turas sociais e, por outro, das estruturas cognitivas inscritas nos corpos e nas mentes. Em sendo a violência de gênero uma forma de afirmar o poder e o controle dos homens sobre as mulheres, Michel Foucault (1988) nos adverte que “onde há poder há resistência”, o que remete ao apelo às mulheres sobreviventes das violências a produzir formas alternativas de poder e resistência, agindo como “sujeitos livres”, uma vez que o autor diferencia relações de poder e de dominação. Na relação de dominação, a capacidade de agir deixa de existir por se tratar de uma relação fixa e assimétrica; enquanto nas relações de poder, as ações se voltam para o outro reconhecido como sujeito. Portanto, para o autor: “(...) lá onde há poder, há resistência, (...) as relações de poder não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência; elas (as resistências) são o outro termo das relações de poder” (Foucault, 1988, p. 91). A correlação de forças (entre poder e formas de resistência) está presente em todo o contexto sociocultural, incluindo as Instituições hierárquicas e patriarcais, as normas culturais sexistas e racistas, a forma como fomos socializados, com base em uma perspectiva de gênero que aprova e legitima a violência contra as mulheres. A esta se associa a leitura interseccional das múltiplas formas de opressão que as mulheres sofrem na sociedade, pelas questões de gênero, classe e raça/etnia.

TKL (Teresa Kleba Lisboa)

Referências

AMORÓS, Célia (1995). Diez palabras clave sobre Mujer, ed. Navarra, España.

OEA (1994). Convenção de Belém do Pará – Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a Mulher

BOURDIEU, Pierre (1999). A dominação masculina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

FOUCAULT, Michel (1988). História da Sexualidade, Vol I, A vontade de Saber. (15ª edição). Rio de Janeiro, Edições Graal.

HUACUZ ELIAS, María Guadalupe (2009). Violencia de Género o Violencia Falocentrica? – Variaciones sobre um sis/tema complexo. Instituto Nacional de Antropología y Historia. México. (Colección Científica, 546, Serie Antropología)

VELÁZQUEZ, Susana (2006). Violências Cotidianas, Violência de Gênero – Escutar, Compreender, Ajudar. Buenos Aires, Paidós.

Violência Digital ou Violência Virtual

Violência Digital pode ser definida como toda ação em que uma pessoa ou grupo de pessoas, incluindo Estados ou Empresas, tem o poder de limitar as liberdades de outras pessoas usando tecnologia digital, seja através de transferência de texto, vídeo, fotografia, imagem ou áudio (Carreras, 2018). Também conhecida como “crime digital”, é todo o ato ilícito praticado através da *Internet* que venha causar algum tipo de dano, seja ele patrimonial ou moral, ao ofendido (Pinheiro, 2000). De acordo com a ONU, as mulheres têm mais chances de sofrer assédio virtual na comparação com homens, ou seja, 73% delas já sofreram algum tipo de violência no espaço virtual: na forma de assédio moral e sexual; vários tipos de ameaças, entre elas a de violência sexual; ofensas, bullying sistemático, chantagem e “pornografia de vingança”, linchamento virtu-

al, *sexing* (troca de conteúdos sexuais explícitos) e *doxing*, quando um grupo de usuários se reúne para encontrar e divulgar dados pessoais da vítima (Freitas, 2017). Embora homens também sofram violência virtual, existe uma diferença primordial: as mulheres têm mais chances de serem alvo, pelo simples fato de serem mulheres. A ONU reportou que usernames femininos recebem mais ameaças virtuais do que usernames masculinos (Freitas 2017). Isso significa que homens são ofendidos por outros aspectos de sua personalidade e recebem ofensas “menos severas”, de acordo com um estudo do centro de pesquisas *Pew Research Center*, de 2015 (citado por Freitas, 2016). O estudo aponta que mulheres são mais frequentemente perseguidas, ofendidas com xingamentos de teor sexual (vagabunda, vadia, puta), com relação à aparência (feia, gorda) e com ameaças envolvendo crimes como estupro e morte com descrições gráficas, formatos que raramente aparecem no caso dos homens. A tecnologia digital tem adentrado a vida de um número significativo de pessoas. Porém, conforme Relatório da UNICEF (2017), o que preocupa é que, de todos os utilizadores das tecnologias digitais a nível mundial, 1/3 são crianças e jovens até 18 anos. Milhões de crianças usam as novas tecnologias para comunicar, aprender, se expressarem ou para fins lúdicos. O acesso a informações maliciosas e conteúdos violentos colocam as crianças em risco. Da mesma forma, falhas de segurança podem divulgar informação e imagens de teor pessoal, sem consentimento. A *cyber-violência* e o *bullying* são, hoje, um problema mundial. De acordo com o Dossiê “Violência de Gênero da *Internet* (2017), duas formas têm chamado a atenção da opinião pública no Brasil, pelo número crescente de casos que chegam às delegacias e tribunais: a “pornografia de vingança” e o “*cyberbullying*”. A *Cyber* vingança ou “pornografia de vingança” pode ser definida como o compartilhamento de fotos e vídeos íntimos pela *internet* sem autorização de todos os envolvidos ou com propósito de causar humilhação da vítima. O *cyberbullying*, por sua vez, é o uso de ferramentas do espaço virtual, como as redes sociais e celulares, para alastrar comentários depreciativos com mensagens e envio de fotos ou materiais gráficos abusivos, depreciativos, em linguagem discriminatória, sobre alguém para algum grupo de pessoas em e-mails, *websites* ou *sites* de relacionamento. Caracteriza-se por um comportamento que co-

munica repetitivamente mensagens hostis, agressivas, cheias de ódio ou ameaçadoras, com conteúdos sexuais associados ou não, e realizadas por adolescentes ou grupos de pessoas com a intenção de prejudicar ou causar desconforto em outros (abuso psicológico) através da mídia digital ou tecnológica em qualquer forma. Não tem fronteiras ou limites e, muitas vezes, pelo fato do agressor valer-se de um pseudo anonimato, não se sabe de início quem ele é e, tampouco, a razão de sua atitude. Pode haver assédio sexual online e conteúdos de violência, intolerância social e ignorância cultural contra grupos étnicos, religiosos, questões de gênero ou contra minorias sexuais como gays, lésbicas ou transexuais (Eisenstein, 2013). Segundo o relatório da UNICEF “Situação Mundial da Infância – As crianças num mundo digital” (2017), em relação à violência digital, é possível identificar três tipos de riscos para as crianças: 1) Riscos associados a conteúdos - Quando uma criança é exposta a conteúdo indesejado e impróprio, como imagens sexuais, pornográficas e violentas, algumas formas de publicidade, material racista, discriminatório ou de discurso de ódio; e *sites* que fomentam comportamentos perigosos, como de autoflagelação, suicídio e outras formas de sacrifício; 2) Riscos de contato - Quando uma criança tem conversas com um adulto que procura contato para fins sexuais, ou com indivíduos que têm como objetivo radicalizar ou persuadir a participar em atividades que põem em causa o seu bem-estar; 3) Riscos associados à conduta - Quando uma criança se comporta de forma a contribuir para riscos de conteúdo ou de contato, colocando em causa o bem-estar da outra pessoa, mas também o seu. Isso pode incluir crianças que escrevem ou criam conteúdos de cariz nocivo sobre outras crianças, incitam ao racismo, ou publicam imagens sexuais, incluindo materiais que elas próprias produziram. As consequências psicológicas de ataques virtuais sistemáticos são reconhecidas por especialistas. De acordo com a ONU, perseguição e ameaças de morte e estupro sobrecarregam a saúde emocional e, podem ainda, afetar as vítimas financeiramente, na medida em que elas sintam necessidade de buscar ajuda legal ou serviços de proteção, adverte Freitas (2017). Este tipo de violência também pode ter impacto na saúde pública, no sistema judicial e em outros serviços de assistência social. Outro efeito imediato é no cerceamento da liberdade de expressão e de outros direitos humanos

das vítimas: abusos verbais recorrentes acabam tendo como consequência o silêncio da vítima que, com medo de sofrer outros ataques, se priva de opinar ou se posicionar em espaços virtuais. Essa situação pode desencadear a “Opressão digital”, que entre outras questões associadas provoca isolamento, ostracismo, submissão, estigmatização, intolerância à diversidade, anulação do sujeito, triunfo da eugenia, agressão, frustração, gozo pervertido e até terrorismo. Os crimes digitais crescem exponencialmente na esteira da impunidade e do acirramento das relações na *Internet*. A intolerância nas redes sociais tem sido motivo para preocupação, e especialistas apontam que são necessárias políticas públicas que pensem especificamente na educação digital, a partir das escolas. Para além da busca de soluções para os casos concretos, os especialistas indicam a necessidade de promover debates e reflexões sobre o uso da *internet* e as raízes da violência contra as mulheres para tentar reverter a curva crescente desses crimes. Famílias e escolas precisam compreender que o trabalho de prevenção é contínuo. Precisam estar sempre atentos aos sinais, nunca subestimar o sofrimento da vítima, ignorar o perfil valentão do agressor e criar um canal de comunicação acessível. Realizar Programas Preventivos nas Escolas com o objetivo de sensibilizar os jovens, ajudá-los a identificar a violência, desfazer mitos, promover relações mais igualitárias preparando-os para assumir uma relação de namoro saudável. Profissionais que atuam com estes crimes destacam que o amparo da justiça e o acolhimento da mulher, das/dos jovens e adolescentes que são vítimas de violência de gênero na *internet* são essenciais para a sua recuperação. A legislação atual permite o enquadramento do crime de *cyber* vingança sob a ótica da responsabilidade civil (danos morais) e criminal. Nesta última esfera, além dos crimes contra a honra (injúria, calúnia e difamação), as mulheres vítimas adultas, caso sofram violência psicológica e danos morais, encontram amparo na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), e as menores de idade são protegidas pelo Estatuto da Criança e do adolescente.

TKL (Teresa Kleba Lisboa)

Referências

CARRERA, M. J. (2017). Violência digital: de usuários para cidadãos. *Opinión*. 26/10/2017. Disponível: <https://www.alainet.org/es/node/188866>

DOSSIÊ Violência contra as mulheres - Violência de Gênero na *Internet* (2017). Disponível em: <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencia-de-genero-na-internet>

EISENSTEIN, E. (2013). Desenvolvimento da sexualidade da geração digital. In: *Adolescência e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, supl. 1.

FAORO, R. R., JESUS, B. R. & ABREU, M. F. (2015). Um estudo sobre crimes digitais: detecção e prevenção. In: Anais do IV SINGEP – São Paulo – SP – Brasil – 08, 09 e 10/11/2015

FREITAS, A. (2016). *O que sabemos sobre a violência contra a mulher*. Disponível: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/05/O-que-sabemos-sobre-a-violencia-virtual-contra-as-mulheres>

PAIVA, T. (2016). Entrevista com Alessandra Borelli: Educação contra a violência virtual. Em tempos de conectividade, como educar os jovens para não serem vítimas ou agentes de *cyberbullying*? Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/educacao-contra-a-violencia-virtual/>

PINHEIRO, R. C. (2000). Os *cybercrimes* na esfera jurídica brasileira. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 5, n. 44, 1 ago. 2000. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/1830>. Acesso em: 25 out. 2018.

UNICEF (2017). Relatório Anual “Situação Mundial da Infância 2017: as crianças no mundo digital” – disponível: <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/>

Violência Sexual

Violência trata-se de ato intencional que reafirma relações de força ou poder, dominação, ameaça, contra si ou outrem, resultando em lesão, morte, dano psicológico ou deficiências. Há nessa relação uma dominação de quem agride e de uma suposta submissão e subordinação de quem é agredido (Minayo, 2013; Krug, 2002).

Nesse sentido, uma das mais graves violências é a violência sexual. Esta é definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como atos, tentativas ou investidas sexuais, podendo ocorrer uso de coação, pagamento ou favorecimento sexuais nas relações hierárquicas. Inclui ações como penetração forçada e assédios sexuais. Logo, as violências sexuais são definidas como qualquer comportamento e/ou tentativa de contato sexual que sejam indesejados ou que ofendam a outra pessoa, praticados por qualquer pessoa.

Práticas sexuais que incluem exibicionismo e voyeurismo, coerção à pornografia e exploração sexual, mutilação genital forçada e tráfico sexual de meninos, meninas e mulheres também são expressões de violências sexuais. Ademais, são definidas como crimes sexuais, abusos sexuais, agressões sexuais (Schraiber, 2008). Considerando seu caráter sócio, histórico e cultural, é compreendida como uma violência persistente e com dimensões de pandemia. Congrega, ainda, a violência simbólica e moral, influenciando no imaginário de quem a vive ou viveu.

As violências sexuais podem ocorrer em todos os contextos, sejam eles comunitários, escolares, no relacionamento amoroso, inclusive familiares e conjugais, sobremaneira nos contextos sociofamiliares, ou mesmo em situações de conflitos armados. Pode, portanto, ser praticada por familiares, conhecidos, assim como por estranhos.

É apresentada como uma das mais graves expressões da iniquidade de gênero, visto que atinge, em sua maioria, meninas e mulheres (Krug et al., 2002), sendo as violências sexuais expressões emblemáticas das violências de gênero. Nesse sentido, ofende a liberdade sexual, bem como os direitos sexuais e direitos reprodutivos de meninas, adolescentes e mulheres.

As violências sexuais são expressões de violências de gênero, que por sua vez são produzidas pelas desigualdades e iniquidades de gênero, forjadas pelas diferenças sexuais. Essas diferenças informam comportamentos específicos determinados e normativos a cada gênero (binário). As desigualdades de gênero se apresentam como formas de dominação de um gênero (masculino) sobre outro (feminino), bem como em relações de poder e de subordinação (Lisboa, 2014; Buttler, 2006), agudizadas com as desigualdades sociais (Brasil, 2012).

Nestas, a mulher é passível de uso, visto ser considerada (e durante muito tempo era) uma propriedade do homem (Foucault, 2017; 1979). Daí a dificuldade de reconhecimento das violências sexuais vividas por meninas e mulheres no contexto sociofamiliar e conjugal. As consequências sociais e de saúde das violências sexuais produzem às mulheres e meninas vulnerabilidades e exposição a infecções sexualmente transmissíveis e gestações, além de consequências psicoló-

gicas, como sensação de insegurança e culpas. Soma-se a essas, a naturalização do fenômeno, o que produz silenciamento e dificuldades em buscar apoio dos seus próximos ou mesmo apoio institucional, além de uma continuidade de uma cultura violenta e patriarcal. Pela própria sexualidade ser carregada de tabus, a violência sexual também segue nessa linha, sendo de difícil abordagem ou de sua identificação como uma violência (Delziovo, 2015).

Nesse sentido, faz-se importante o suporte efetivo de Políticas Públicas que contemplem um atendimento integral às pessoas em situação de violência sexual: Saúde, Assistência Social, Educação, Segurança Pública, entre outras. Além disso, há a necessidade de uma construção, via formação social mais equânime, que contemple as discussões de gênero e possa contribuir com outras formas de ser e estar nas relações sociais.

JB (Judizeli Baigorria)

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes : norma técnica*. 3. ed. atual. e ampl., 1. reimpr. – Brasília : Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres*. Brasília, 2011.

BUTLER, J. *Deshacer el Género*. Paidós Iberica . Barcelona, Espanha, 4ª edição, 2006.

DELZIOVO, C. R. *Violência Sexual contra a Mulher: Características, Consequências e Procedimentos Realizados nos Serviços de Saúde, de 2008 a 2013, em Santa Catarina, Brasil*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. 2015. 177p.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: O Uso dos Prazeres*. 2ª ed. - Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017

FOUCAULT, M.. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1979.

KRUG, E. G. et al. *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Geneva: World Health Organization, 2002.

LISBOA, T. K. Violência de Gênero, Políticas Públicas para o seu Enfrentamento e o Papel do Serviço Social. *Temporalis*. Brasília, ano 14, n. 27, p. 33-56, jan./jun. 2014.

MINAYO, M. C. de S. *Impactos da Violência na Saúde. Conceitos, Teorias e Tipologias de Violência: a Violência Faz Mal à Saúde*. 2013a. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/>

Storage/sec_mulher/capacitacao_rede%20/modulo_2/205631-conceitos_teorias_tipologias_violencia.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2018.

SCHRAIBER, L. B..Violência sexual por parceiro íntimo entre homens e mulheres no Brasil urbano, 2005. *Rev. Saúde Pública*. 2008;42(Supl 1):127-37.

Violências

Violência é um termo, um fato, uma situação que tem feito parte do nosso cotidiano. Acompanhando a história, perceberemos que no centro social, encontra-se a violência. De acordo com Chauí (1997), essa violência não se define da mesma maneira nas várias culturas e sociedades, ao contrário, cada cultura, cada sociedade, cada momento dá-lhe conteúdos e características diferentes.

No entanto, apesar das diferenças, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira, nas várias culturas e sociedades. Assim, historicamente vamos observar que,

[...], a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a

fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros (Chauí, 1997: 336).

Ao nos voltarmos para violência sexual, de acordo com a literatura específica e documentos oficiais, vamos encontrar o termo “abuso sexual” como sinônimo para violência sexual. No entanto, alertamos para o cuidado em não nos deixarmos enganar com o sentido que trazem as palavras. Considerando que as palavras não são neutras e demarcam posturas e intencionalidades, ao nosso ver, esse termo sugere amenizar o peso e a gravidade, trazidos no termo violência sexual. Desse modo, temos sugerido o uso do termo violência sexual, dado a gravidade da sua prática, e o que significa para as vítimas. Significado esse, que não tem sido considerado, nos relacionamentos violentos de toda natureza.

Para conceituar violência sexual infanto-juvenil, encontramos em Werneck, Gonçalves e Vasconcelos (2014) que,

A violência sexual é uma violação de direitos humanos, consubstanciada como um problema de saúde pública complexo, multifacetado e endêmico, que se estrutura no estabelecimento de relações de desigualdade e de poder sustentadas geralmente por um contexto sociocultural sexista e machista. Essa violência acontece em todas as classes sociais, independentemente de gênero, de raça e de etnia, estruturando-se com base em uma dinâmica arbitrária entre agressor, crianças e adolescentes, envolvendo a família e danificando todo o tecido social (p. 72).

Ressaltamos, que embora a violência sexual que atinge crianças e adolescentes, ocorra independente de gênero, as meninas são vítimas em potencial, dado o contexto sociocultural sexista e machista. Quando se refere a crianças, muitos dos casos de violência sexual ocorrem sem o uso da força física, e podem incluir telefonemas obs-

cenos, exposição de genitais ou seios, ou mostrar a uma criança materiais pornográficos, os atos libidinosos, as relações (ou tentativas) sexuais e a exploração da criança pela prostituição ou pela produção de pornografia, que é o que denominamos de exploração sexual ou comércio do sexo. A maioria dos agressores são homens heterossexuais, e têm acesso a relações sexuais com adultos (Furniss 1993, Azevedo & Guerra 1997)

Santos (2013) observa que as crianças se tornam vulneráveis à violência sexual devido a sua inocência, confiança nos adultos, vontade de agradar e necessidade de afeto, e falta de orientação que permita a criança perceber, que há na abordagem da pessoa violentadora, uma intenção que ela, a criança, não está preparada para perceber. Raramente as crianças vítimas de violência sexual inventam as histórias. Também não costumam esquecer, podem tentar ocultar o sofrimento, sua confusão e seu ódio porque acreditam que os adultos não querem ouvi-la.

No entanto, o fenômeno da violência sexual que na infância e na adolescência, ocorre arbitrariamente em todas as classes sociais, independentemente de gênero, de raça e de etnia, ao considerarmos o universo adulto, percebemos que afeta principalmente mulheres e ocorre simultâneo a outras violências que perpassam a violência sexual. Macedo (2015) ao referir-se as violências que atingem mulheres, seja no espaço público ou familiar, observa que estas violências, não são somente “contra” as mulheres, mas são também “sobre” estas mulheres. Ao trazer exemplos, da violência social sobre as mulheres, Macedo (2015) observa que é a construção da heteronormatividade como “modelo de vida” que desvaloriza ou nega outras formas de orientação afetivo sexual, e que tem também consequências drásticas nas vidas públicas e privadas de muitas mulheres. Refere-se também, ao assédio persistente sobre algumas mulheres, como forma de violência social que lhes é imposta em diferentes espaços da sua vida, com destaque para certos locais de trabalho, onde a liberdade de escolha passa pela aprovação da sexualidade.

Pesquisa realizada por Bandeira (2014), ao tentar explicar a violência de gênero, do ponto de vista feminista se defrontou com uma diver-

tidade de explicações conceituais e metodológicas, que de modo geral, podem ser resumidas em algumas linhas de indagações, quais sejam: a hegemonia do poder masculino, que permeia as relações entre homens e mulheres; a condição de subalternidade feminina, baseada na hierarquia de gênero; a reprodução das imagens de homem e mulher e dos papéis a ambos atribuídos por meio da construção social da violência; a existência disseminada e, ao mesmo tempo, invisibilizada das violências nas relações familiares e sociais; e a presença das dissimetrias organizadoras das normas e regras sociais em relação aos comportamentos de homens e mulheres” (p.07).

Com isso, corroboramos com o conceito que nos mostra que “a violência sexual é a mais cruel forma de violência depois do homicídio, porque é a apropriação do corpo da mulher – isto é, alguém está se apropriando e violentando o que de mais íntimo lhe pertence” (Gonçalves, 2014). Destacamos que em grande medida, a mulher vítima de violência tem vergonha, medo, e dificuldade de falar, denunciar ou pedir ajuda, contribuindo assim, com o aumento desta realidade, dado o “sentimento de impunidade” do vitimizador, uma vez que não há denúncia,

Pesquisas, estudos e diferentes movimentos sociais, têm contribuído, ainda que timidamente para mudarmos essa realidade, assim, como professores/as, não podemos nos deixar levar pela teoria de que a violência sexual é resultado de “atitudes de sedução” ou “provocação”, impondo as vítimas responsabilidades que não lhes cabem. Destacamos ainda, importância e necessidade de garantirmos educação sexual desde a infância como parte importante no processo educativo de todos/as, bem como, garantir possibilidades de prevenção e denúncia deste fenômeno.

**LMS (Layra Marques Santos) &
VMMS (Vera Márcia Marques Santos)**

Referências:

Bandeira, L. M. (2014). Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Revista Sociedade e Estado - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014*.

Chauí, M. (1988). *Repressão Sexual: esta nossa desconhecida*. 11 ed., São Paulo: Ed. Brasiliense.

Gonçalves, A. (2014). In: Galvão, Agência Patrícia. (2014). Dossiê Violência contra Mulheres. Recuperado em 05 de outubro de 2018. <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-sexual/>

Macedo, E. (2015). Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia “outra” mais autêntica. In: Tânia S. A. M. Brabo (Org.) (2015). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Santos, V.M.M. (2013). Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes: realidade dissonante. In: Melo, S.M.de. & Bruns, M. A. de T. (2013). (Orgs). *Educação, sexualidade e saúde: diálogos necessários*. Curitiba, PR CRV.

Werneck, A. F., Gonçalves, I. B., & Vasconcelos, M. G. O. M. (2014). O essencial é invisível aos olhos: impactos da violência sexual na subjetividade de criança e de 53 adolescentes. In B. R. Santos, I. B. Gonçalves, & G. Vasconcelos (Orgs.). *Escuta de crianças e adolescentes em situação de violência sexual: aspectos teóricos e metodológicos: guia para capacitação em depoimento especial de crianças e adolescentes (pp.69-90)*. Brasília, DF: EdUCB. 2014. Recuperado em 18 de outubro de 2018. http://www.childhood.org.br/wpcontent/uploads/2014/10/MIOLO_Escuta_Crian%C3%A7as_Adolescentes_29_09_14.pdf

 **UDESC**


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

