

**RITA APARECIDA PEREIRA DE OLIVEIRA**

**SEXUALIDADE E ADOLESCENTES:  
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

**CUIABÁ  
2004**

RITA APARECIDA PEREIRA DE OLIVEIRA

SEXUALIDADE E ADOLESCENTES:  
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação Cultura e Sociedade.

PROFESSORA DOUTORA EUGÊNIA COELHO PAREDES  
ORIENTADORA

CUIABÁ  
2004

RITA APARECIDA PEREIRA DE OLIVEIRA

SEXUALIDADE E ADOLESCENTES:  
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

CUIABÁ, FEVEREIRO DE 2004

BANCA EXAMINADORA

PROFESSORA DOUTORA EUGÊNIA COELHO PAREDES - UFMT

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA MARIA LAURA PUGLISI BARBOSA FRANCO – PUC-SP

EXAMINADORA EXTERNA

PROFESSORA DOUTORA MARIA LÚCIA RODRIGUES MÜLLER - UFMT

EXAMINADORA INTERNA

PROFESSOR DOUTOR MANOEL FRANCISCO DE VASCONCELOS MOTTA - UFMT

EXAMINADOR SUPLENTE

## **DEDICATÓRIA**

A Deus em quem busquei o aconchego e que pensou no meu corpo enquanto expressão de sexualidade.

Aos meus pais, Felicíssimo Pereira de Aquino e Euzébia Pinto Pereira que nunca mediram esforços para guiar-me no caminho do saber.

Ao Jaime, meu esposo, pelo incentivo, compreensão e paciência para tolerar minha ausência mesmo estando presente.

A Yara, porque ainda na sua inocência soube dizer: - mãe, você vai conseguir.

### **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À Professora Doutora Eugenia Paredes pela rica oportunidade de fazer parte do seu grupo de trabalho, onde pude colher porções de ensinamentos, que possibilitaram desvendar meus olhos, despertando-me para os horizontes da pesquisa e, acima de tudo, crescimento para a vida.

## AGRADECIMENTOS

*Uma andorinha só não faz verão*, diz o ditado popular. Da mesma forma que uma pesquisa não se faz sem os esforços de muitos. E este trabalho contou com a colaboração de várias pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que ele se realizasse. É um momento difícil para nomear a todos que ajudaram nessa caminhada, contudo, vou tentar agradecer a pessoas como a Professora Doutora Maria Laura Puglisi Barbosa Franco, com seu jeito desprendido, não mediu distância para compartilhar comigo seus renomados saberes. Professora, seu olhar atento neste trabalho, revelou minúcias até então escondidas, favorecendo a construção de novos conhecimentos e crescimento intelectual.

À Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Müller que muito prontamente aceitou o convite de participação na banca e ofereceu valiosas contribuições para aperfeiçoamento deste estudo.

Ao Professor Doutor Manoel Francisco de Vasconcelos Motta, que apesar do excesso de responsabilidades, sempre esteve presente facilitando esta jornada.

À Professora Doutora Maria Ignez Joffre Tanus, pelas palavras acolhedoras e pelo incentivo constante.

À Professora Doutora Denise Jodelet, pelas experiências e ensinamentos compartilhados. À Professora Doutora Denise Cristina de Oliveira, Professora Doutora Ângela Arruda, Professora Doutora Margot Madeira, ler os seus textos foi muito bom, mas participar dos seus ensinamentos numa relação de proximidade de sala de aula, significou privilégio para poucos. Obrigada Professora Eugenia por nos fazer partícipes do conhecimento de tão grandes figuras no campo do saber.

Ao Professor Mestre Carlo Ralph De Musis que me ajudou a percorrer os dados pela análise estatística.

À colega Mestre Sumaya Persona de Carvalho, pelo entendimento buscado no seu estudo sobre sexualidade. Sua perspicácia e sagacidade ajudaram-me a ponderar as análises dos dados.

Às colegas Mestras Solange Thomé Gonçalves Dias, Daniela Barros Silva Freire Andrade, Lúcia Shiguemi Izawa Kawahara, Sandra Regina Geiss Lorenzini, Sandra Pavoeiro Tavares de Carvalho, Antonia Gedy Simões Dutra e Rinalda Bezerra Carlos, vocês abriram os caminhos e deixaram-nos porções de seus saberes.

Aos colegas de todas as horas: Ana Rafaela Pecora, Léa Lima Saul, Maria Evilasa Ximenes Mello e Acácio Alexandre Pagan, foi muito bom dividir com vocês os anseios, os temores, o aprendizado, as alegrias, e, nessa vivência construímos juntos um pouco da história no cantinho do saber.

Nada melhor do que lembrar de quem nos recebeu no primeiro dia do encontro: às colegas Professoras Mestras Daniela Aparecida Zanetti, Larissa Silva Freire Spinelli, Maria Aparecida de Amorim Fernandes, Sheila de Souza Araújo e Érica Lopes Rascher.

À Professora Mestre Miriam Ross Millani, antes de tudo, você sabe o porquê e depois, na condição de colega de trabalho, muito obrigada pelo incentivo, apoio e o carinho.

Este carinho foi externado também pelos colegas professores Ana Aparecida Campos Amorim da Silva, Luiz Maria Dumont, Luisa do Amparo Carvalho Patatas de Arruda, Levi Pires de Andrade, Joaquim de Oliveira Barbosa, Dilma Maria da Silva, Elmirian Araújo Brasil, Geraldo Sidnei Afonso. Cada um de vocês contribuiu com uma porção particular na realização deste sonho.

Às pessoas tão especiais que leram e corrigiram as diversas versões deste trabalho, pelas críticas e comentários.

Às colegas do Grupo de Pesquisa: Educação e Psicologia (GPEP) Maria Enildes Leite Cândido, Iraneide Albuquerque Silva, Elisabete Costa Martins Pizaneschi,

Marta Maria Telles Coutinho, Kátia Simone da Rosa Bianchi e Ivone Oliveira Lima, Patrícia Rodrigues Borges Soler pela troca de conhecimentos. Às novas mestrandas, Dionéia da Silva Trindade, Simone Sanches Vicente e Rosely Ribeiro Lima e as bolsistas Eavilda dos Santos, Joselma Barbosa de Lucena e Tais Meire Ueta, pelo carinho.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação da UFMT que nunca se cansaram de repetir as devidas orientações burocráticas e necessárias.

Aos meus vizinhos, familiares e amigos, pelo apoio, carinho e pelas orações.

Aos funcionários das Secretarias Estadual e Municipal de Educação pelo empréstimo de material estatístico para coleta de alguns dados.

Aos diretores, funcionários e professores das escolas pela recepção e por acreditar no nosso trabalho.

A todos os pré-adolescentes e adolescentes das escolas públicas municipais e estaduais de Cuiabá-MT, pela disposição, apesar da incerteza. Sem vocês este trabalho não se concretizaria. Essa interação propiciou conhecê-los melhor e reconstruir novos significados acerca da sexualidade, pois o conhecimento se efetiva na relação de trocas.



“O livro é aquela coisa sofrida, que sai de dentro, é quase um parto”...

Raquel de Queiroz<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Fonte: Jornal Nacional Rede Globo de televisão – 04 nov. 2003

## RESUMO

Objetivou-se com a investigação que deu origem a esta dissertação, coletar e descrever o conteúdo das possíveis representações sociais de sexualidade junto a um grupo de pré-adolescentes e adolescentes, para, então, analisá-las sob o amparo da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici (1978). A amostra foi composta de 813 sujeitos de ambos os sexos, na faixa etária de 11 a 15 anos, oriundos de 30 escolas públicas municipais e estaduais distribuídas em diversos bairros de Cuiabá, Mato Grosso. Os sujeitos da amostra responderam a um questionário, no ano de 2002, que foi analisado com o auxílio do *software* SPSS. No ano de 2003, foram entrevistados 37 indivíduos cujos discursos tornaram mais compreensíveis os resultados referentes ao questionário. Posteriormente, o material verbal processado pelo *software* ALCESTE auxiliou as análises. Três grandes eixos nortearam o estudo: a condição de produção e circulação das representações, como os sujeitos representam o ensino da sexualidade na escola, e o efeito dos saberes enquanto guia de ação. Percebeu-se que o tema é discutido entre os jovens que têm como interlocutores preferenciais os amigos e a própria mãe; e que é a televisão o maior veículo de informações sobre o assunto. Constatou-se também que as informações recebidas nem sempre são colocadas em prática. A escola tem feito tentativas para falar sobre sexualidade com os jovens nas discussões em aulas. No entanto, nas RS dos sujeitos o assunto ainda é envolvido pelos interditos e malditos, sendo apontado a vergonha como o elemento que mais dificulta as discussões com os professores, para ambas as partes. Além disso, a violência sexual, a AIDS e a gravidez precoce foram apontadas como motivo de medo e ansiedade para os sujeitos. Quanto aos temas virgindade, relação sexual antes do casamento, e homossexualidade, um grupo de sujeitos avaliou de forma negativa, enquanto que outro grupo está voltado para uma visão de sexualidade mais plástica, se apoiando em declarações como, *cada pessoa sabe de si* ou *depende de cada um*, ou ainda em expressões temporais como, *hoje em dia* e *antigamente*.

Quanto à masturbação seus conhecimentos se baseiam em crenças. As RS de sexualidade se enquadram no tipo hegemônico, fruto dos modelos cristalizados pela sociedade, podendo identificar a existência de um movimento entre modelos tradicionais e a estruturação de novos, ainda não muito estruturados. Com base nos resultados, é possível afirmar que as RS de sexualidade estão associadas a doenças, principalmente à AIDS e ao uso de métodos contraceptivos.

Palavras-chave: educação, representações sociais, sexualidade, adolescente e Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

It was objectified with the investigation that composed this dissertation to collect and describe the content of the possible social representations (SRs) of sexuality of a group of pre-adolescents and adolescents students and analyze them with the support of Serge Moscovici's (1978) Theory of the Social Representations. The sample was composed of 813 subjects of both sexes, in the group age 11-15 years, originating from 30 municipal and state public schools distributed in several districts of Cuiabá, state of Mato Grosso. The subjects answered a questionnaire, during the year of 2002. This instrument was analyzed with the aid of the software SPSS. In the year of 2003, a number of 37 individuals were interviewed. The discourses turned more comprehensible the referring findings of the questionnaire. Later, the verbal material processed by the software ALCESTE helped the analyses. Three great axes addressed this study: the production condition and circulation of the representations, how the investigated subjects represent the teaching of the sexuality in the school, and the effect of the knowledge while action guide. It was noticed that the theme is discussed among the youths who have as preferential speakers their friends, their own mother; and the television that is the largest vehicle of information on the subject. It was also verified that the received information are not always practiced. The school has been making attempts to carry out discussions about sexuality with the youths in the school classes. However, in the students' social representations, the subject is still involved by the injunctions. The shame was noticed as the element that makes difficult the discussions with the teachers, for both parts. Besides, the sexual violence, the AIDS and the precocious pregnancy were pointed by the students as fear reason and anxiety. Concerning the themes virginity, sexual relationship before marriage, and homosexuality, a group of subjects evaluated them in a negative way, while other group presented a vision of plastic sexuality. They supported their declarations as; each person knows about his or her choices or depends on each one or still in temporary expressions as,

nowadays and formerly. Concerning to the theme masturbation the student's knowledge is based on beliefs. The SRs about sexuality are fitted in the hegemonic type, fruit of the crystallized models by the society. It was identified the existence of a movement among the traditional models and the structuring of new movements, not yet very structured. Based on the findings it is possible to affirm that the SRs of sexuality are associated to diseases, mainly the AIDS and the use of contraceptive methods.

Keywords: education, social representations, sexuality, adolescents and Fundamental Teaching.

## FIGURAS

Figura 1 Mapa da localização das escolas sorteadas dentro do perímetro de Cuiabá .....	95
Figura 2 Processo de enturmação na escola ciclada .....	98
Figura 3 Evolução de matrícula no Ensino Fundamental nas últimas três décadas .....	99
Figura 4 Distribuição por sexo e faixa etária dos sujeitos entrevistados .....	106
Figura 5 Do que os jovens gostam quando estão na escola .....	119
Figura 6 Programas de televisão a que os sujeitos mais assistem .....	121
Figura 7 Atividades que os estudantes fazem quando saem .....	122
Figura 8 Distribuição de quem são os amigos dos sujeitos pesquisados .....	123
Figura 9 Os sujeitos pesquisados conversam sobre sexualidade .....	125
Figura 10 Fontes em que os sujeitos pesquisados buscam informações sobre sexualidade ...	126
Figura 11 Pessoas com as quais os jovens costumam conversar sobre sexualidade .....	127
Figura 12 Como a Escola discute com os alunos o assunto sexualidade .....	135
Figura 13 O que acontece quando professores, na escola, falam sobre sexualidade .....	138
Figura 14 Análise Fatorial por Componentes Principais acerca dos motivos pelos quais os sujeitos não se sentem bem para conversar sobre sexualidade com professores .....	142
Figura 15 Como ficam seus colegas quando a escola trata do assunto sexualidade .....	145
Figura 16 Disposição das alternativas da codificação original da questão <i>como ficam os colegas quando os professores discutem sexualidade</i> e a sua respectiva recodificação .....	146
Figura 17 O que os jovens pensam da prática do sexo antes do casamento .....	153
Figura 18 Distribuição quanto à idade ideal e idade real dos sujeitos para início da prática sexual .....	160
Figura 19 O que os adolescentes pensam sobre métodos preventivos .....	167
Figura 20 As fontes onde os sujeitos procuram informações sobre práticas sexuais, refletindo nas maneiras pelas quais os sujeitos concebem sexo seguro .....	168

Figura 21 Estatística do aproveitamento do <i>corpus</i> .....	174
Figura 22 Distribuição de UCE e aproveitamento de cada classe.....	174
Figura 23 As classes a partir de suas ramificações.....	175
Figura 24 Dendrograma com suas ramificações.....	175
Figura 25 Distribuição das palavras da composição das classes e suas denominações .....	177

## TABELAS

Tabela 1 Distribuição de alunos quanto à faixa etária e ao sexo .....	104
Tabela 2 Cruzamento da variável idade com a opção religiosa dos jovens .....	105
Tabela 3 Distribuição das pessoas com quem os estudantes moram, por faixa etária .....	105
Tabela 4 Distribuição das atividades dos sujeitos quando estão em casa .....	120
Tabela 5 Distribuição quanto aos tipos de músicas que os sujeitos gostam de ouvir, em relação à idade.....	121
Tabela 6 Distribuição de motivos pelos quais os sujeitos não conversam sobre sexualidade com <i>família, professores e amigos</i> .....	129
Tabela 7 Cruzamento da variável sexo com a opção <i>não me sinto bem</i> para conversar sobre sexualidade com <i>família, amigos e professores</i> em relação ao total de respostas dadas .....	130
Tabela 8 Distribuição das alternativas da recodificação com seus respectivos percentuais ..	147
Tabela 9 Cruzamento da variável <i>idade</i> com as variáveis da recodificação referentes à questão como os colegas são percebidos pelos sujeitos pesquisados .....	148
Tabela 10 Cruzamento da variável <i>sexo</i> com a questão referente ao que os estudantes <i>pensam da prática do sexo antes do casamento</i> .....	154
Tabela 11 Cruzamento da opção <i>é pecado</i> com a questão sobre o que os jovens pensam sobre <i>prática do sexo antes do casamento</i> , relacionado com a participação religiosa .....	161
Tabela 12 Distribuição por <i>sexo</i> , quanto ao que os sujeitos mais gostam na escola.....	162
Tabela 13 Cruzamento da variável <i>sexo</i> com a alternativa <i>isso não me preocupa</i> , relacionado ao que os sujeitos pensam da prática do <i>sexo seguro</i> .....	171
Tabela 14 Distribuição das palavras associadas da classe 1 em ordem decrescente de quiquadrado .....	178
Tabela 15 Distribuição das palavras associadas da classe 3 em ordem decrescente de quiquadrado .....	181



Tabela 16 Distribuição das palavras associadas da classe 2 em ordem decrescente de quiquadrado .....	186
Tabela 17 Distribuição das palavras associadas da classe 4 em ordem decrescente de quiquadrado .....	191

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	40
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	46
1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	47
1.1.1 Elementos da história de uma Teoria .....	47
1.1.2 A construção de um conceito.....	49
1.1.3 A tridimensionalidade das representações sociais.....	51
1.1.4 Representações sociais e comunicação.....	54
1.1.5 Crenças e representações sociais .....	56
1.1.6 Processos formadores de Representações Sociais .....	57
1.1.7 Representações sociais, enquanto modalidades.....	58
1.1.8 Representações Sociais: caminhos para a educação.....	60
1.2 SEXUALIDADE: O CONCEITO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	63
1.2.1 Sexualidade e juventude no cenário brasileiro .....	71
1.2.2 Adolescência: alguns aspectos teóricos.....	74
1.2.3 Sexualidade e educação: pesquisas desenvolvidas.....	79
1.2.4 O percurso da orientação sexual nas escolas públicas e os PCNs.....	84
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	89
2.1 DIMENSÕES MULTI-METODOLÓGICAS DO MODELO DE PESQUISA.....	90
2.2 DESENVOLVENDO A PESQUISA .....	93
2.2.1 Caracterização do universo pesquisado.....	93
2.2.2 Contexto histórico e social de Cuiabá .....	95
2.2.3 Entorno e contornos da escola enquanto palco onde os sujeitos se apresentam.....	99
2.2.4 O universo .....	102
2.2.5 A amostra.....	102
2.2.6 Os sujeitos .....	104
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS .....	106
2.3.1 O questionário .....	106
2.3.2 Ensaios para a entrevista.....	108
2.3.3 A entrevista a partir do Diário de Campo.....	109
2.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	112
2.4.1 Os softwares enquanto instrumentos de análises.....	112
2.4.2 Do questionário .....	112
2.4.3 Das entrevistas.....	114
2.4.5 A preparação do corpus .....	114
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	117
3.1 TRAÇOS PECULIARES DOS ATORES DESTES PALCO .....	118
3.2 PARTILHA DE SABERES: QUEM SABE E DE ONDE SABE? .....	123

3.2.1 SEXUALIDADE NA ESCOLA, TAL COMO OS ADOLESCENTES A REPRESENTAM: O QUE E COMO SABEM? .....	134
3.2.2 SEXUALIDADE: SOBRE O QUE SABE E COM EFEITOS? .....	152
3.3 APROXIMANDO TÉCNICAS: UMA TENTATIVA POSSÍVEL.....	173
3.3.1 Interpretando resultados a partir do software ALCESTE.....	173
3.3.2 Classe 1 – Comportamento sexual: velhas e novas configurações.....	178
3.3.3 Classe 3 – Virgindade e normas: um diálogo que se opõe.....	181
3.3.4 Classe 2 – O relacionamento professor aluno em face da orientação sexual na escola .....	186
3.3.5 Classe 4 - Cuidar-se: elemento de controle no exercício da sexualidade.....	191
3.4 AS CRENÇAS E METÁFORAS: FERRAMENTAS POSSÍVEIS PARA APREENDER AQUILO DE QUE O <i>SOFTWARE</i> NÃO MOSTROU .....	194
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	202
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	214
6 ANEXOS.....	223
ANEXO B- Quadro de codificação das variáveis .....	225
ANEXO C – Ficha de identificação das escolas .....	226
ANEXO D – Instruções para a entrevista.....	227
ANEXO E – Roteiro de entrevistas.....	228
ANEXO F – Instrumento para levantar o perfil do entrevistado.....	229
ANEXO G – <i>Rapport</i> detalhado (ALCESTE) .....	230

## **INTRODUÇÃO**

Dar atenção às angústias, ansiedades e preocupações de adolescente pode descortinar possibilidades de temáticas para conduzir investigações. Participar de encontros e seminários de caráter acadêmico pode dar a conhecer corpos teóricos a embasar uma pesquisa.

Assim surgiu o interesse pelo estudo das Representações Sociais: há algumas décadas, reunindo e trocando experiências como profissional da área da Educação, ouvindo crianças e adolescentes e compartilhando de seus problemas, somados à participação no Grupo de Trabalho: Representações Sociais e Educação, no Seminário Educação 2001, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A condição de mestranda possibilitou a inserção no Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia (GPEP), que desenvolveu uma pesquisa de caráter coletivo, financiada parcialmente pelos recursos do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG), do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq).

Tal pesquisa coletiva articula-se com projetos desenvolvidos em outras instituições: em âmbito regional, com a Universidade Federal do Amazonas (FUA); em âmbito nacional, com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); e internacional, com o *Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS) da École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em Paris.

Desse estudo, em Cuiabá, desenvolveram-se posteriormente, cinco projetos individuais de mestrandos sobre problemas contemporâneos envolvendo os adolescentes, como AIDS, drogas, violência e perspectivas de futuro. Este trabalho é um deles.

*Sexualidade e Adolescentes: um estudo de Representações Sociais* é o tema-título desta investigação que pretendeu descrever e analisar as representações sociais sobre sexualidade junto a um grupo de pré-adolescentes e adolescentes, oriundos de escolas públicas municipais e estaduais de Cuiabá-MT, entre 2002 e 2003.

A escola é o palco da vida cotidiana dos pré-adolescentes e adolescentes, que na condição de atores encenam, vivem e reinventam os mais diferentes papéis. Neste ambiente, o mais freqüentado pelos jovens eles interagem através da linguagem verbal e não-verbal. Neste palco, de modo escondido ou explícito, nos desenhos das carteiras e nas paredes da escola, nos gestos ou nas falas, nas piadinhas ou nos sorrisos maliciosos, emergem assuntos sobre sexualidade. Esta troca que acontece pela comunicação ganha sentido e significado que favorecem a formação de representações sociais.

Tratando-se de um assunto que circula no cotidiano, propicia reflexões, a partir do que os atores deste palco sabem, de onde sabem e como sabem do assunto sexualidade.

O estudo tem como base teórica, a Teoria das Representações - TRS, proposta por Serge Moscovici, (1978). Esta teoria em sua dimensão psicossociológica permite apreender aspectos cognitivos, informações, crenças, valores, atitudes, opiniões, na forma de um saber que é elaborado e compartilhado. As representações sociais guiam a ação, orientam as condutas e ajudam a decodificar o cotidiano das pessoas. Advém daí a importância de considerar a relação entre o sujeito e o objeto, pois uma representação é sempre uma representação de alguém e de alguma coisa conforme Jodelet, (2001).

Esta pesquisa divide-se em capítulos. Inicialmente, introduz-se o assunto, destacam os objetivos, a intenção do estudo e a estruturação do trabalho.

No capítulo I, o eixo teórico, subdivide-se em duas partes. Na primeira, encontra-se o referencial teórico da TRS, os aspectos históricos, as modalidades, os processos formadores e alguns aspectos da tridimensionalidade das representações sociais: atitude, informação e campo de representação. Na articulação com a Educação, conta-se com as contribuições de Gilly, Alves-Mazzotti e Madeira, que procuram destacar a importância da TRS para as pesquisas em Educação.

Na segunda parte, apresenta-se uma compreensão de sexualidade, sendo abordada como um processo de construção social, que engloba, além da sua dimensão biológica, que lhe é inerente, aspectos sociais e culturais. Estes fundamentos teóricos estão dispostos em uma breve perspectiva histórica.

Em seguida, apresenta-se um entendimento acerca das alterações biopsicossociais por que passam os jovens na fase de transição, entre a infância até idade adulta, conhecida como adolescência. Destacam-se algumas pesquisas desenvolvidas sobre o tema, bem como um sinóptico apanhado do percurso da inserção da orientação sexual nas escolas até os dias atuais, culminando com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O capítulo II retrata as etapas percorridas para o desenvolvimento da pesquisa, a contextualização do cenário, a caracterização do grupo estudado, o universo, seguindo-se as descrições dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

Sobre os procedimentos metodológicos, destaca-se que os dados quantitativos foram coletados por meio de 813 questionários, aplicados em 30 escolas no ano de 2002, cujos resultados processados pelo *software* SPSS, realizou testes estatísticos, pela análise descritiva de frequências simples, análises por tabelas de contingência e multivariadas de *cluster* e fatorial.

No ano de 2003, foram entrevistados 37 sujeitos procedentes do universo das mesmas escolas, cujo material verbal serviu para fundamentar os resultados obtidos pelos questionários. Posteriormente, o material verbal das entrevistas processadas pelo *software* ALCESTE auxiliou na análise qualitativa de cunho temático.

No capítulo III encontra-se a apresentação e análise dos dados, sendo iluminados pela TRS e pela teoria específica do objeto. Este capítulo está organizado em três blocos agrupados por semelhanças dos temas existentes no questionário. Cada um deles foi

denominado a partir das dimensões apontadas por Denise Jodelet, (2001), ao explicar o campo das representações sociais.

O primeiro denominado de *Partilha de Saberes*, refere-se à pergunta que Jodelet (2001) haveria de sugerir quanto a *Quem sabe e de onde sabe* do assunto sexualidade? Diz respeito às condições de produção e de circulação dos conhecimentos dos sujeitos; como são produzidos e onde circulam, sendo resumido pela autora a partir de três veículos, a cultura, a linguagem e a sociedade.

O segundo *Sexualidade na Escola*, tal como os adolescentes a representam: *o que e como sabem?* Trata da forma de saber dos sujeitos ao representar um objeto, clarificando como seus conhecimentos estão organizados. Esse bloco propiciará um entendimento de como os sujeitos representam a sexualidade enquanto tema discutido na escola.

O terceiro bloco *Sexualidade: o que sabe e com que efeitos?*, propiciará um entendimento sobre o que os sujeitos sabem acerca do tema e quais os efeitos desse saber para dar significado ao objeto pesquisado na elaboração das representações sociais.

Uma parte foi criada para apresentar a análise das classes temáticas fornecidas pelo relatório do *software* ALCESTE. A aproximação de resultados possibilitou aprimorar a compreensão de aspectos contidos nos blocos anteriormente referenciados, sendo enriquecidos com uma apreciação dos elementos não processados pelo *software*, que estão compondo a análise denominada *Crenças e metáforas: ferramentas possíveis para apreender aquilo de que o software não mostrou*.

As considerações finais encontram-se no capítulo IV, em que se tentou sumariar os aspectos gerais e as reflexões do estudo embasados nos objetivos.



Em seguida, as referências bibliográficas, que iluminaram sobremaneira o entendimento do objeto e o desenvolvimento da pesquisa, e a seção de anexos que foram substancialmente reduzidos, considerando seu volume.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## 1.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

### 1.1.1 Elementos da história de uma Teoria

A noção de representações sociais (RS) originou-se na França, em 1961, com a publicação da obra de Serge Moscovici, intitulada “*La Psychanalyse, son image et son public*”, traduzida para o português em 1978, sob o título de Representação Social da Psicanálise.

Em entrevista concedida a Ivana Marková, o autor explica o motivo inicial de seu estudo:

[...] o problema para mim se tornou o seguinte: como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum, ou espontâneo? [...] quando comecei minha pesquisa na França, tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum. (MOSCOVICI, 2003, p. 310-311).

No comentário de Jovchelovitch (2001), o teórico buscou entender o que acontece quando um grupo de pessoas se apropria de um saber científico, no caso, a Psicanálise, à medida que esse conhecimento é comunicado no dia-a-dia.

Em sua pesquisa, Moscovici observou que os saberes dos sujeitos transformam-se, pois, eles criam suas próprias teorias como forma de interpretar a realidade. Segundo o autor, as pessoas e grupos não são receptores passivos, eles “[...] pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam”.(MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Moscovici (2003) explica que ao destacar o papel essencial da comunicação, analisa que, quando uma idéia nova ou conhecimento científico penetra na vida pública, passa a existir transformação do conhecimento, o nascimento de uma nova representação social. Desse modo, o autor construiu uma proposta de valorização do conhecimento espontâneo, o saber do senso comum, acumulado no cotidiano, culminando com a Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Moscovici, o conceito de senso comum é fundamental para a ciência e a filosofia, pois é da sua inocência, de suas ilusões, de seus arquétipos e estratégias que elas extraem seus materiais para construção de suas teorias. Assim, “[...] pensamos e vemos por procuração, interpretamos fenômenos sociais e naturais que não observamos e observamos fenômenos que nos dizem podem ser interpretados [...] por outros, entenda-se”. (MOSCOVICI, 1978, p. 21).

Para construir a estrutura teórica do seu estudo, Moscovici (2001) buscou sustentação teórica nos pensadores das Ciências Humanas e Sociais, como Durkheim, o autor que primeiro formulou o conceito de representação usado no sentido de representações coletivas. Outros, como Lévy-Bruhl, a partir de seus estudos sobre as funções mentais nas sociedades primitivas, Jean Piaget, e seus estudos sobre a representação de mundo da criança, e Freud, sobre as teorias sexuais da criança, também suscitaram o interesse do teórico.

Desse modo, tomando as palavras do próprio Moscovici (1978), a noção de representação social apresenta-se em uma encruzilhada entre os conceitos sociológico e psicológico, razão pela qual ele formulou e desenvolveu sua teoria em uma perspectiva de reunir estas concepções, conforme explica Denise Jodelet:

[...] as representações sociais devem ser estudadas articulando os elementos afetivos, mentais e sociais e integrando - ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação - a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir. (JODELET, 2001, p. 26).

Moscovici (2003, p. 46) afirma que as RS têm o objetivo de “[...] abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordens e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa”. O autor exemplifica as RS como uma folha de papel que possui duas faces interdependentes: uma que representa nitidamente a idéia ou o objeto e a face simbólica. Assim, representação é igual a imagem e significação. Através de mecanismos mentais, o sujeito constrói a figura no universo de percepções e lhes dá significado a partir do seu cotidiano e interação social.

### 1.1.2 A construção de um conceito

Para Jodelet (2001), o conceito de representações sociais, conforme proposto por Moscovici, passou por um período de latência, devido à influência dos paradigmas existentes nas diversas Ciências Humanas e Sociais na década de 60. Com a evolução das pesquisas e supressão dos obstáculos epistemológicos nas diversas Ciências, a TRS sinalizou uma nova etapa na história da Psicologia Social, à medida que possibilitou uma reflexão crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas que explicavam as sociedades a partir das leis naturais, do que é mensurável e independente da ação do homem.

Uma das contribuições da TRS no seio da Psicologia Social refere-se, principalmente, à maneira de pensar o homem como um ser ativo, social e histórico, cujo conhecimento acontece na interação e nos processos de trocas com o outro e com a natureza, o que propicia pensar o mundo através de imagens, símbolos e significação, conforme enfatiza Moscovici, à medida que valoriza os saberes que são compartilhados.

Cada vez que um saber é gerado e comunicado - torna-se parte da vida coletiva -, isso nos diz respeito. E, em particular, quando esses saberes enquanto tais servem para a solução de algum problema social ou para a explicação de algum evento: [...] Enfim, tudo que resulta da ideação coletiva nos afeta em maior ou menor grau. (MOSCOVICI, 2001, p. 63).

No que tange à formalização do conceito, Moscovici analisa que, se a realidade das representações sociais é fácil de ser capturada, o seu conceito não o é. O autor o definiu como “[...] um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível à realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”. (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

A partir de Moscovici, muitos teóricos e pesquisadores vêm enriquecendo a abertura particular deixada pela teoria e utilizando a TRS em diferentes áreas de pesquisa das Ciências Humanas e Sociais. Diante da fecundidade da noção, já foram realizados estudos e pesquisas dos mais variados objetos, por exemplo, infância, economia, doença, profissões, trabalho, saúde e educação, conforme Jodelet (2001).

Denise Jodelet tem contribuído na ampliação do quadro teórico. O conceito de representações sociais proposto pela autora tem recebido concordância da comunidade científica, sendo definido como:

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, essa forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22).

Banchs (1991) afirma que essa forma de conhecimento exclui das representações sociais toda forma de conhecimento científico, mágico ou religioso, por pertencer a outras ordens do saber e por cumprir outras funções na vida social.

É um conhecimento socialmente elaborado, pois trata-se de um conhecimento propriamente psicossocial, já que em sua produção combinam-se processos psicológicos individuais e os que se misturam à história do indivíduo, seus afetos, seus conhecimentos e sua interação social. Portanto, ele é partilhado, pois, por meio da troca de informações, elaboram-se as representações sociais. Esse conhecimento tem um objetivo prático, porque as representações sociais orientam as condutas e as comunicações sociais.

Finalmente, é um conhecimento que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social, considerando que esta encontra-se em constante movimento, em que as pessoas interagem e se constroem reciprocamente.

Desse modo, entende-se por representações sociais uma forma de conhecimento compartilhado, que se origina nas comunicações e interações das relações interpessoais e dá sentido às práticas, com a função de guiar e organizar as ações.

Prioriza-se, nesta pesquisa, a vertente teórico-metodológica proposta por Serge Moscovici e sua colaboradora Denise Jodelet, como a mais fiel à teoria original moscoviciana, conforme aponta SÁ, (1998). Esta autora tem contribuído na sistematização da TRS e

destacado que as representações sociais são veiculadas através dos discursos das pessoas e dos grupos sociais, bem como nos seus comportamentos, suas crenças, opiniões e atitudes.

### **1.1.3 A tridimensionalidade das representações sociais**

Ao propor as representações sociais como um modo de conhecimento ou saber prático do senso comum, Moscovici distingue duas etapas. Na primeira fase, elas se mostram como “[...] um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, [...]”. (MOSCOVICI, 1978, p. 67). De acordo com o autor, elas estão organizadas a partir de três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação. A segunda fase ocorre porque as RS são engendradas coletivamente.

A atitude é a mais freqüente, de certo modo, primordial. Está relacionada à tomada de posição, à visão de mundo de um grupo com um objeto socialmente valorizado. De acordo com Moscovici (1978), uma pessoa se informa e representa alguma coisa em função da sua tomada de posição acerca de um objeto.

A informação abrange o conjunto de conhecimentos que um grupo possui acerca de um objeto social, no caso deste estudo, a sexualidade.

O campo de representação, ou imagem, conforme explicado por Moscovici, é entendido como “[...] espécies de ‘sensações mentais’, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro”. (MOSCOVICI, 1978, p. 47). Nesse sentido, atenta-se para a inter-relação do objeto e o sujeito e ou o grupo que o representa, pois estes não estão isolados.

De acordo com Moscovici (1978), o objeto está inscrito em um contexto dinâmico, numa relação mútua, sendo concebido pela pessoa ou coletividade, que combina os elementos do meio ambiente com a capacidade criadora e incute-lhes sentido, criando ao

mesmo tempo noções, teorias que são evocadas a partir das experiências individuais e ou coletivas. Jodelet (2001) ajuda nesse entendimento, quando afirma que as representações sociais têm com seu objeto uma relação de simbolização e interpretação, quando substitui o objeto e lhe confere sentido.

Desse modo, Moscovici conduz a compreensão que um objeto é percebido por um sujeito em função do grupo a que pertence, dos conhecimentos que possuem e de sua atitude acerca desse objeto.

Denise Jodelet, ao apresentar o campo ou espaço de estudo das RS, caracteriza a representação como uma forma de saber que pode estar articulada a um conjunto de elementos e relações. A autora sintetiza o processo a partir de três questões: “Quem sabe e de onde sabe?”; “O que e como sabe?”; “Sobre o que sabe e com que efeitos?”. (JODELET, 2001, p. 28).

*Quem sabe e de onde sabe* refere-se às condições de produção e de circulação dos conhecimentos dos sujeitos. De acordo com Jodelet, a representação é uma forma de saber que liga um sujeito a um objeto. O sujeito é considerado do ponto de vista psicológico, mas existe uma particularidade no estudo das RS, pelo fato de ser possível integrar os aspectos de pertença social.

Assim, a forma de saber ou a forma de conhecimento, está relacionada ao contexto de onde este saber é produzido, como é fabricado e onde circula, podendo ser na cultura, onde estão os valores, crenças e costumes; na linguagem, seja através das comunicações interpessoais ou transmitidas pela mídia ou pelos meios científicos. Destacam-se, ainda, os meios institucionais, que se referem às trocas informais que acontecem entre grupos ou comunidades, podendo ser a escola, a família. Essa forma de saber pode estar ligada à sociedade, quando os conhecimentos ocorrem pela partilha e vínculo social ou afirmação de pertenças dos grupos.



Segundo Jodelet (2001), dentre esses elementos, a comunicação tem uma importância primordial, pois é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações, e incide sobre os aspectos do pensamento social pelo processo de interação social. Em outras palavras, é a comunicação que trama as representações sociais.

A segunda indagação proposta por Jodelet, *sobre o que e como sabe?*, relaciona-se aos processos e estados das representações sociais, que caracterizam a representação como forma de saber. Esta explicação encaminha para a maneira como os conhecimentos dos sujeitos estão organizados, considerando os conteúdos representativos como a linguagem, os discursos, as práticas e informações.

Nesse sentido, para se apreender o conteúdo das representações sociais, Jodelet (2001) propõe duas orientações: devem-se observar os processos, os elementos constituintes das representações, que são as informações, as imagens, as crenças, os valores, as opiniões e os elementos culturais e ideológicos, completados pelos princípios que estruturam os campos de representação que, conforme apontado pela autora, são as atitudes, os modelos normativos ou esquemas cognitivos.

*Sobre o que sabe e com que efeitos?* refere-se ao estatuto epistemológico das representações sociais. É aquele saber adaptado pelo sujeito, pela relação entre o pensamento natural e o científico, que ocorre pela transformação de um saber em outro, buscando o entendimento da realidade. É outro conhecimento, diferente da ciência, conhecimento ingênuo, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e corroborado por ela.

O segundo nível em que Moscovici (1978) distingue as representações, reside no fato de serem produzidas coletivamente, sendo qualificadas de sociais. O autor afirma que não basta definir apenas quem produz as representações. Necessário enfatizar a sua função, na medida em que elas contribuem na formação de condutas e orienta as comunicações. De

acordo com Moscovici, estudar representações sociais instiga a preocupar com as condutas imaginárias e simbólicas na vivência dos grupos sociais.

Jodelet (2001) afirma que em todos os momentos as pessoas são requeridas a dar explicações acerca do mundo à sua volta. A autora cita, por exemplo, o surgimento da AIDS. Algo novo que remeteu as pessoas a darem explicações para entender do que se tratava. Uma das maneiras que elas utilizaram foi transformando a notícia. Por meio de um trabalho de memória, a partir de seu universo de conhecimento, integram a novidade ao que lhes é mais familiar, para compreender, dominar até mesmo se proteger. Assim, as RS “[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva”. (JODELET, 2001, p. 17).

Neste estudo, prioriza-se compreender os discursos e os efeitos destes para elaborar representações sociais que conduzem as práticas. Assim, é fundamental incluir a noção da comunicação, razão pela qual esboçam-se, a seguir, seus domínios presentes nas conversações dos grupos no cotidiano.

#### **1.1.4 Representações sociais e comunicação**

A comunicação torna-se um elemento essencial para a TRS, pois, no curso das conversações, “[...] as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações e regras e procedimentos que podem ser aplicados à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões lingüísticas são acessíveis a todos”. (MOSCOVICI, 2003, p. 208).

Jodelet (2001) explica as razões pelas quais Moscovici insistiu na ênfase ao papel da comunicação social: primeiro porque a comunicação é considerada como objeto de estudo da Psicologia Social, que contribui para abordar os fenômenos cognitivos; depois, porque a comunicação desempenha um papel importante nas trocas e interações, o que

possibilita criar um universo consensual, e, por último, porque as comunicações remetem a fenômenos de influência e de pertencas sociais importantes para elaboração de sistemas intelectuais e de suas formas.

Portanto, a comunicação imprime seu caráter social, pois acontece em uma relação de trocas nas relações interpessoais com a finalidade de dar significados aos objetos por meio das palavras, frases, ou através dos gestos (LANE, 1989).

Estes apontamentos propiciam pensar no que Moscovici analisou sobre o que acontece quando surge algo novo em um grupo. Quando as pessoas se deparam com algo que não está muito esclarecido, um evento, uma catástrofe, um tipo de doença, tentam dar respostas ou significados à novidade através da comunicação. Caso esta não dê conta, em uma “[...] tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar”. (MOSCOVICI, 2003, p. 207), o grupo tenta solucionar os problemas ou elucidar a novidade, acomodando-os às características já conhecidas. Criam-se representações.

À medida que o novo impõe a ausência de explicações dentro de um grupo, este busca formas familiares para entendê-lo a partir de conhecimentos pré-existentes. Nas conversações, essas formas podem ser ditas das mais diferentes maneiras. Aponta-se, por exemplo, os ditados populares, as metáforas, ou analogias. Acerca da analogia, Moscovici propõe:

Se nos dirigimos a um interlocutor dotado de capacidade intelectual acima ou abaixo do que é requerido para resolver um determinado problema, a intervenção das analogias assegura a compreensão, afastando as informações momentaneamente supérfluas. Elas também ajudam a transgredir as regras excessivamente rigorosas da comunicação, indicando simplesmente onde esta última se situa. (MOSCOVICI, 1978, p. 267).

Mazzotti (2003) considera a metáfora como uma analogia condensada, pois ela reúne e agrega significado. O autor explica quando um grupo procura entender o novo, tenta encontrar nele atributos conhecidos e que possam ser empregados para assimilar o novo ao seu mundo cognitivo e afetivo. Destaca ainda que as figuras de linguagem organizam as

representações sociais, devendo por isso ser examinadas nos discursos dos sujeitos, de modo a expor o esquema analógico utilizado pelos entrevistados, o que possibilita uma interpretação mais controlada dos argumentos dos sujeitos.

### 1.1.5 Crenças e representações sociais

Denise Jodelet (2002) explicou, em uma entrevista que, entre outros elementos, as representações sociais se compõem de crenças e metáforas que também fazem parte do que se chama campo de representação.

Quando indagada acerca da diferença entre crenças e representações sociais, Jodelet analisa que este é um aspecto importante, pois vem de encontro ao problema entre a Psicologia Social e as ciências sociais, particularmente a Antropologia.

De acordo com a autora, as crenças possuem aspectos tradicionais e são vistas como produtos culturais que possuem uma organização e uma transmissão social. As crenças podem estar relacionadas desde os saberes do cotidiano, como por exemplo, as crenças da cura do corpo, ou baseadas em saberes de tipo antigo, tradicional ou talvez mágico.

Jodelet (2002, p. 124) afirma que as representações podem agregar as crenças e também podem surgir como crenças:

[...] as representações podem associar crenças que [...] os grupos ou sujeitos sociais utilizam para construir sua interpretação do objeto do qual estão tratando. As representações podem integrar-se em crenças, mas às vezes as representações podem aparecer como crenças, quando aparecem como uma teoria, uma microteoria sobre o mundo que tem sua rigidez, que é compartilhado e que pode aparecer como um tipo de saber “tradicional”. [...] um elemento importante na análise das crenças que temos que fazer, é que as crenças sempre têm uma dimensão de adesão, há uma aceitação total da parte dos grupos em direção às suas crenças [...] aí as representações podem se transformar em crenças devido à adesão que os sujeitos sociais, os grupos, dão a sua representação.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva

[...] las representaciones pueden integrar creencias, pero a veces las representaciones pueden aparecer como creencias cuando aparecen como una teoría, una microteoría sobre el mundo que tiene su rigidez, que está compartido, y que puede aparecer como un tipo de saber ‘tradicional’. Pero hay que ver un elemento importante en el análisis de las creencias que tenemos que hacer, es que las creencias siempre tienen una dimensión de adhesión, hay una aceptación total de parte de los grupos hacia sus creencias y ahí podemos ver que las representaciones se pueden transformar en creencias debido a la adhesión que lo sujetos sociales, los grupos, les dan a su representación.

Neste estudo, em uma tentativa incipiente, examinam-se e interpretam-se as crenças e metáforas encontradas nos discursos dos entrevistados acerca da sexualidade.

### **1.1.6 Processos formadores de Representações Sociais**

É do próprio Moscovici a pergunta como se forma a representação de um objeto social, ao que ele mesmo responde que “[...] não podemos dar uma resposta completa a essa questão”. (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Entretanto, o autor elabora dois processos, a objetivação e a ancoragem, que são elementos essenciais para compreender como as representações sociais se formam.

Moscovici explica, ainda, que o processo da objetivação torna real um conceito, materializa os significados de uma imagem. Assim, a objetivação pode ser explicada como a passagem de conceitos e idéias para esquemas ou imagens concretas.

Na explicação de Doise (2001, p. 190), “A objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa”, significa materializar os pensamentos, tornando físico e visível o imaterial.

Em síntese, por um processo cognitivo, o conhecimento que o sujeito possui é transformado em figura. Parafraseando Moscovici (1978), é uma tentativa de conectar a palavra à coisa, ou ainda, a conversão de idéias em uma figura, dentro de um sistema de referências instituídas pela sociedade.

Na compreensão de Jodelet (2001), o processo da objetivação é decomposto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização. Na explicação da autora, as duas primeiras manifestam o efeito da comunicação, a maneira pela qual o público, pela comunicação, se apropria de um saber teórico-científico, retira para si os elementos, que passam a fazer parte das conversas cotidianas, e os transforma em nível de senso comum.

A terceira fase, a naturalização, acontece quando o conceito deixa de ser uma idéia, um símbolo, uma imagem, e se materializa, sendo utilizado sobre o mundo e os outros.

O outro processo, a ancoragem, amarração ou *ancrage*, conforme proposto por Moscovici, acontece quando um objeto social é convertido pela sociedade na forma de um instrumento do qual ela pode dispor, “[...] esse objeto é colocado em uma escala de sua preferência nas relações sociais existentes, sendo associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas. [...] O que era estranho ao indivíduo lhe parece obra sua [...]”. (MOSCOVICI, 1978, p. 173-174).

Denise Jodelet (2001, p. 38) aponta que a ancoragem serve para instrumentalização do saber e “[...] enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”.

Nesse sentido, por meio de um movimento mental que muitas vezes implica em juízos de valor, o sujeito classifica ou associa um objeto, uma pessoa ou idéia, a formas conhecidas para compreender a realidade. É uma tentativa de enquadrar a novidade a esquemas já conhecidos ou familiares.

### **1.1.7 Representações sociais, enquanto modalidades**

Moscovici (2003, p. 209, grifo do autor), comenta que muitas vezes ele é solicitado para explicar sobre o que quer dizer acerca de representações compartilhadas. O autor afirma que “[...] O que lhes dá esse caráter não é o fato de elas serem *autônomas*, ou que elas sejam comuns, mas o fato de seus elementos terem sido construídos através da comunicação e estarem relacionados pela comunicação”. Com esta explanação vislumbra-se um entendimento acerca dos tipos de representações.

Celso Sá (1996, p. 40) explica que Moscovici, ao justificar a sua preferência pelo adjetivo social, faz distinções entre três tipos de representações, que podem ser chamadas de emancipadas, polêmicas e hegemônicas, sendo que todas elas são sociais.

Na definição de Wagner (2000), as representações são emancipadas no sentido de terem perdido seus laços com grupos sociais claramente identificáveis.

Wagner explica as representações polêmicas, como aquelas geradas pelos conflitos sociais transitórios, por exemplo, aborto, debate ecológico, revolta, protestos de estudantes, entre outros. Esses tipos de representações são mais recentes em importância histórica e possuem validade limitada. São menos estáveis, geradas e compartilhadas por grupos menores e não atingem a sociedade como um todo.

O mesmo autor contribui, ainda, na compreensão das modalidades, quando descreve as representações hegemônicas, relacionando-as a representações culturais. Wagner explica que essas representações estão profundamente enraizadas no pensamento e no comportamento do povo e são dominantes nos grandes grupos.

Esclarecendo representações culturais, toma-se uma explicação de Sperber (2001, p. 100), ao afirmar que se distinguem como aquelas que “[...] estão disseminadas em um grupo social, de modo mais ou menos duradouro [...]”.

Alves-Mazzoti (2000) contribui esclarecendo que as representações hegemônicas são representações cristalizadas ou mesmo estereotipadas, adotadas pelo grupo, porém, não produzidas por ele.

### 1.1.8 Representações Sociais: caminhos para a educação

Michel Gilly (2001) é reconhecido como um dos primeiros autores a considerar a possibilidade de utilização desse marco teórico para leitura de fatos educativos, partindo da seguinte análise:

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. (GILLY, 2001, p. 322).

De acordo com Gilly, essa via possibilita explicar mecanismos sociais que atuam sobre o processo educativo e influenciam nos resultados. Ao mesmo tempo, sua utilização favorece as articulações entre Psicologia e Sociologia da Educação.

Essas articulações referem-se à compreensão do modo como o professor concebe o seu papel e se voltam também às finalidades, às condições de funcionamento da escola, à comunicação pedagógica na turma e à construção de saberes.

No Brasil, autoras como Alves-Mazzotti, (1994) e Madeira, (2001) apontaram que vem crescendo a aplicação desse referencial teórico em Educação, sendo esta uma área singular para pesquisas, que o tem utilizado para identificar as representações que se encontram presentes no universo escolar.

Alves-Mazzotti (1994) procurou ressaltar que a TRS, além de oferecer um instrumental teórico metodológico importante e útil para o estudo do imaginário social que atua sobre o pensamento, possibilita a compreensão da interferência dos sistemas simbólicos que atuam nos níveis grupais e macrosocial que interferem nas interações cotidianas da escola e que, conseqüentemente, influenciam no fracasso escolar.

Silva (2000)<sup>3</sup> sistematizou os resultados da análise de teses e dissertações produzidas em vários países a partir dos anos 70, na área da educação e representações sociais. Nos trabalhos catalogados, a autora pôde perceber como se processa a prática

---

<sup>3</sup> Tradução da pesquisadora



enquanto atividade concreta e atividade pensada no cotidiano escolar. Chama a atenção para a existência de algumas fragilidades na aplicação da teoria, podendo destacar, entre outras, a implementação do referencial teórico-metodológico, dadas as complexidades inerentes à própria teoria, considerando seu caráter interdisciplinar de natureza sociológica e psicológica.

Nos seus resultados, Silva (2000) verificou que as representações recíprocas de professor e aluno se dividiram em representações sociais do aluno por parte do professor e representações do professor e da escola por parte do aluno.

Destacou também a existência de uma oposição entre as respectivas representações identificadas nas pesquisas: no que se refere às representações de aluno pelo professor, este privilegia os aspectos cognitivos da personalidade dos alunos e suas atitudes frente ao trabalho escolar, enquanto aquele está voltado às características humanas, afetivas e relacionais do professor.

Margot Madeira (2001) realiza pesquisas em educação e representações sociais, seja com alunos, professores leigos ou titulados de escolas públicas ou particulares. No seu estudo com professores, ela tem verificado como se delineia o significado da prática profissional a partir das diferentes informações que articulam estereótipos, esperanças, hábitos e valores desses atores da educação.

Madeira (2001) explica que a TRS, no campo da Educação, propicia ao pesquisador apreender o objeto a partir de sua dinamicidade, pelo intercâmbio do homem com a realidade, pois esta não existe por si mesma para o homem e este só existe a partir da sua relação com esta totalidade.

Assim, na concepção de Madeira, a educação só é possível em uma relação em que se pressupõe considerar os indivíduos como sujeitos que vivem, agem e se comunicam. Constroem suas representações a partir da rede de relações familiares, grupais, e intergrupais, envolvidos no dinamismo da cultura e da história de cada um. “[...] Neste movimento, a partir

de diversas ordens, o sujeito apropria-se do objeto, atribuindo-lhe sentido, em um processo contínuo e sutil de reconstrução que os fazem e refazem, a ambos”. (MADEIRA, 2001, p. 34).

Essas ponderações remetem à reflexão sobre o motivo pelo qual se fundamenta esta pesquisa em Educação por meio da Teoria das Representações Sociais. Por entender que as representações sociais se formam na vida cotidiana, com o uso da comunicação, pela interação dos sujeitos enquanto seres que estão inseridos em uma dada realidade social.

Conhecer as representações sociais de sexualidade para pré-adolescentes e adolescentes de escolas públicas permite compreender quais os sentidos de sexualidade para suas próprias vidas, quais representações elaboradas no seu universo de conhecimento que estão orientando a vida cotidiana dos sujeitos.

Madeira (2001, p. 127) afirma que “[...] A opção teórico-metodológica pela abordagem das representações sociais é uma direção para quem busca caminhos”. A opção pela TRS na área da Educação é por acreditar que a realidade do campo escolar é dinâmica e plural e que, nela interagem sujeitos concebidos como seres que se relacionam pela troca de experiências e convívios entre professores e alunos, que constroem e reconstróem seus conhecimentos.

Investigar representações sociais da sexualidade se torna pertinente, pois esta se expressa no ser, enquanto ser sexual, e no mundo, enquanto adquire significados no desenrolar da história. O suporte da TRS contribui para apreender esse processo de transformações que ocorrem pelos movimentos e pela dinamicidade das sociedades que ora fixam, ora avançam normas, valores e conceitos.

Importa lembrar que os prováveis resultados obtidos nesta pesquisa são específicos de um período e retrata características peculiares de sujeitos que vivem sua história em uma determinada época, em um contexto social e cultural específico. Portanto, esses resultados poderão ser passíveis de mudanças daqui a alguns anos, já que as

representações sociais circulam e podem permanecer ou evoluir. Depende de quem sabe, de onde sabe, como sabe e com que efeito sabe.

## **1.2 SEXUALIDADE: O CONCEITO EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA**

A sexualidade é concebida neste estudo a partir dos significados adquiridos em épocas distintas na história. A pessoa é entendida como um ser em construção, reconhecida em suas dimensões biológica, psicossocial e cultural. A sexualidade se processa na pessoa como um todo, pela interação com a realidade em que está inserida (RENA, 2001).

Verificou-se no Dicionário de Psicologia (1998) que o conceito psicológico contemporâneo de sexualidade originou-se em Freud, já que ele ampliou a extensão usual deste termo. Segundo Souza (1997), foi um dos primeiros estudiosos a se opor aos conceitos que a medicina e a biologia do século XVII haviam estabelecido acerca do instinto sexual humano, por considerar os aspectos psíquicos e culturais que englobam a sexualidade humana e não apenas como meramente uma atividade biológica.

Nunes (1997) destaca que até o século XVIII a sexualidade era fundamentada pela Igreja, que determinava quais comportamentos e práticas sexuais eram *aceitas* na sociedade. Marilena Chauí (1991) ajuda a precisar o surgimento do termo ao afirmar que o mesmo não existia antes do século XIX.

Buscou-se uma compreensão em Koss (2000), que apresenta uma discussão de sexualidade, no contexto da cultura grega, a partir dos fundamentos do casamento e maternidade. Essa cultura tem sua importância na estruturação das civilizações ocidentais. A autora inicia afirmando que, “Se de um lado a cultura ocidental está baseada nas concepções religiosas e morais contidas na Bíblia, por outro se fundamenta nos escritos da filosofia e ciência desenvolvidas na Grécia no período clássico”. (KOSS, 2000, p. 158).

Em Atenas, a democracia pregava a liberdade entre os sexos, sendo que as mulheres eram veneradas, mas não tinham igualdade com os homens. As leis em Atenas

distinguiam as boas mulheres das prostitutas. As boas mulheres deveriam dar herdeiros às famílias dos cidadãos. O casamento era para manutenção da *polis* e não necessariamente à satisfação dos cônjuges.

A partir de meados do século IV a.C, criou-se uma lei que restringia a cidadania aos filhos legítimos de casamentos em que ambos os cônjuges fossem descendentes de cidadãos livres. O casamento era necessário para que os filhos fossem aceitos como legítimos filhos da *polis*, assinala Koss (2000).

Após instituição das leis gregas e romanas, as mulheres deveriam estar sob a guarda constante dos pais, enquanto solteiras e, depois de casadas, à tutela dos maridos. Assim, são estabelecidos alguns dos fundamentos da cultura patriarcal: a mulher perde sua autonomia e liberdade para decidir sua própria vida.

A autora afirma que era proibido o acesso ao saber institucionalizado para a mulher, baseando-se na sua incapacidade intelectual. Acrescenta, ainda, que a maneira como esta passou a realizar seu trabalho influenciou no isolamento do seu saber.

Confinadas em um espaço restrito e bem definido, elas passavam grande parte do tempo juntas conversando entre si. Fiar e bordar são atividades que levam à conversa e era durante estas atividades que as jovens confidenciavam às suas mães ou governantas, os seus sonhos, seus temores, suas dúvidas. (KOSS, 2000, p. 160).

Assim, a exclusão da mulher do meio social teve como resultado o despreparo para o exercício de sua cidadania que, posteriormente, foi justificado em função da subordinação ao homem, conforme analisa a autora.

No período helenístico, os valores do período clássico deram lugar à satisfação pessoal e liberdade às moças solteiras. A determinação do casamento através do pai da noiva foi diminuindo, homens e mulheres tiveram mais autonomia, porém, continuou existindo restrição às mulheres casadas.

Em relação à família, os romanos não conheciam uma palavra para família no sentido que é dado hoje, conforme indica a mesma autora. O termo *paterfamilias* não se

aplicava a um pai biológico, mas designava a estrutura de poder. Quem estabelecesse um domicílio tinha poder sobre as esposas, seus filhos, escravos e propriedade. Mesmo quando o casamento monogâmico foi instituído na Grécia, ele não era de fato, já que o homem grego poderia manter relações sexuais com concubinas e prostitutas. A fidelidade conjugal era exigida da mulher.

Conforme se verifica, a sexualidade é um processo de construção social que recebe os reflexos contidos na cultura, relativa ao tempo histórico, a partir das idéias de cada sociedade, razão pela qual Catoné (1994) afirma que a sexualidade é um problema antropológico fundamental:

[...] o sujeito se vê confrontado a uma dupla dimensão: de uma parte, [...] o mundo natural [...] e, de outra, seu corpo e o caráter sexual deste último. É a partir desta dupla polaridade que ele se reflete como ser no mundo e elabora os símbolos com os quais constrói sua existência social. [...] e fabrica seus mitos. (CATONÉ, 1994, p. 16).

Recorrendo a uma rápida leitura na Antropologia, na tentativa de compreensão da sexualidade humana, observou-se que a cultura, em um processo histórico, contribui para a definição da sexualidade humana, à medida que mitos, valores e símbolos norteiam as condutas, conforme analisa Loyola (1998).

A dupla dimensão destacada por Catoné (1994) é explicada por Loyola (1998) como as duas perspectivas distintas aceitas por algumas correntes teóricas, denominadas natureza e cultura. A primeira diz respeito à natureza do sexo na espécie humana e seus aspectos biológicos. A segunda diz respeito à sexualidade cultural que indica como os aspectos culturais influenciam o indivíduo.

Koss (2000, p. 89-90) assinala que estas perspectivas aproximam-se de uma polarização em que “A natureza primordial, entendida como a mãe-terra, refere-se a um poder que produz vida a partir de si mesmo, enquanto que a natureza, cultural e historicamente definida, apenas reproduz o que já existe”.

Esta explicação conduz a uma concepção buscada em Louro (1997), propiciando refletir a idéia de gênero, que, sem negar o caráter biológico, explicita a importância de pensar o homem e mulher, não apenas através de suas características sexuais de masculino e feminino, mas pensar no modo como as características são representadas ou valorizadas pela sociedade.

O século XIX foi marcado pelas transformações nas sociedades européias, principalmente pelo avanço das modernas tecnologias científicas, aliadas ao desenvolvimento dos meios de informação e comunicação, que influenciaram as sociedades a adotarem novos padrões de conduta social e sexual. Essas mudanças tornaram-se mais intensas no século XX, tendo, como já dito, reflexos nas famílias, como o afrouxamento hierárquico, os divórcios, a inclusão da mulher no mercado produtivo, além da revolução tecnológica demonstrada pelos meios de inseminação artificial.

Desse modo, a intensificação dos conhecimentos científicos associados às mudanças nos comportamentos, incentivou novos debates sobre sexualidade, principalmente com o surgimento da Sexologia. Chauí contribui para explicar esses reflexos.

O sexo, que até então, era da responsabilidade de teólogos, moralistas, juristas e artistas, foi deixado de pertencer exclusivamente ao campo religioso, moral jurídico artístico e de concernir apenas às exigências da vida amorosa [...] para começar a ser tratado como problema clínico e de saúde. (CHAUÍ, 1991, p. 16).

A partir de então, os discursos sobre sexualidade ficaram mais acentuados e a sexualidade transformou-se em um assunto pedagógico, conforme Foucault (1988).

No entendimento revisado em Foucault (1988), o sexo se transforma em assunto pedagógico. Assim, Michel Foucault analisa a escola enquanto um dispositivo de sexualidade.

Foucault postula que a sociedade moderna usa do discurso sobre sexo como forma de regulação para controlar. Esse controle ocorre por meio de mecanismos das diversas instituições como família, escola, religião, Estado. “[...] Se o sexo é reprimido, isto é, fadado à

proibição, à inexistência, ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada”. (FOUCAULT, 1998, p. 12).

O autor discute a sexualidade como um dispositivo institucional de poder, que não está centralizado no Estado ou na Lei que refreia os homens. Na visão de Foucault, “[...] o poder está em toda parte, não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares”. (FOUCAULT, 1988, p. 89).

Bonato (1996) esclarece que um dispositivo é um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que atuam numa dinâmica de poder, “[...] que possuem uma tecnologia própria de sujeição imperceptível, pois parece permitir o que não se permite, fala do que não se pode falar, estimula a vontade de saber, libera para controlar [...]” (BONATO, 1996, p. 10).

Desse modo, a sexualidade do homem do ocidente não ficou escondida, mas está contida no discurso. Deve-se falar de sexo e falar publicamente, não demarcando entre o que é certo ou errado, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos (FOUCAULT, 1998).

Foucault explica que os colégios do século XVIII foram verdadeiras combinações para proliferar a sexualidade; sob o pano de fundo da repressão e do silêncio, a escola passou a falar de sexo sem cessar através da vigilância constante da criança, o confinamento da infância nas escolas, a separação entre os sexos e a própria arquitetura escolar em forma de panóptico, foram estratégias utilizadas para falar sobre sexo. Acrescenta que o sexo do colegial passou a ser, nessa época, um problema público.

Os médicos e os diretores dos estabelecimentos e os professores também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos [...] que proliferam em torno do colegial e do seu sexo. (FOUCAULT, 1988, p. 30-31).

Segundo Foucault, as sexualidades *anormais* do século XVIII receberam um tratamento diferente. Não quer dizer que deixaram de ser focos de atenção, tornaram alvos de falas de uma outra maneira. São outras pessoas que falam: os médicos, os educadores, os administradores e os pais, a partir de outros pontos de vista, com outras finalidades.

Nesse sentido, entender a sexualidade como um dispositivo histórico de poder, é porque aparece nas relações de poder entre homens e mulheres, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, repassados através dos mais sutis mecanismos de poder situados no interior das mais diferentes estruturas relacionais.

Nesse apanhado, ainda que incompleto, concorda-se com Nunes (1997) ao afirmar que não é fácil uma abordagem sobre sexualidade, em razão da riqueza dessa dimensão humana e toda a sedimentação de modelos hegemônicos que historicamente têm dado significações à mesma e contribuído para a existência de um certo estranhamento entre os o sujeito e sua própria sexualidade. Tal fato prende-se a que a sexualidade tem recebido conotações de diferentes ordens, sejam elas morais, sociais, religiosas, culturais.

O mesmo autor afirma que falar sobre sexualidade implica retomar recursos da história, da antropologia, a moral e a evolução social, sendo este um grande empreendimento para ser feito em tão pouco tempo. Tentou-se delinear aspectos que envolvem o tema, procurando mostrar que, além das influências biológicas, que lhe são inerentes, a época e a cultura influenciam nas concepções.

Diante desses apontamentos, como entender o significado de sexualidade no contexto de nossa cultura? Parker (1991) parece contribuir com esta questão quando delinea alguns aspectos históricos da origem da colonização do Brasil, que influenciaram a forma de os brasileiros interpretarem a sexualidade e a forma como foi interpretada por outras pessoas na cultura brasileira.



Na tentativa de analisar os significados sexuais no seio da nossa cultura, Parker (1991) se apóia em alguns textos históricos acerca das remotas descrições européias do estranho mundo dos trópicos, conforme o autor denomina o Brasil.

Parker (1991) analisa que, mesmo sem conhecer a riqueza da terra, em termos de pedras preciosas, a carta que Caminha endereçou à Coroa portuguesa já antecipou aspectos do clima e o deslumbramento em relação aos moradores que aqui habitavam. “Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto”. (CAMINHA, 1943, p. 204, *apud* PARKER, 1991, p. 26). Parker analisa que essa visão inocente, a qual Caminha destacou, tem o objetivo tanto de encantar quanto de escandalizar. De um lado, engrandece a beleza e a inocência dos nativos, e por outro, enfatiza o sexo, na forma de vergonha.

Américo Vespúcio, citado por Parker, (1991), também enviou carta à Coroa. Seu olhar foi carregado de proibições e imoralidades, contrariando a visão inocente atribuída por Caminha. De modo que os sentidos de fraqueza e falência humana, expressos por Caminha, deram lugar às imagens do mal, que perturbavam a consciência cristã, conforme se observa:

Formoso lhes é o rosto, que entretanto a si próprios se deformam, perfurando as faces, os lábios, o nariz e as orelhas. [...]. Há entre eles outro costume, excessivamente monstruoso e aberrante da mais requintada crueldade humana. [...] Não há entre eles mercados nem comércio. As tribos guerreiam entre si sem qualquer arte e disciplina. [...] E, a quantos da guerra conduzem cativos, conservam-nos não por lhes pouparem generosamente a vida, mas a fim de serem mortos para sua alimentação: pois vencedores e vencidos se entredevoram uns aos outros [...]. (VESPÚCIO, 1954, p. 162-163, *apud* Parker, 1991, p. 29).

Parker (1991) relaciona esses relatos à imagem de paraíso e inferno delineando a imagem do bem e do mal. O autor considera a existência de uma certa ambigüidade nos textos desses primeiros escritores, ao combinarem as imagens positivas e negativas.

Era uma visão centrada na questão da vida sexual, na sensualidade e no erotismo, não menos que no potencial da utilização e da colonização [...]. Esse contraditório sentimento de entusiasmo, fascinação e horror definiu a visão estrangeira do Brasil durante esses primeiros anos. (PARKER, 1991, p. 33).

Desse modo, Parker (1991) afirma que, na condição de inocentes ou selvagens, os brasileiros nativos foram interpretados em termos sexuais.

Gilberto Freyre (1989, p. 93), ao descrever a mistura das raças, a partir da ótica da formação da família, argumenta que “[...] O ambiente em que começou a vida brasileira foi de quase intoxicação sexual”. O autor refere-se à sexualidade exaltada dos dois povos que habitaram esta terra: os portugueses e os relacionamentos com a mulher índia. Freyre, ao fazer a discussão, toma por base a moral católica e a moral sexual e afirma que no Brasil verificou-se primeiro o colapso da moral católica, que se viu absolvida pelo ambiente amoral dos contatos com a raça indígena.

Um dos aspectos destacados se refere aos ensinamentos da Igreja, que pregava a monogamia para os primeiros cristãos, já evangelizados. No entanto, no relacionamento entre os casais era permitida a poligamia. Parafraseando Freyre (1989), o europeu saltava sobre as índias nuas e as mulheres eram as primeiras a se entregarem aos brancos, que ardentemente se esfregavam em suas pernas. Dessa união resultavam filhos que os pais não se importavam de educar nem à moda européia e nem nos princípios da Igreja. Eles cresciam à toa, pelo mato.

De acordo com Freyre, a cultura africana serviu como mediação para aproximar os extremos e, sem sua presença, dificilmente as culturas européia e ameríndia teriam se entendido tão bem, razão pela qual o autor explica:

Contra a idéia geral de que a lubricidade maior comunicou-a ao brasileiro o africano, parece-nos que foi precisamente este, dos três elementos que se juntaram para formar o Brasil, o mais francamente sexual; e o mais libidinoso, o português. (FREYRE, 1989, p. 100).

De modo geral, a sexualidade é envolta em um processo de influências culturais e sociais, desde os mais remotos tempos. Recobra-se Parker (1991), que explica a influência da linguagem na nossa cultura e que esta contribui para o entendimento da

construção de masculinidade e feminilidade, ao propor formas diferenciadas de expressão através de metáforas, de apelidos que são dados às partes do corpo ou às práticas sexuais.

Nunes (1997) coopera com a reflexão acerca do significado da sexualidade na cultura brasileira, quando aborda:

Não temos “linguagem” para sexualidade. Temos sim, de um lado, linguagem tradicional, depreciativa, estereotipada, estigmatizada, freqüentemente de baixo nível; e, de outro lado, a linguagem sexual mais humanizada, afetiva e significativa. É mister construí-la, recriá-la... (NUNES, 1997, p. 15).

A importância de situar a sexualidade nesse contexto é no sentido de apreender os caminhos, os percalços, os descaminhos e os espaços sociais pelos quais ela tem sido construída, procurando conhecer quais os sistemas que poderão estar estruturando os significados da sexualidade para os adolescentes, neste estudo, a partir de suas representações sociais.

### **1.2.1 Sexualidade e juventude no cenário brasileiro**

Conforme referido anteriormente, a época em que se vive influencia no sentido de sexualidade, pois, o reflexo das transformações da sociedade determina o comportamento sexual humano, que varia segundo o tempo histórico e cultural. Conta-se com as palavras de Jimena Furlani, ao afirmar que “[...] é incontestável como a cultura tem apresentado uma sexualidade em constante confronto e em permanente negação da visão biológica, unicamente reprodutiva”. (FURLANI, 1998, p. 178).

Apresenta-se, a partir de Abramo (1997), aspectos históricos e sociais ocorridos a partir da década de 50, caminhando para os dias atuais, em uma tentativa de destacar traços da juventude brasileira associados à construção do sentido de sexualidade.

Abramo (1997) afirma que no Brasil tem sido dada muita atenção aos jovens nos últimos anos. Seja pelos meios de comunicação de massa, pelas políticas públicas ou de organizações não governamentais.

A autora afirma que, apesar de ter crescido a quantidade de ações e projetos destinados ao apoio ao jovem, parece existir ausência de instrumentos adequados ou a sociedade ainda se apóia na idéia de que a adolescência é mesmo uma fase difícil para se lidar.

Abramo (1997) faz um recuo na história da sociedade brasileira, definindo as décadas de 50 e 60, quando a juventude era voltada para a transgressão, para a rebeldia e a delinqüência. Os adultos acalmavam os jovens através de medidas de adaptação corretivas, para conter a delinqüência e integrá-los ao mundo do adulto. A idéia de que o jovem era turbulento e perturbador intensificou ainda mais com o advento de *rock'n'roll*.

Em Cuiabá, não foi possível verificar os reflexos dessa época na sociedade local. Entretanto, três décadas depois, deparou-se com depoimentos de adolescentes que marcaram seus encontros, nos *shows* de *rock*, na então denominada Casa Cuiabana, onde desfrutaram o estilo musical *heavy banders*, conforme relata Oliveira (1994).

No Brasil, nessa época, surgiram os movimentos feministas reivindicando, entre outros, o combate à violência contra a mulher e a promoção dos direitos relacionados à sexualidade, à reprodução e à saúde. As pílulas anticoncepcionais são introduzidas pela primeira vez nos Estados Unidos em 1960.

Esses movimentos são intensificados a partir da década de 60 do século XX. No Rio de Janeiro e São Paulo não houve a mesma repercussão que houve na Europa, mas desempenharam um papel importante no sentido de questionar as noções de gênero e de sexualidade.

Ainda nos anos 60 e meados dos anos 70 do mesmo século, a geração de jovens parecia ameaçadora para a ordem social vigente no Brasil nos aspectos político, cultural e moral. Mais precisamente nessa década, eclode um clima de liberação sexual,

relacionado, principalmente, à descoberta da pílula anticoncepcional, que resultou no poder de escolha da mulher sobre seu corpo, favorecendo optar ou não pela gravidez.

Na análise de Abramo (1997), os jovens dos anos 80 do século XX surgem como sendo o oposto daqueles da década de 60. Apresentam características denominadas pela autora como patológicas, marcadas pelo individualismo e consumismo. A violência, associada à apatia e à indiferença com os movimentos sociais, salvo raras exceções, o movimento negro, por exemplo.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, consolidaram-se estudos e pesquisas sobre a sexualidade, dando ênfase às dimensões sociais e culturais da sexualidade, às questões de gênero. O surgimento da AIDS marca espaços de discussões para pesquisas médicas que influenciaram as práticas sexuais dos jovens, requerendo mais cuidados e segurança.

O ataque ao preconceito sobre a homossexualidade traça um caminho rumo à diversidade, conforme comprovações na atualidade. Tempos recentes foram marcados pelo espaço de debates em nível mundial, pelo movimento denominado Parada Gay, que reuniu milhares de pessoas levantando a bandeira da luta pela aceitação das diferenças sexuais.

Em Cuiabá, o jornal Diário de Cuiabá apresentou uma reportagem acerca da primeira manifestação em prol da tolerância à diversidade sexual, que reuniu quase duas mil pessoas, que percorreram, em passeata, as principais avenidas centrais da capital (PETTENGILL, 2003).

Acerca da masturbação, recentemente foi divulgado um estudo de pesquisadores australianos que afirmam a prática da masturbação como importante para ajudar a evitar o câncer de próstata. Dados do estudo revelaram que a ejaculação evita o acúmulo de substâncias cancerígenas e, quanto mais ejaculações os homens têm, no período entre 20 e 50 anos, menor é a chance de tumores na próstata. Parece que, desse modo, a masturbação aponta direções para uma tendência no tratamento de saúde preventiva.

Do que foi exposto até aqui, a sexualidade pode ser entendida como expressão das condições históricas sociais e culturais em que o sujeito esteja inserido. As mudanças ocorridas na sociedade concorrem para transformar valores e condutas dos sujeitos. Destaca-se, ainda, que a maneira como se expressa a sexualidade depende das características e da fase que cada pessoa esteja vivendo. Logo, neste estudo, atenta-se para o que veio a se chamar fase da adolescência.

A seguir, destacam-se alguns elementos teóricos a partir de breves discussões tomadas de alguns autores, acerca dessa fase característica que os sujeitos deste estudo estão vivenciando.

### **1.2.2 Adolescência: alguns aspectos teóricos**

O estudo de adolescência permitiu compreender que existem várias maneiras para conceituá-la, por se tratar de um fenômeno multifacetado que engloba aspectos biológicos, psicossociais e culturais. Sem intenção em priorizar esta ou aquela corrente, optou-se por um breve apanhado teórico da adolescência, relacionado-a com as manifestações da sexualidade, característica tão marcante dessa época, bem como o destaque de alguns traços que assinalam o comportamento gregário.

Entre as várias questões referentes aos adolescentes é possível apontar o redescobrimento do sexo, em si e em outra pessoa, as primeiras sensações sexuais com o próprio corpo e aquelas despertadas por outra pessoa, as intimidades, os relacionamentos afetivos, a busca da turma, as dúvidas quanto aos métodos preventivos, entre outros.

Ao lado das mudanças presentes no corpo e na mente do adolescente, eles convivem com as normas sociais e culturais que são repassadas por meio da família, da escola, da religião e do Estado, moldando suas condutas e marcando significados nesta passagem tão excitante da condição de criança para o despertar de um adulto, chamada adolescência.

Quando começa e quanto termina a adolescência? O Estatuto da Criança e do Adolescente (2001) nos artigos 1º e 2º considera criança a pessoa até os 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquela pessoa na faixa etária entre 12 e 18 anos de idade, podendo ser estendida até os 21 anos, para casos expressos em Lei.

Interessa definir a pré-adolescência, considerando o uso do termo no decorrer deste estudo. Para tanto, buscou-se em Rena (1993) a explicação dada por Sullivan (1956). Este autor denomina de pré-adolescência, a faixa etária que vai de 6 a 11 anos e termina com o advento da puberdade.

De acordo com Rena (1993) esse teórico entende que naquele período o indivíduo busca as relações que extrapolam os limites da família e vão experimentar com maior intensidade suas primeiras relações interpessoais como resposta à necessidade de segurança. Desse modo, o sujeito centra sua atenção em um pequeno grupo de amigos ou em um amigo particular ao que Rena chama de amigo do peito.

Como se conceitua a adolescência? Zagury (2000) explica que esta é uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, que é associada às mudanças no desenvolvimento físico e biopsicossocial dos sujeitos e que as transformações influenciam nos aspectos afetivos e intelectuais.

Calligaris (2000), considera a adolescência como uma época de transição que tem seu começo na puberdade e não tem ao certo o tempo determinado de duração. Para este autor, a adolescência é um fenômeno novo, quase que contemporâneo, conhecido como uma passagem para a vida adulta, que foi criada pela cultura moderna que pretende idealizar a adolescência como se fosse um tempo feliz. Nesse sentido, o autor analisa que o adolescente parece viver um paradoxo: “[...] ele é frustrado pela moratória imposta, e, ao mesmo tempo, a idealização social da adolescência lhe ordena que seja feliz”. (CALLIGARIS, 2000, p. 18).

Explicando a moratória, Calligaris (2000) afirma que Erik Erickson (1987), foi o primeiro a usar o termo, sendo um dos primeiros teóricos a assinalar que a crise da adolescência é um efeito da modernidade.

Para explicar a puberdade, toma-se a elucidação feita por Aberastury (1990), referindo-se à maturação sexual que ocorre no corpo do menino e da menina, devido à grande atividade dos hormônios glandulares, que os levarão à capacidade reprodutiva. A criança cresce e se desenvolve, torna-se um púbere com caracteres sexuais primários e secundários. Nas meninas, o desenvolvimento dos seios é um dos primeiros índicos da maturação. Surge o aparecimento dos pêlos pubianos e axilares, logo após, geralmente, instala-se a menstruação.

No menino, aparece o pêlo pubiano, o aumento dos órgãos genitais, surge o pêlo axilar e finalmente o facial. Tanto os testículos no homem, quanto os ovários na mulher, só alcançam seu desenvolvimento completo depois que a pessoa adquire um máximo de crescimento em altura. Segundo Aberastury, (1990), no rapaz, na faixa etária em torno de 12 ou 13 anos, já se percebe a formação do esperma, mas em geral, entre 15 e 16 anos é que se podem notar quantidades de espermatozoides maduros.

Segundo Vitiello e Conceição (1993) as modificações percebidas pelo rapaz adolescente conduzem-no a preocupações com a sua forma física, principalmente o desenvolvimento muscular e o tamanho do pênis, atributos valorizados desde o nascimento. Vencida esta fase, busca a ejaculação pela prática da masturbação, nem sempre visando o prazer e sim para verificar sua capacidade. As moças também apresentam as preocupações quanto às mudanças no seu corpo, no entanto, segundo o autor, elas se preocupam de maneira mais sutil com os jogos de sedução.

A definição de adolescência em Calligaris (2000), é entendida a partir da compreensão de moratória psicológica. O autor explica:



[...] há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto. (CALLIGARIS, 2000, p. 15).

O autor analisa que, mesmo integrando os costumes e valores compartilhados pela comunidade, como sucesso financeiro, social, amoroso e sexual, o sujeito ainda permanece sob os cuidados dos adultos preparando-se para amar, produzir e ganhar. Trata-se de um tempo entre a chegada da maturação dos corpos e a autorização para realização dos valores aprendidos.

De acordo com Calligaris (2000), além dos jovens serem instruídos dentro dos valores que agradam a comunidade, a modernidade estimula-os ao ideal de independência. Os jovens são instigados para perseguirem este ideal, sendo esta a palavra-chave da educação moderna. Isso faz com que o adolescente perceba “[...] a contradição, entre o ideal de autonomia e a continuação de sua dependência, imposta pela moratória”. (CALLIGARIS, 2000, p. 18).

A adolescência em nossa sociedade, muitas vezes, passa a ser considerada como uma época de muitos conflitos ou choques, principalmente entre os adolescentes e os pais ou professores, até como forma de auto-afirmação, pelo fato de ser esta uma fase mais inquiridora. “Começam a questionar os princípios da sociedade, da religião, da política e até da família. Têm tendência a buscar novas alternativas, novas respostas”. (ZAGURY, 2000, p. 26).

É uma fase de muita insegurança em que o jovem está construindo sua identidade “[...] para a qual o jovem precisa de tempo, pois acarreta angústia, dificuldades de relacionamentos, confusão e medo”. (ZAGURY, 2000, p. 27). Segundo Vitiello e Conceição (1993), o medo pode estar associado às mudanças físicas, o jovem torna-se inseguro, se sente incapaz de não poder conseguir atingir o padrão socialmente aceito e ser desprezado.

Calligaris (2000, p. 25), destaca que grande parte dos problemas relacionais tanto com os adultos tanto com os da sua idade é devido à insegurança que envolve os adolescentes pelo fato de reconhecer “[...] ele não é mais nada, nem criança amada, nem adulto reconhecido”.

O autor afirma que “[...] a adolescência é uma interpretação de sonhos adultos, produzida por uma moratória que força o adolescente a tentar descobrir o que os adultos querem dele”. (CALLIGARIS, 2000, p. 33). Muitas vezes os adolescentes transgridem para serem reconhecidos, e, os adultos para os reconhecer constroem visões de adolescência.

A busca constante para ser reconhecido pelos adultos conduz o adolescente à procura de novas condições sociais que não dependam dos mesmos, principalmente das famílias. Assim, “[...] o adolescente se afasta dos adultos e cria, inventa e integra microsociedades que vão desde o grupo de amigos até o grupo de estilo, até a gangue”. (CALLIGARIS, 2000, p. 37).

Desse modo, os adolescentes distanciam-se do grupo familiar e aproximam-se do grupo de amigos que, para eles, é muito importante. Possuem uma tendência para imitarem um ao outro na forma de falar, de vestir, de gostar das mesmas coisas, e, geralmente, são muito influenciados pela mídia.

Na explicação de Calligaris, (2000), esses grupos recusam a moratória, os critérios de admissão são claros, explícitos e colocados em prática. Alguns grupos são informais e abertos como as comunidade de estilo (*dark, punk, rave, clubber* etc). O modo de ingresso é apenas ter um *look*, reconhecido como um traço comum. Outros exigem uma marca no corpo como uma tatuagem, uma cicatriz. Outros pedem um pacto de sangue, como a participação em um roubo, na morte ou estupro de alguém. Nesse caso, exige-se a participação e responsabilidade coletiva, o que produz uma culpa ou um segredo comum.

Calligaris (2000), afirma que os grupos de adolescentes aparecem como uma patologia para os adultos, sendo vistos como responsáveis pela desagregação das famílias e quebra da relação hierárquica entre gerações. Os adolescentes se tornam gregários porque lhes é negado o reconhecimento dos adultos, que, de certa forma, é o que eles mais querem. Por isso, inventam grupos, em que possam encontrar e trocar o que os adultos recusaram ou pediram que fosse deixado para mais tarde.

Nesse sentido, o autor conclui que o gregarismo do adolescente aparece como uma forma de insubordinação para os adultos e, quanto maior o comportamento transgressor, mais fácil o reconhecimento: a transgressão demonstra afastamento dos adultos, adesão e fidelidade ao grupo.

Ao retratar o perfil dos adolescentes Calligaris afirma que muitas vezes eles enfeiam a sua estética com a finalidade de se diferenciar e produzir coesão no grupo, mas também como forma de recusa de sua sexualidade ou ainda como forma de criticar o sistema de desejabilidade dos corpos como razão do reconhecimento social. “Tornar-se feio pode ser também uma maneira para se proteger de um olhar que poderia não achá-lo desejável”. (CALLIGARIS, 2000, p. 50).

Em suma, Calligaris (2000) explica que a adolescência surge na modernidade como um ideal social necessário, à medida que os grupos de adolescentes se identificam através do visual *look*, a sociedade toma posse dos apetrechos deles, para serem propagandeados e utilizados na comercialização.

Sucintamente se delineiam alguns resultados de pesquisas e estudos que têm sido desenvolvidos sobre sexualidade na escola.

### **1.2.3 Sexualidade e educação: pesquisas desenvolvidas**

A procura de estudos realizados sobre o tema sexualidade no Brasil possibilitou verificar o surgimento de uma larga produção, principalmente nas décadas de 80

e 90 do século XX, mais direcionadas para a área da saúde, considerando o surgimento da AIDS.

No percurso da busca de produção bibliográfica atualizada sobre o tema pesquisado, destacam-se as limitações do acesso de material. As dificuldades envolveram desde a carência de livros nas livrarias de Cuiabá, a morosidade quando o mesmo teve que ser solicitado e o parco acervo bibliotecário da UFMT e de outras universidades da capital que não dispunham de estudos sobre o tema. Assim, as pesquisas na internet, tornaram-se o recurso mais freqüentemente utilizado. Entretanto, transpostas as barreiras iniciais, é possível afirmar que o tema sexualidade é um campo aberto para estudos e pesquisas quando se tratam da combinação sexualidade, adolescência e educação.

Dado o exercício aprendido nessa caminhada, que todo pesquisador deve ter um espírito de busca incessante e paciente, foi possível encontrar autores que trabalharam a temática envolvendo escola e adolescência, como Frison (2000), que embasou seu estudo no método fenomenológico, Rena (2001), que sugere uma proposta metodológica de trabalho e utiliza a Teoria das Representações Sociais, e Bonato (1996), que, em uma perspectiva histórica, investigou o tema sexualidade, a partir do eixo temático Educação e Cidadania, baseando-se no pensamento de Michel Foucault.

Em Cuiabá, Mato Grosso, conforme já mencionado, o universo de estudos sobre sexualidade e adolescentes produzidos no contexto escolar ainda é muito escasso, tendo sido encontradas as pesquisas de Carvalho (1997), que trabalhou com professores, e Oliveira (1994), com adolescentes, ambas em uma perspectiva antropológica. Igualmente escassas são as investigações sobre representações sociais de sexualidade para adolescentes em ambiente escolar.

Tenta-se sumariar a publicação de Luiz Carlos Rena (2001), dada a afinidade com este estudo devido não só à proximidade regional, já que ambos são desenvolvidos na

região Centro-Oeste, porém, em realidades diferentes, mas também a proximidade teórica por utilizar, entre outros, o referencial teórico de Serge Moscovici (1978).

O objetivo de Rena (2001) foi propiciar contribuições metodológicas para o campo da Educação Sexual, por meio de um modelo de intervenção pedagógica com grupos de adolescentes oriundos do interior do Estado de Goiás, enfatizando a dimensão psicossociológica da sexualidade. O autor percorre, no início de seu trabalho, uma compreensão teórica da relação entre adolescência, educação e sexualidade.

No percurso metodológico, a pesquisa contou com a participação de 1.297 sujeitos, que responderam questionários fechados e auto-aplicáveis, de onde se extraiu os temas para as oficinas. Participaram das oficinas 24 sujeitos, adolescentes na faixa etária entre 10 e 19 anos, de ambos os sexos, oriundos do interior do Estado de Goiás, divididos em 02 grupos, sendo que um grupo da zona urbana – Itaberaí e outro da zona rural – Mossâmedes.

Luiz Carlos Rena trabalhou sete oficinas, destacando-se aqui, apenas a oficina de número três, sobre sexo e sexualidade, que objetivou discutir conceitos e expressões, por meio de um termo indutor.

O autor discutiu a relação entre as dimensões biológica, psicossocial e cultural do sujeito na vivência da sexualidade. Segundo Rena, os grupos revelaram dificuldades para exprimir o conceito de sexualidade, sendo identificado como relação genital entre heterossexuais. Na definição de sexo predominou a idéia de amor, sentimento, relacionamento heterossexual, intimidade, havendo uma baixa freqüência quando associado às idéias de prazer e reprodução.

Nessa oficina, Rena (2001) identificou as representações sociais de gênero reveladoras de índices de estereótipos presentes na cultura, manifestados pelos discursos e atitudes dos adolescentes. Nos resultados de seu estudo, Rena observou que as Oficinas permitiram ir além das preocupações higienistas e epidemiológicas consideradas como

metodologia válida para ações educativas em sexualidades e intervenções psicossociais junto ao grupo de adolescentes.

Bonato (1996) realizou seu estudo no eixo temático educação e cidadania, em uma perspectiva histórica e investigou a concepção de sexualidade para o homem ocidental a partir da política pedagógica dos trabalhos desenvolvidos na área de orientação sexual. A autora embasa seu estudo à luz do pensamento de Michel Foucault e recorre, entre outros, aos trabalhos de Jurandir Freire Costa e Marilena Chauí no esclarecimento da questão.

A autora conclui no seu estudo que as concepções médico-higienistas, influenciadas pela medicina social do século XVIII que surgiu na Europa, investiram na família e na escola e contribuíram para uma construção decisiva de sexualidade, que atuou no Brasil, do século XIX, como um dispositivo de poder, fazendo com que a gênese da orientação sexual na escola, encontra-se nessas concepções até os dias atuais, principalmente com o surgimento da AIDS.

Sexualidade, Educação e Cultura: instantâneos de escolas de Cuiabá e Várzea Grande foi o tema da dissertação apresentada por Carvalho (1997) ao programa de Mestrado em Educação – UFMT, no ano de 1997.

Carvalho (1997) realizou esse estudo com 60 professores, em duas escolas da classe média, uma particular e outra cooperada, na tentativa de compreender como os professores interagem com o tema sexualidade com os alunos da pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental, visando estabelecer uma prática interdisciplinar no processo de aprendizagem.

Observou-se que os dados coletados pelas entrevistas mapearam as ideologias, os mitos e tabus presentes na prática educativa, mostrando significações, sentidos e valores que os professores ajustaram à própria sexualidade e à do outro, no cotidiano escolar.

Oliveira (1994), ao apresentar a dissertação de Mestrado em Educação, junto a UFMT, trabalhou dois grupos escolares de 52 adolescentes, objetivando uma compreensão dos aspectos que emergiam acerca da sexualidade na convivência entre adolescentes, procurando conhecer como pensam e vivenciam a afetividade.

A autora analisou que os adolescentes vivenciavam momentos de conflitos e prazeres, na busca da liberdade, da sensibilidade na expressão do corpo. Ela observou a presença marcante das normas sociais, os valores, os tabus e estereótipos. Porém, identificou tendências de conflitos em uma tentativa de quebra dos valores das gerações anteriores.

A autora concluiu que os conhecimentos e as práticas sexuais encontraram-se desvinculadas do cotidiano dos adolescentes, “[...] A escola, tão presente neste cotidiano, parece ainda silenciar-se a respeito da corporeidade/sexualidade de seus alunos” (OLIVEIRA, 1994, p. 206).

Frison (2000), realizou uma pesquisa com alunos na faixa etária entre 14 e 16, que cursavam a oitava série do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Porto Alegre-RS, entre os meses de julho e dezembro de 1999, com o objetivo de compreender o significado de sexualidade a partir das vivências e dos sentimentos de adolescentes em ambiente escolar. Dados da metodologia apontam que a autora realizou 11 entrevistas semi-estruturadas, interpretadas pelo referencial teórico fenomenológico.

No seu estudo, Frison (2000) verificou alguns aspectos que dificultam a realização de um trabalho em orientação sexual, como a falta de preparo dos profissionais, a omissão da família e da escola. Lourdes Frison analisa que a escola precisa descobrir formas de dinamizar o trabalho de orientação sexual nos seus programas curriculares, aproximando e envolvendo os pais, que também se encontram desprovidos de conhecimentos e informações para dialogar com os filhos.

A autora destaca que a escola se preocupa na construção de projetos e estratégias sobre sexualidade em ambiente escolar. No entanto, o ensino ainda é muito distanciado da realidade do aluno. O que este sente ou pensa é pouco considerado.

Nas conclusões finais do trabalho, Frison (2000) aponta algumas propostas, segundo ela, ousadas, como forma de repensar a orientação sexual na escola: propiciar cursos de aperfeiçoamento preparando os profissionais, promover oficinas, debates, encontros, pesquisas que ajudem a repensar o trabalho e subsidiar a formulação da proposta política-pedagógica da escola. De acordo com a autora, a orientação sexual na escola deve acontecer em uma relação dialógica entre pais, professores e alunos, em uma dimensão informativa e preventiva.

Percebe-se, por este pequeno inventário, que o tema sexualidade sempre foi uma preocupação relevante de estudo. Encaminham-se apontamentos históricos a partir de Yara Sayão (1997), na tentativa de situar o percurso dentro dos avanços e recuos da orientação sexual nas escolas, vindo a culminar com as propostas de orientação sexual, conforme os PCN determinam.

#### **1.2.4 O percurso da orientação sexual nas escolas públicas e os PCNs**

Yara Sayão (1997) apresenta a trajetória histórica da Orientação Sexual na escola no bojo da educação sexual no Brasil. Sayão afirma que a questão da sexualidade na escola não é novidade. Aponta o marco inicial da orientação sexual, fazendo um retrocesso na história, destacando a França no século XVIII, quando a preocupação dos educadores coincidia com “[...] o desenvolvimento de noções relativas à repressão das manifestações da sexualidade infantil”. (SAYÃO, 1997, p. 107), mais precisamente, o combate à masturbação.

No século XIX, a sexualidade na escola foi conduzida pela preocupação com as doenças venéreas e o aumento dos abortos clandestinos. Em 1920, data da promulgação da



lei francesa que proíbe o aborto e a propagação do anticoncepcional, a iniciativa da orientação sexual foi no sentido de repassar aos jovens o valor à vida e à reprodução humana. Segundo a autora, as propostas foram retomadas no período pós-guerra, tendo sido o ano de 1973 a data oficial da introdução da educação sexual nos currículos das escolas na França.

No Brasil, a educação sexual, aprovada em 1928, pelo Congresso Nacional de Educadores, recebeu influências das idéias dos médicos higienistas com o interesse ao combate da sífilis, aliadas aos movimentos feministas que reivindicavam proteção à infância e à maternidade.

O jornal Diário da Noite apresentou, em 1930, uma pesquisa que demonstrava apoio ao trabalho de orientação sexual, suscitando algumas polêmicas. Uma delas refere-se a um incidente ocorrido em um Colégio, no Rio de Janeiro, envolvendo um professor, que sofreu processos jurídicos, seguidos de demissão, por incluir no currículo da escola o ensino da evolução das espécies e da educação sexual. A partir de então, até a década de 50, época em que a Igreja Católica fazia grande repressão ao tema, não se conheceu trabalhos ligados à educação sexual, vindo a ressurgir na década de 60, com algumas mudanças, sobretudo em São Paulo, na rede pública de ensino.

Em 1968, tramitou no Congresso Nacional, até meados de 1970, um projeto de lei que sugeria educação sexual obrigatória em todas as escolas do país. Esse projeto recebeu o apoio de alguns deputados, porém foi derrubado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, que manifestou posições contrárias à educação sexual na escola, “[...] defendendo supostas inocências puresas e castidade das crianças”. (SAYÃO, 1997, p. 109).

João Filho (1999) contribui com essa análise, ao afirmar que, em 1978, já na abertura política, os educadores reunidos no 1º Congresso Nacional sobre Educação Sexual nas Escolas, em São Paulo, constataram a impossibilidade de implantação dessa forma de ensino, devido à falta de profissionais qualificados.

Ambos os autores, Sayão e João Filho apontam a década de 90, mais precisamente, o ano de 1997, quando o Ministério de Educação e Cultura - MEC, na tentativa de inserir o tema sexualidade nas discussões como fenômeno educativo, implanta, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental - PCN, a disciplina Orientação Sexual nas Escolas.

Reporta-se aos PCN, a partir de alguns de seus aspectos gerais, da concepção de sexualidade e de alguns princípios que norteiam o trabalho de orientação sexual na escola. Percebe-se que orientação sexual está inserida dentro da área Convívio Social e Ética no Ensino Fundamental. A proposta se divide em duas partes: a primeira justifica a necessidade de incluir orientação sexual como tema transversal, não como uma disciplina específica para cargo de um professor, mas sob a responsabilidade de todos, devendo ser discutida pelas diversas disciplinas. A segunda refere-se à forma de abordagem da orientação sexual, destacando os conteúdos que estão direcionados para os escolares do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

Os conteúdos foram organizados em três blocos, contemplando temáticas como os conceitos de organismo e corpo, as relações de gênero e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, em especial a AIDS, com a seguinte justificativa:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana) entre os jovens. (PCN, 1998, p. 6).

De acordo com as orientações dos PCNs, a escola deve estar consciente da necessidade de abrir o espaço para reflexão, cabendo a ela abordar diversos pontos de vista, valores e crenças presentes na sociedade, para o aluno ir construindo a sua auto-referência, sem, contudo, substituir o papel da família.

Um dos princípios refere-se ao caráter não diretivo, isto é, o trabalho não será de aconselhamento individual nem psicoterapêutico, fazendo uma ressalva para alunos

portadores de deficiências ou àqueles que demandem atenção e intervenção individuais, que “[...] devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola, e, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado”. (PCN, 1998, p. 12).

Em relação à postura do professor, este deve manter um maior distanciamento das opiniões e aspectos pessoais para empreender essa tarefa. Também não se preconiza que o profissional tenha uma formação específica, podendo ser um professor de qualquer matéria para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, mas é necessário que receba aperfeiçoamento, partindo do princípio que os professores precisam reconhecer os valores que regem seus próprios comportamentos, para entenderem os dos outros (PCN, 1998).

Um outro aspecto refere-se ao tipo de orientação sexual que se quer oferecer. Isso ficou claro a partir da concepção de sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural. Quando se detém em seus conteúdos, percebe-se que estão comungados com os interesses do Estado, da preocupação com a ordem de saúde pública, tendo a AIDS como um motivo para implementar a orientação sexual nas escolas, cuja concepção a partir da definição de sexualidade publicada pela Organização Mundial de Saúde (1999), conforme segue:

A sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não de orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É a energia que motiva encontrar o amor, contato e a intimidade e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas. A sexualidade influencia pensamento, sentimento, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental. Se saúde é um direito humano fundamental, a saúde sexual também deveria ser considerada como direito humano básico. (CADERNOS PEDAGÓGICOS, 1999, p. 28, apud FRISON, 2000, p. 66).

Este conceito preconiza a sexualidade na dimensão de totalidade do ser humano, enquanto ser psicológico, biológico, social e espiritual.

Do que foi exposto até aqui, tenta-se conduzir algumas reflexões em relação à postura do professor. Os PCNs admitem que o docente tenha seus valores e suas crenças. No entanto, deve estar desprovido desses conceitos que, de outro modo, estão associados a toda

carga de influências transmitidas pela educação que limita o permitido e o proibido, no decorrer de sua vida. Assim, como se livrar deles quando o assunto é sexualidade?

É previsível acontecerem reações de vergonha, de curiosidades, de timidez e muitas vezes de silêncio, tanto de alunos quanto de professores em algumas perguntas e respostas nas discussões sobre sexualidade. Já que é uma proposta de educação emancipatória, o que importa é que juntos tenham a emancipação a partir da fala e do compartilhar o assunto com o outro, respeitando as diferenças.

Nunes (1997), parece contribuir na maneira de entender a sexualidade nessa dimensão, sendo preciso compreender a presença da normatização, entendida como normas e limites, como marca de sujeitos plenos, e não na forma de sanções, preconceitos, segregações, repassando acusações, pecados e medos. Pelo contrário, a emancipação só pode acontecer no mundo de homens livres que são capazes de realizar trocas significativas e gratificantes.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

## 2.1 DIMENSÕES MULTI-METODOLÓGICAS DO MODELO DE PESQUISA

Percebeu-se em literatura e grupo de estudos que muitas discussões já foram feitas em torno da diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa. Busca-se suporte em alguns autores que podem ajudar no entendimento dessas questões.

Denise Jodelet (2003, p. 5) propõe um esboço da história dos métodos qualitativos e constata que, desde o final do século XIX até o período atual, eles transitaram “[...] por períodos de eclipses ou modulações de formas de acordo com o estado do debate epistemológico”, “[...] na medida em que intervém uma nova crise que questiona a legitimidade dos pesquisadores em ciências sociais, [...]”.

A polêmica metodológica foi gerada devido à aparente oposição entre a pesquisa quantitativa, que lida com números e modelos estatísticos para explicar os dados e a pesquisa qualitativa, que se desvia dos números e procura uma interpretação da realidade social.

Essas distinções são freqüentemente apontadas por diferentes autores, podendo-se citar, por exemplo, Minayo, (1994, p. 21-22). A pesquisa qualitativa “[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”. A autora complementa que a natureza quantitativa permite um entendimento interpretativo traduzido em dados estatísticos.

Franco (1986, p. 35), também contribui aqui, ao definir pesquisa qualitativa:

[...] aquela que, assentada em um modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...] contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos.

A pretensão não é detalhar ou aprofundar os debates epistemológicos, pretende-se apenas sumariar uma reflexão a partir da revisão dos apontamentos de Bauer e Gaskell (2000), que propõem algumas hipóteses que podem contribuir com o assunto.

O primeiro pressuposto de Bauer e Gaskell (2000, p. 24, grifo dos autores), é que “[...] *não há quantificação sem qualificação*, a mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social”. É importante identificar o conjunto de elementos em que esteja inserido o fenômeno que se queira estudar, antes de eleger medidas que o quantifiquem.

O segundo apontamento “[...] *não há análise estatística sem interpretação*”, já que os dados não falam por si mesmos, combina com o alerta cuidadoso recebido nas sessões de orientação (2002-2003), no sentido que são necessários arte, garra, veneno e um doce olhar, por parte do pesquisador, para trabalhar os dados, enxergando para além do que mostram, de imediato, os números.

Bauer e Gaskell (2000, p. 25, grifo do autor) defendem, ainda, “[...] *o pluralismo metodológico dentro do processo de pesquisa: além da lei do instrumento*”. De acordo com os autores, deve haver uma visão holística no processo de pesquisa social, pois, as diferentes metodologias possibilitam contribuições diversas, cabendo ao pesquisador identificar “[...] as vantagens e desvantagens funcionais das diferentes correntes de métodos, e dos diferentes métodos dentro de uma corrente”. (BAUER; GASKELL, 2000, p. 26).

Denise Jodelet explica a visão holística partindo do princípio da complexidade dos fenômenos. Além de analisar as condutas, as representações, o pesquisador deve atentar para os contextos históricos em que se inscrevem. “Uma abordagem holística considera os fatos humanos como totalidades que não podem ser explicadas, limitando-se a estudar separadamente seus diferentes componentes”. (JODELET, 2003, p. 10).

A “*ordenação do tempo*” é o outro pressuposto apontado por Bauer e Gaskell (2000, p. 26, grifo do autor) ao analisarem que a pesquisa qualitativa em uma determinada

época teve a finalidade exploratória no processo de pesquisa. Posteriormente, ela passou a ser importante depois do levantamento, seja para guiar a análise dos dados levantados, seja para fundamentar interpretações mais detalhadas.

Finalmente, a pesquisa qualitativa pode ser agora considerada como sendo uma estratégia de pesquisa independente, sem qualquer conexão funcional com o levantamento ou com outra pesquisa quantitativa (independente). A pesquisa qualitativa é vista como um empreendimento autônomo de pesquisa, no contexto de um programa de pesquisa com uma série de diferentes projetos. (BAUER; GASKELL, 2000, p. 26).

Esses enfoques esclarecem o ponto de vista segundo o qual o uso de números não se opõe ao uso da palavra. Os dados numéricos são interpretados a partir de uma análise qualitativa e esta não se limita a apenas textos e relatórios verbais.

Desse modo, encaminha-se para a compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, a partir de sua abordagem de natureza multi-metodológica, tendo em vista o uso de questionário e entrevistas.

O questionário semi-estruturado e de múltipla escolha foi um dos instrumentos de coleta, cujos dados foram processados com o auxílio do *software Statistical Package for Social Science* (SPSS).

Utilizou-se a técnica da entrevista com o intuito de elucidar elementos não totalmente esclarecidos pelo questionário e para apreender possíveis novos temas advindos dos depoimentos dos sujeitos.

Com os resultados das entrevistas informatizados, auxiliados pelo *software Analyse Lexicale par Contexte d'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE), objetivou-se fazer uma interpretação partindo do material verbal coletado, com aqueles resultados apresentados pelo SPSS.



## **2.2 DESENVOLVENDO A PESQUISA**

### **2.2.1 Caracterização do universo pesquisado**

O município de Cuiabá está localizado no Estado de Mato Grosso, no centro geodésico da América do Sul. Encontra-se à margem esquerda do Rio Cuiabá, quase completos três séculos de existência de Vila Rica do Bom Jesus de Cuiabá (PAREDES, 1977).

De acordo com Paredes (1977), na década de 40 do século XX, o Estado de Mato Grosso recebeu um grande número de pessoas procedentes da Bahia, que vieram seduzidas pelo surto do extrativismo, para trabalhar nos garimpos da região leste. Três décadas depois, já com implantação de rodovias, a população quase dobrou com a chegada de migrantes de vários estados do país, “[...] atraídos pelas experiências governamentais de colonização e pela chegada dos capitais provenientes das zonas mais desenvolvidas do país”. (PAREDES, 1977, p. 35).

Conforme dados obtidos da pesquisa de Paredes (1977), o índice do crescimento populacional do Estado de Mato Grosso entre as décadas de 50 e 60 do século XX apresentou uma evolução em torno de 2,947%, que corresponde a 1.656 pessoas que aqui chegaram. Se comparado às décadas de 60 e 70, este índice se elevou para 78,755%, equivalente a 45.567 pessoas. No período de 1970 a 1977, o crescimento populacional foi de 104,602%, o equivalente a 108.187 migrantes.

Dados do Censo Demográfico de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam a década de 80 do mesmo século como o período de maior índice de registro da taxa de crescimento populacional em Cuiabá; entretanto, de acordo com Oliveira, N. (2003), nos últimos anos tem havido um desaceleramento no ritmo desse crescimento. A capital mato-grossense, onde estão os sujeitos desta pesquisa, possui uma

população estimada em 483.044 habitantes (IBGE, 2000), sendo que 31,5 % da população não são naturais de Cuiabá.

A autora afirma a partir das palavras do atual coordenador do IBGE, que a entrada de migrantes em Cuiabá, tem se mantido estável, devido à diminuição dos atrativos econômicos que na década de 80 do século passado, chegavam por meio dos incentivos federais.

Oliveira, N. (2003) destaca a explicação da então coordenadora do Centro da Pastoral para Migrantes de Cuiabá, em que traça o perfil do migrante dos últimos 20 anos: “[...] hoje, muitos viajantes não conseguem se estabelecer e acabam retornando para seu estado de origem, ou partem em busca de outra região. [...]. A maior parte dos migrantes é composta por homens sozinhos e muitas vezes sem qualificação profissional”. (OLIVEIRA, N. 2003, p. 1). Quando essas pessoas não retornam para os estados de origem elas vão para o norte do Estado de Mato Grosso onde existem assentamentos rurais e fazendas.

Do ponto de vista da administração do sistema de ensino, a cidade apresenta-se dividida em regiões. Após a criação das administrações regionais, ocorridas a partir de 1994, Cuiabá ficou dividida em quatro regiões administrativas: região norte, sul, leste e oeste, definidas a partir dos seus bairros, onde se encontram distribuídas as escolas municipais e estaduais, universo do qual extraiu-se a amostra para compor este estudo.

Apresenta-se, a seguir, o mapa de Cuiabá, em cujos bairros encontram-se as escolas pesquisadas, identificadas por uma estrela.



**Figura 1** Mapa da localização das escolas sorteadas dentro do perímetro de Cuiabá

Fonte: Prefeitura Municipal de Cuiabá, com adaptações procedidas pelo GPEP

### **2.2.2 Contexto histórico e social de Cuiabá**

Aliadas ao crescimento do Estado e, conseqüentemente, do município, surgiram as modificações na fisionomia da cidade, pois, de acordo com Paredes (1977), quando os migrantes chegam o quadro social é alterado. Desse modo, a cidade é marcada pela presença de um cenário que reflete suas contradições. Por um lado, o crescimento econômico estimulou a migração de populações; por outro, essa população, muitas vezes submetida às condições de subemprego ou trabalhos de baixa renda, sofre com os impactos causados pelas desigualdades sociais.

Com o intuito de minorar as diferenças, Cuiabá tem investido nas áreas sociais, destacando a educação, seja pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) ou pela Secretaria Municipal de Educação (SME), implementando uma política de planejamento

educacional amparada nos princípios da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes de Bases (LDB), que disciplina a educação escolar.

Além da escola, o município realiza outros atendimentos destinados às crianças e adolescentes, podendo-se destacar o que é feito pela Secretaria Municipal de Bem Estar Social, (SMBES) por meio dos projetos de ação social preventiva. A Assistência Social organiza-se a partir do que é recomendado pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) que, no município, se efetiva pelos Conselhos. No caso da política infanto-juvenil, instituiu-se o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, que implementa ações para jovens de sete a 14 anos, dentre as quais, destacam-se aquelas mais próximas do tema pesquisado.

O Projeto Siminina desenvolve atividades como as oficinas de auto-estima, direitos e deveres e sexualidade; o Programa Sentinela que executa ações especializadas objetivando o combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST-AIDS) e dispõe de abrigo 24 horas. A Casa de Retaguarda também presta atendimento na forma de abrigos a adolescentes gestantes.

Estudos e pesquisas envolvendo o tema sexualidade e adolescência é de grande importância para Cuiabá. Tomando dados de estudos como referências para esse ponto de vista, cita-se a pesquisa de Leal (2001), que enfocou no seu estudo, a região Centro-Oeste. A autora verificou que, em Mato Grosso, existe o mercado da exploração sexual de crianças e adolescentes, principalmente, a prostituição, em regiões de garimpo. A autora afirma que 13 cidades estão envolvidas com esse tipo de comércio, voltado para o turismo sexual, junto com o tráfico de drogas.

De acordo com Leal (2001), Cuiabá apresenta uma certa complexidade no que se refere à exploração sexual infanto-juvenil, pois abriga nos bairros periféricos esta problemática, oriunda das cidades grandes e de médio porte.

No comentário da autora, os locais de maior fluxo dessas formas de exploração em Cuiabá estão distribuídos em pequenos núcleos, tais como: “[...] pontos em ruas e praças, trabalho em boates, anúncios em jornais disfarçados de modelos acompanhantes e a utilização do corpo para conseguir favores, tais como carona ou drogas”. (LEAL, 2001, p. 123).

A autora destacou que esses adolescentes explorados recebem um pagamento que pode variar de R\$ 5,00 (cinco reais) na Praça do Porto e R\$ 100,00 (cem reais) nas casas de prostituição. Este é um dado significativo, pois alguns entrevistados desta pesquisa, dois anos após Leal, também relataram os mesmos valores e locais.

Dados acerca do índice de gravidez na adolescência em Mato Grosso, oriundos da Organização Mundial de Saúde, apresentados pela ginecologista e pesquisadora Albertina Takuiti, indicam que “[...] cerca de 50 mil mulheres engravidam por ano, destas, 37% têm idade entre 10 a 20 anos, fazendo o Estado figurar como um dos que apresenta maior índice no país. No Brasil, a média de adolescentes grávidas ao ano é de 26%” (FOLHA DO ESTADO DE MT, p. 14, 2002). Esses aspectos apontam para a necessidade da presença do tema sexualidade nas discussões da escola.

O sistema educacional de Cuiabá é formado por duas modalidades de ensino: a Educação Básica e a Educação Superior. É assunto neste estudo apenas a primeira, constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, particularmente, o Ensino Fundamental do terceiro ciclo, antiga, quinta a oitava série.

O Ensino Fundamental, em 1999, recebeu mudanças em seu sistema de funcionamento, anteriormente, seriado, alterado, gradativamente, para ciclo na rede estadual, sendo implementado por meio do Projeto Saranzal, nas escolas municipais. De acordo com Araújo. S. (2002), no ano acima referido, um total de 42 escolas optou por funcionar em ciclo de formação. No ano (2000) culminou com 72 unidades e, em 2002, totalizavam 67 escolas cicladas, dentre as quais 11 fizeram parte deste estudo.

A proposta da escola ciclada é formar as turmas com grupos de alunos que tenham as idades aproximadas, com o objetivo de facilitar o processo de socialização e construção de identidades. Para isso, existem alguns critérios, como a idade, o desenvolvimento sociocultural, os aspectos afetivos e cognitivos, bem como o histórico escolar (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2000).

Um dos objetivos da escola ciclada é “[...]. Proporcionar aos alunos condições de progredir por não permitir a reprovação ou retenção do educando na fase, e de fase para fase, [...]”. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 53). Apresenta-se na figura seguinte a distribuição dos ciclos, as respectivas fases do ensino e as idades aproximadas. Este processo é denominado de enturmação.

Ciclos	Fases	Agrupamento	Fase de desenvolvimento	Nº de alunos por sala de aula
I Ciclo	1ª fase (CA do sistema seriado) 2ª fase (1ª série do ensino Fundamental) 3ª fase (2ª série do Ensino Fundamental)	6 a 7 anos  7 a 8 anos  8 a 9 anos	Infância	25 a 30 alunos
II Ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase Obs. O II e III ciclos possuem igualmente 3 fases	9 a 10 anos 11 a 12 anos 11 a 12 anos	Pré-adolescência	25 a 30 alunos
III Ciclo	1ª fase 2ª fase 3ª fase	12 a 13 anos 13 a 14 anos 14 a 15 anos	Adolescência	25 a 30 alunos

**Figura 2** Processo de enturmação na escola ciclada

**Fonte:** SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO: Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender e sentir, ser e fazer. Cuiabá-MT. 2001. p 52.

Acompanhando o crescimento da cidade, percebe-se também uma evolução no quadro de matrícula em relação ao período de 1997 a 2000, conforme figura 3. Nota-se um aumento de 8,56%, correspondendo a 4274 alunos matriculados nesse período na rede Estadual. Em relação à Municipal, o aumento foi de 21,39%, o equivalente a 7870 alunos matriculados, indicando uma tendência para a elevação no conjunto final dos dados.

<b>ANO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>
1980	45106	32226	6242
1981	54116	36998	8259
1982	60603	40971	8458
1986	60603	40971	8458
1987	86645	51045	16256
1988	92096	51720	19561
1997	107092	49927	36792
1998	107326	50339	40060
1999	115046	55808	44549
2000	111117	54202	44662

**Figura 3** Evolução de matrícula no Ensino Fundamental nas últimas três décadas

**Fontes:** Os dados foram extraídos dos boletins estatísticos educacionais do núcleo setorial de planejamento da Secretaria de Estado de Educação - MT.

### **2.2.3 Entorno e contornos da escola enquanto palco onde os sujeitos se apresentam**

De um modo geral, as salas de aula das escolas pesquisadas neste estudo apresentam condições razoáveis com espaço de bom tamanho. Em algumas delas, a superlotação faz com que as carteiras e os alunos fiquem muito juntos. Tal dado demonstra a necessidade de outras salas de aulas.

Quase todas as escolas são equipadas com uma grande quadra poli-esportiva, o que favorece as aulas de Educação Física e as atividades recreativas. Algumas escolas se localizam próximas a terrenos baldios.

A maior parte apresenta uma boa aparência, com jardins, mas outras possuem salas sujas, com muitos rabiscos indecifráveis nas paredes, às vezes, palavras impróprias para o ambiente de sala escolar. Nas carteiras, muitas delas quebradas, há declarações de amor ou palavras obscenas, outras, apresentam manchas de tintas.

Quanto ao uso do uniforme, por razões econômicas referentes às famílias, nem todas as escolas adotam-no. Alguns entrevistados do sexo masculino comentaram que são provocados pelas roupas sensuais das meninas.

Quase todas as escolas possuem um vigia ou segurança que controla entrada e saída, no entanto, há escolas em que ele fica do lado de dentro com o portão fechado.

Enquanto isso, alunos de turno diferente tentam enganá-lo, pulando o muro. Ademais, as cenas de violência se fazem presentes na escola; em uma delas, constatou-se a morte de dois vigias, à época da coleta dos dados. Em outra, notícias de abuso sexual de aluno envolvendo um vigia da escola.

Algumas escolas possuem muros baixos e janelas sem grade, outras, além dos muros altos, possuem duas divisões entre a entrada e as salas de aulas e grades de ferro nas janelas. O chamado recreio ou intervalo das aulas tem sido nas salas de aula para evitar as brigas. Os alunos saem para o lanche e para ir ao banheiro.

Muitas escolas possuem bibliotecas. Em algumas há fluxo de usuários, em outras, é um local ocioso, vazio, com poucos livros nas prateleiras. Interessa destacar a televisão fazendo-se presente entre as grades, na biblioteca, pois nem todas as escolas possuem salas de vídeo.

Apesar da temperatura climática da cidade na época do verão ultrapassar os 40 graus, raramente foram encontradas salas com aparelhos de ar condicionado. Aquelas que têm esses aparelhos, conseguiram-nos por meio de campanhas da escola entre os pais e a comunidade.

Assim situa-se o cenário. É neste palco que estão inseridos os protagonistas deste estudo, os adolescentes, que recebem direta ou indiretamente as influências de todo esse contexto, aliadas às informações dos mais diferentes meios, o que faz com que se amplifique o discurso da sexualidade na escola.

É no cenário da escola, que guarda sua televisão entre as grades na busca do lugar seguro, que surgem as conversações acerca das notícias de abuso sexual e assuntos dos filmes assistidos em vídeos na casa dos amigos. É nessa paisagem que estão os pré-adolescentes e adolescentes, apresentando-se com as mais diversas opções de identificação grupal, como tatuagem, brinco, *piercing*, cabelos coloridos, arrepiados ou molhados de gel.



Calligaris (2000) explica sobre o uso do *piercing* umbilical das garotas, remetendo a uma lembrança do nenê de umbigo apenas cicatrizado. De acordo com o autor, esta é uma curiosa distração lúdica no caminho do órgão genital, ou uma alusão a uma fechadura de castidade. E, sobretudo, uma maneira de chamar o olhar para o encontro permanente, não tão longe da vagina, entre uma abertura do corpo e algo metálico e duro.

É nesse panorama que se reflete ainda o erotismo desenhado pela televisão, que oferece as diferentes escolhas de parceiros, heterossexuais, homossexuais, transexuais, que os sujeitos deste estudo vão construindo suas representações e sua sexualidade.

Importa destacar que, muitas vezes, os adolescentes estão seguros, com ar de superioridade e, às vezes, indefesos e carentes do apoio da sociedade que os ajude a responder sobre os conflitos próprios da idade, entre outros, a sexualidade. O ar de superioridade foi percebido no momento do convite na sala de aula, para a entrevista. No meio dos aplausos e vaias aquele menino ou menina que se levantava para a entrevista, demonstrava superar toda agitação feita pelos colegas. Porém, no momento da entrevista, dependendo da resposta, se contorcia, abaixava a cabeça em um grande esforço para parecer natural durante a conversa.

Jodelet (2003, p. 13) explica a noção de natural como a maneira de dizer, que significa a linguagem e o pensamento natural para realizar as práticas do cotidiano, “[...] que não obedece a cânones científicos, sem, entretanto, escapar a uma regulamentação social”. A autora sintetiza: o que é natural parece normal.

Portanto, é neste palco de tracejados incompletos que estão os sujeitos pesquisados: curiosos, tímidos, receosos ou ousados, usando batons roxos e calças de cós baixo, desbotadas, rasgadas, desfiadas, extravagantes para uns e modernas para outros; questionadores ou serenos, aqui estão, construindo as representações sociais acerca da sexualidade. Conforme disse Marcová (2003, p. 347), “[...] Estudando representações sociais, devemos estudar tanto a cultura como a mente do indivíduo”.

Calligaris (2000) faz uma referência acerca dos aspectos mencionados, destaca-se aqui, a cueca exposta acima do cós baixado, muito usada pelos jovens nos anos 90.

[...] Trata-se de uma recusa da sexualidade pela infantilização (a cueca à vista evoca uma história de cocô-xixi e de fraldas), uma maneira preventiva de se ridicularizar logo nos arredores dos órgãos genitais, mas também a promessa de um permanente interesse com o que está nas cuecas [...]. (CALLIGARIS, 2000, p. 51).

A cueca é considerada, por assim dizer, como forma de gracejos ou brincadeiras. Importa destacar que neste estudo, as cuecas apareceram em menor quantidade em relação às calcinhas, pois é uma época em que as meninas estão usando este tipo de calça.

A seguir, destacam-se os procedimentos realizados para encontrar esta paisagem humana que completou o cenário deste palco, o grupo de sujeitos pesquisados neste estudo.

#### **2.2.4 O universo**

A amostragem é o processo pelo qual se seleciona parte de uma população para fazer a pesquisa. Realizou-se um levantamento visando à identificação do universo e do público alvo, através de contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, em março de 2002.

As secretarias forneceram listagem relacionando os nomes das escolas, contendo telefones, endereços e sua respectiva localização nas regiões da capital. Identificou-se o universo constituído por 84.164 estudantes de ambos os sexos, em 144 escolas públicas municipais e estaduais distribuídas nas quatro regiões, de onde se extraiu a amostra deste estudo.

#### **2.2.5 A amostra**

Para se obter a amostra, realizou-se sorteio em dois níveis. No primeiro, escolas por região. Definiu-se o número de escolas distribuídas nas quatro regiões por sorteio

aleatório proporcional ao número de alunos em cada região. Como resultado, chegou-se a 30 instituições.

No segundo, alunos por escola. Realizou-se sorteio da quantidade de turmas, considerando o tamanho da escola e a média de 30 alunos por sala de aula. Dessa forma, a amostragem foi definida pela amostra probabilística estratificada aleatória simples.

Marconi (1999, p. 44), diz que a característica principal desse tipo de amostra “[...] é poderem ser submetidas a tratamento estatístico permitindo compensar erros amostrais e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra”.

A amostra, portanto, foi composta por 813 pré-adolescentes e adolescentes na faixa etária de 11 a 15 anos, que responderam a três questionários, preenchidos em sessões coletivas, no período compreendido entre junho e julho de 2002.

Os 37 sujeitos que compõem o grupo participante da entrevista, nos meses de maio e junho de 2003, foram escolhidos aleatoriamente do universo das mesmas escolas públicas municipais e estaduais sorteadas na primeira etapa do estudo, totalizando 08 escolas, sendo 02 por região. Optou-se que os sujeitos pertencessem à mesma faixa etária e que fosse mantido um equilíbrio entre os sexos. Para isso, escolhiam-se os pares alternando o sexo. Por exemplo, se em uma escola o primeiro sujeito fosse do sexo masculino, de 11 anos, na outra escola o sujeito seria do sexo feminino, de 11 anos.

O total das entrevistas constituiu-se de 40 sujeitos. No entanto, três deles tiveram que ser eliminados da composição do *corpus* por problemas técnicos: um sujeito, por esquecimento da entrevistadora em desativar a tecla *pause* do gravador, quando aconteceu a mudança de sala, pois, às vezes, iniciava-se a entrevista em uma sala e havia necessidade de desocupá-la. Quando isso acontecia, interrompia-se a gravação ou fazia-se nova entrevista, chegando a concluí-la, por exemplo, no chamado arquivo morto da escola, em contato com poeira e caixas de papelão rasgadas.

Dois sujeitos foram eliminados porque não conseguiram concluir a entrevista, devido à ansiedade que o tema sexualidade causou-lhes: suas vozes ficaram presas nas gargantas. Diante desses sentimentos, parece que estes sujeitos não estão acostumados a dialogarem sobre o assunto sexualidade. Assim, se sentem inibidos e despreparados. Frison (2000) analisa que ignorar o fato, não significa diminuir o sofrimento.

Ressalta-se que a composição do grupo, em torno de 37 sujeitos entrevistados, não invalidou o material discursivo para o *corpus*.

### 2.2.6 Os sujeitos

Conforme tabela 1, a seguir, as idades dos sujeitos pesquisados agrupam-se, principalmente, na faixa etária compreendida entre 11 e 13 anos, diminuindo entre 14 a 15 anos. Este fato ocorreu devido à aleatoriedade dos sorteios; as aplicações dos questionários concentraram-se nas turmas de quinta e sexta série do Ensino Fundamental.

**Tabela 1 Distribuição de alunos quanto à faixa etária e ao sexo**

idade	sexo				Total	
	masculino		feminino		f	%
	f	%	f	%		
11 anos	90	11,1	125	15,4	215	26,5
12 anos	105	12,9	122	15,0	227	27,9
13 anos	84	10,3	96	11,8	180	22,1
14 anos	66	08,1	61	7,5	127	15,6
15 anos	35	04,3	29	3,6	64	7,9
Total	380	46,7	433	53,3	813	100

Os dados da tabela 2 revelam que um pouco mais da metade dos pesquisados declararam ser filiados à religião católica e os demais estão distribuídos entre as outras opções religiosas.

Ressalta-se, ainda, que esta questão apresentava 14 alternativas das diferentes denominações religiosas. Apresenta-se na tabela apenas os percentuais com índices superiores a (1,0).

**Tabela 2 Cruzamento da variável idade com a opção religiosa dos jovens**

Religião	11 anos %	12 anos %	13 anos %	14 anos %	15 anos %
Católica	57,2	53,3	58,3	55,9	50
Presbiteriana	6,0	2,6	1,1	3,1	1,6
Adventista	2,3	4,4	3,3	3,9	1,6
Evangélica	0,5	2,6	1,1	1,6	0
Espírita	0,5	2,6	1,1	1,6	0
Budista	0	0,4	0	1,6	0
Candomblé	0,9	1,8	0,6	0,8	0
Umbanda	0,9	0,4	0,6	1,6	0
Batista	4,2	4	3,3	2,4	1,6
Cristã	6,5	6,6	5	5,5	7,8

Quando indagados com quem moram, um pouco mais da metade dos sujeitos informou morar com os pais, enquanto um percentual significativo de respostas aponta que moram somente com mães.

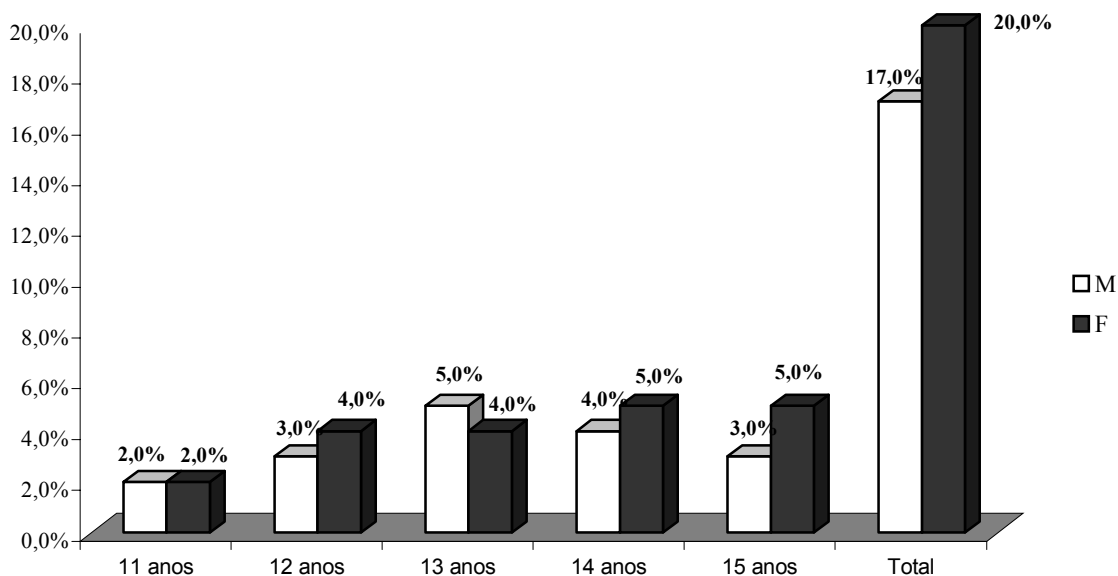
Comparando-se as frequências apresentadas entre as idades para a opção *outros*, observa-se o maior percentual para sujeitos com idade acima de 15 anos, 18,8%, que moram com outras pessoas, conforme tabela que segue. Foi possível observar nas entrevistas que esses outros são, freqüentemente, os avós.

**Tabela 3 Distribuição das pessoas com quem os estudantes moram, por faixa etária**

Idade	Pai e mãe %	Somente mãe %	Somente pai %	Outros %
11 anos	52,1	37,2	4,7	6,0
12 anos	56,4	28,6	5,7	9,3
13 anos	48,9	35,6	3,3	12,2
14 anos	55,9	29,1	7,9	7,1
15 anos	48,4	28,1	4,7	18,8
Total	54,0	32,0	5,0	9,0

A figura 4 indica a distribuição por sexo e faixa etária do grupo de sujeitos entrevistados. Conforme apresentada anteriormente, esta amostra foi composta por 37 sujeitos de 11 a 15 anos. Apesar da tendência para a participação feminina, tentou-se manter um nível de equivalência entre os sexos.

Ao fazer referência a eles neste estudo, utilizou-se um código, o mesmo criado para o *corpus* ALCESTE, formado por letras e números, conforme exemplificado: \*ind\_1 \*ida\_3 \*sex\_2. Nesse caso, este é o indivíduo número 1, com 13 anos de idade, do sexo feminino, conforme explicado no quadro de codificação no anexo B.



**Figura 4** Distribuição por sexo e faixa etária dos sujeitos entrevistados

## 2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DOS DADOS

### 2.3.1 O questionário

Para falar deste instrumento, importa relatar um pouco de sua origem. A pesquisadora e estudiosa da TRS, Elisabeth Lage, vinculada ao *Laboratoire de Psychologie Sociale (LPS)* da *École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)*, em Paris, realizou um estudo analisando as preocupações de pré-adolescentes e adolescentes na faixa etária de 10 a 15 anos, acerca da influência da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA-AIDS).

Lage (1988), ao concluir a pesquisa, afirmou que seria interessante conhecer se os resultados encontrados refletiam apenas a realidade francesa ou, investigando outros contextos, qual seria a possibilidade para apreender novos elementos concernentes às reações

dos pré-adolescentes e adolescentes acerca do objeto. Desse modo, a autora vislumbrou ainda, a comparação de resultados.

Assim, a Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco, que coordenava o Programa de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), aceitou o desafio e desenvolveu a pesquisa sobre as representações sociais da AIDS, abordando outros fenômenos como drogas, violência e perspectiva de futuro.

Essa investigação tornou-se importante para Cuiabá, pois, os modelos dos questionários originais que foram aplicados em São Paulo, foram cedidos ao Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia, (GPEP-UFMT), coordenado pela Professora Doutora Eugênia Paredes, que desenvolveu uma pesquisa similar. Os questionários foram formatados e adaptados à nossa realidade e utilizados por este grupo, em uma pesquisa coletiva, concluída no ano de 2002, denominada de Representações Sociais acerca de Problemas Contemporâneos de Jovens Estudantes de Escolas Públicas de Cuiabá. Este estudo originou projetos individuais de mestrado.

Os questionários auto-aplicáveis, com questões fechadas e de múltipla escolha, continha 26 questões comuns a todos, sobre as características dos sujeitos, e aquelas específicas, destinadas a cobrir os diversos temas já mencionados, sendo acrescido o tema sexualidade.

Os instrumentos foram identificados como questionário 1 AIDS, questionário 2 Drogas e questionário 3 Violência. As perguntas sobre sexualidade foram inseridas nos três modelos, totalizando 11 questões que se abrigavam dentro de um conjunto de 64 (anexo A).

Elaboraram-se instruções escritas inseridas na capa do questionário para o preenchimento individual, porém, nas sessões de aplicação, foram dados esclarecimentos, sempre que necessários. Os sujeitos não precisavam identificar-se, o que garantia o seu

anonimato. No entanto, alguns adolescentes pediam para escrever seus nomes no questionário, o que não foi impedido.

As sessões de aplicação aconteceram nas salas de aula, com os alunos que estivessem presentes nesse dia. Foi previsto um pequeno intervalo de tempo entre uma aplicação e outra, para organizar os questionários em envelopes pardos, identificar as escolas já trabalhadas, contabilizar os sujeitos e os respectivos sorteios. Assim, a aplicação ocorreu em 30 escolas públicas (26,3%) do universo total, sendo 813 questionários respondidos.

### **2.3.2 Ensaios para a entrevista**

Para a coleta dos dados qualitativos, utilizou-se entrevista semi-estruturada como instrumento que pressupõe perguntas previamente formuladas, por meio de um roteiro construído, observando o universo temático identificado nos resultados encontrados na pesquisa quantitativa. Atentou-se para elementos decorrentes da revisão bibliográfica sobre o objeto específico, bem como dados relevantes identificados em outros trabalhos de pesquisas.

Os eixos temáticos da entrevista foram assim distribuídos: a) como a escola discute o tema sexualidade; b) como os sujeitos conversam sobre sexualidade; c) onde buscam informações sobre sexualidade; d) como se sentem quando falam sobre sexualidade; e) o que sabem sobre métodos preventivos; e) virgindade; f) masturbação; g) sexo antes do casamento; h) homossexualidade.

Realizou-se o pré-teste do roteiro de entrevistas, destinado a avaliar a compreensibilidade dos itens junto à população. Notou-se, no pré-teste, que falar do outro foi mais fácil do que falar de si. Assim, procurou-se traçar o roteiro das entrevistas dirigindo as perguntas para *o que você acha que seus colegas comentam*, por exemplo, *sobre virgindade*, entendendo que, muitas vezes, quando a pessoa fala pelo outro, ela está falando um pouco pelo grupo e por si mesma, enquanto membro do grupo.



Elaborou-se um rol de orientações que acompanhou o roteiro, (anexo D) guiou o início da entrevista e serviu como uma maneira para começar a conversa, propiciando um clima de cordialidade entre entrevistado e entrevistadora. Nesta conversa, era oportuno solicitar a autorização para que a entrevista fosse gravada. Essas orientações não eram lidas, foram anteriormente memorizadas pela pesquisadora.

Utilizou-se uma ficha para levantar o perfil do entrevistado (anexo F). Procurou-se coletar os dados censitários e, com o objetivo de descobrir qual a idade em que os sujeitos estão iniciando a sua vida sexual, inseriram-se duas perguntas: a primeira indagava acerca da idade que os sujeitos acham como ideal para começarem manter relações sexuais, e a segunda averiguava qual idade que eles comentam que transaram pela primeira vez.

Parece que esta forma foi positiva, pois, os sujeitos expressaram o que eles sabem do grupo e não de si mesmos, preservando-se da exposição. Moscovici (1978, p. 79), parece ajudar neste pensamento quando ele explica “[...] o indivíduo define-se como um ‘eu generalizado’, logo, como um porta-voz de seu grupo, [...] não como uma pessoa em particular”.

Uma ficha serviu para identificação das escolas, das regiões e dos sujeitos, o que facilitou a quantificação (anexo C). No Diário de Campo, relataram-se todos os acontecimentos observados, o desenvolvimento cronológico de aplicação das entrevistas, comentários e reflexões que ocorreram durante a aplicação das entrevistas.

### **2.3.3 A entrevista a partir do Diário de Campo**

Concluídos o pré-teste e os estudos necessários, iniciou-se a aplicação das entrevistas, agendando as visitas por contato telefônico, conforme a disponibilidade da escola.

Durante a realização do pré-teste, observou-se que o local ou espaço físico seria um elemento essencial para o sucesso ou fracasso da entrevista. O motivo deve-se, principalmente, a que os sujeitos não conseguiam falar à vontade quando percebiam que

alguém estava presente. De acordo com Marconi (1999), as condições favoráveis para a entrevista propiciam ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.

Diante disso, elegeu-se como critério: caso a escola não propiciasse um ambiente adequado para a entrevista, ficaria impossibilitada de participar do estudo. Cumprir essa exigência não foi fácil, pois, apesar da explicação nos contatos iniciais, muitas escolas não dispunham de um espaço nessas condições que pudesse ser cedido.

Algumas escolas fizeram ótima recepção, oferecendo até mesmo sucos e bolachas, porém, em outras, havia funcionários com olhares curiosos e professores que passavam por perto ou, até mesmo, paravam e ficavam ouvindo a entrevista, propiciando um ambiente constrangedor.

Sob a copa das árvores passou a ser o local ideal para a entrevista, dependendo do horário e da tranquilidade da escola. Menciona-se um aluno que, tomado pela ansiedade e euforia que o assunto sexualidade lhe propiciou, chega bruscamente no local da entrevista e abre um caderno onde havia várias fotos de mulheres nuas, em diferentes posições, que foram exibidas para a entrevistadora, dizendo: “*sequixe, é isso que a gente tem no caderno*”. Imediatamente saiu gritando, convidando as meninas para fazer *sequixe*.<sup>4</sup> Possivelmente, essas manifestações são sinais de que a sexualidade dos alunos está aflorada, enquanto a escola parece adormecida.

A tentativa de busca por um local para se conversar sobre sexualidade levou à descoberta da biblioteca, onde o trabalho pôde se desenvolver com menores dificuldades.

Vencida a corrida pelo espaço físico, concentrou-se no sujeito que não encontrava lugar para guardar as mãos. Batia com elas na carteira, escondia-as embaixo da carteira, usava-as para esconder o rosto, principalmente a boca, ou ainda, para derrubar o gravador, mesmo contra a vontade.

---

<sup>4</sup> A palavra foi escrita da mesma forma que foi pronunciada pelo aluno

Outras vezes, a voz quase sumia na garganta, a ponto de não conseguir concluir a entrevista. A esses sujeitos, o agradecimento e o pedido de desculpas por não se ter usado a sua entrevista completa. Deixaram registrada a marca do medo de se expor, o silêncio e a repressão que o assunto sexualidade ainda causa.

Para contatar os sujeitos, pedia-se permissão para entrar na sala de aula, explicava-se o motivo da entrevista e solicitava-se aos alunos se alguém teria interesse em ser entrevistado. Esse foi um momento em que os alunos manifestaram diversas reações pelo tema, como gritos, assobios, risos e apelidos. Quando alguém se levantava, aceitando o convite, recebia aplausos e vaias dos colegas. Esse momento parecia dizer que o colega ou a colega era forte, corajoso (a), que estava indo falar sobre sua sexualidade.

Cada entrevista durou cerca de 20 minutos. As perguntas foram feitas uma de cada vez, sempre tentando pouca interferência, dando atenção para o sujeito perceber o interesse na sua fala. Caso sua resposta não ficasse clara, pedia-se que explicasse melhor, com comentários como *o que mais? Fale mais um pouquinho*, em uma tentativa de não atrapalhar o seu pensamento. Esse tipo de apoio facilitou para aqueles que demonstravam algum embaraço nas respostas.

No decorrer das entrevistas, às vezes, o sujeito mencionava um assunto superficialmente no começo da conversa, no final ele retomava aquele pensamento, esclarecia, relatava com mais detalhes, parecendo elaborar para si próprio uma conclusão para aquela situação vivida.

No encerramento de cada entrevista, foi deixado um espaço para os entrevistados dizerem algo além do que fora falado. Eles poderiam deixar mensagens, sugestões ou fazerem pedidos. Esses comentários estão disponibilizados no decorrer da análise.

As entrevistas foram gravadas em fita *cassete* e transcritas na íntegra, conforme a fala do sujeito, com os erros e as pausas. Depois de digitadas, foram salvas em arquivos de *Word*. Em seguida, o material discursivo foi preparado para o processamento por meio do ALCESTE.

## **2.4 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS**

### **2.4.1 Os softwares enquanto instrumentos de análises**

#### **2.4.2 Do questionário**

Os dados coletados foram processados e analisados com o auxílio do SPSS, versão 11, que é um pacote estatístico para análise de pesquisas nas Ciências Sociais.

Inicialmente, procedeu-se o trabalho de inserção dos dados por meio do sistema de codificação das respostas originais dadas pelos sujeitos. Em seguida, realizou-se a análise, começando pela descritiva simples, com a finalidade de identificar as frequências das respostas, que neste estudo, estão dispostas em tabelas e figuras, na apresentação e análise dos dados.

Levantaram-se algumas hipóteses, sobre as quais efetuaram-se análises multivariadas, que contribuiriam para revelar informações não aparentes pela análise descritiva, como a análise de correspondência, a análise hierárquica de *cluster* e a análise fatorial.

A análise de correspondência por cruzamento de variáveis possibilitou olhar os dados da tabela de contingência oferecidos pelo SPSS, que foram adaptados para melhor visualização, e analisou seus significados. Estatisticamente, foram considerados não significativos os dados cujo nível de significância é menor ou igual a 0,05.

A análise hierárquica de *cluster* ocorreu por agrupamento de variáveis, conforme a proximidade entre elas. Para a interpretação da figura, primeiro se localizou o

agrupamento das palavras que estavam mais próximas, depois, verificou-se qual a palavra seguinte que se localizava mais próxima do primeiro grupo constituído e, assim sucessivamente, até que todos foram reunidos no grupo total de objetos estudados, conforme explicação tomada de Pereira (1979).

A análise fatorial utiliza a ligação entre as variáveis, formando grupos dependentes. Na interpretação, atentou-se para o *Kayser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO). É um teste próprio do *software* que examina o ajuste dos dados a partir da soma dos quadrados das correlações. Se a dependência for muito pequena, terá um valor próximo a um (1), indicando que os dados são adequados para análise fatorial.

As análises oferecidas pelo SPSS foram a partir das questões que caracterizavam os sujeitos, como idade, sexo e religião, e algumas relacionadas com o que os alunos mais gostam e menos gostam na escola, com as especificidades acerca do tema sexualidade.

Para conhecer o *software*, além da literatura acima referida, o grupo de pesquisa foi capacitado por meio de um curso estatístico, ministrado pelo professor doutorando da (PUC-SP) Carlo Ralph De Muisis.

No segundo semestre deste ano, o GPEP recebeu a renomada pesquisadora Denise Jodelet, que deixou, entre outros ensinamentos, o legado do saber acerca da análise combinatória. Trata-se de uma análise mais aprofundada, realizada pelo SPSS, por meio da recodificação das variáveis em uma questão. Desse modo, após o exame de qualificação, considerando alguns questionamentos acerca da figura 15 sobre a questão *como ficam seus colegas quando a escola trata do assunto sexualidade?*, procurou-se descobrir como os dados se distribuiriam se analisados por meio das disposições combinatórias, partindo do conteúdo das variáveis, conforme disposto na tabela 8.

### 2.4.3 Das entrevistas

No primeiro momento, as entrevistas foram usadas para fundamentar qualitativamente os resultados fornecidos pelo SPSS. Depois, os diversos discursos e depoimentos das entrevistas foram consolidados em um *corpus*, que foi submetido às análises do *software* ALCESTE, conforme comentado anteriormente.

O material processado pelo ALCESTE, a partir de suas classes geradas, propiciou averiguar em que sentido os dados se aproximavam ou distanciavam dos resultados oferecidos pelo SPSS, possibilitando o tratamento e a compreensão dos dados textuais das entrevistas demonstrados nas classes.

O ALCESTE é um programa de análise de dados textuais com base na estatística que classifica vocábulos em função da distribuição das palavras no *corpus*, destacando aquelas mais características que são agrupadas em classes.

Como as falas dos sujeitos foram transcritas conforme eles disseram, na preparação do *corpus*, todas as entrevistas passaram por um processo de correção da grafia, excluídos os vícios de linguagem como *tá, né, aí*, tendo-se o cuidado de não mudar a idéia ou a mensagem expressa pelos sujeitos.

### 2.4.5 A preparação do *corpus*

Esta fase constituiu-se no processo de limpeza do material discursivo, corrigindo os erros das palavras escritas e excluindo alguns sinais que não podem ser usados em qualquer parte do texto, tais como aspas, apóstrofo, cifrão, hífen, porcentagem e asterisco, conforme a programação do *software*. Essas são algumas das regras de padronização do texto na montagem do *corpus*, para o processamento no *software*.

O asterisco é um símbolo reservado para uso do ALCESTE. Ele tem o papel de compor a linha estrelada que serve para introduzir o sujeito e indicar que esta é o início de uma Unidade de Contexto Inicial (U.C.I.).

O hífen também tem uma função própria no *software*, pois contribui para manter a forma composta de uma palavra e no arranjo da linha estrelada.

Tomadas as providências, o *corpus* foi processado no *software*, que emitiu um relatório estatístico, sendo possível a análise qualitativa partindo dos dados e cálculos por ele oferecidos em um relatório.

## **2.5 Preliminares da análise dos dados**

O material discursivo serviu para fundamentar os resultados quantitativos oferecidos pelo *software* SPSS. Posteriormente, processado pelo ALCESTE, auxiliou na análise qualitativa de cunho temático. Prestou-se atenção à busca de elementos que não foram analisados, em uma tentativa de apreender o que o não foi processado pelo *software*.

O trabalho, inicialmente, está organizado em três blocos, agrupados por semelhanças dos temas existentes no questionário. Cada um deles foi denominado a partir das dimensões apontadas por Denise Jodelet (2001), ao explicar o campo das representações sociais.

O primeiro bloco, denominado de *Partilha de Saberes*, refere-se à pergunta que Jodelet (2001) haveria de sugerir: quem sabe e de onde sabe sobre o assunto sexualidade. Diz respeito às condições de produção e de circulação dos conhecimentos dos sujeitos, como são produzidos e onde circulam, se na cultura, na linguagem e na sociedade.

O segundo *Sexualidade na escola, tal como os adolescentes a representam: o que e como sabe?*, encaminha-se para a forma de saber dos sujeitos ao representar a sexualidade enquanto tema tratado pela escola, clarificando como seus conhecimentos estão

organizados. Há uma conexão com a questão levantada por Jodelet (2001), o *que e como sabe?*.

No terceiro bloco, *Sexualidade: sobre o que sabe e com que efeitos?*, são considerados os saberes dos sujeitos acerca da prática do sexo antes do casamento e do sexo seguro, buscando apreender os conteúdos representativos e a presença dos possíveis efeitos na forma de representar a sexualidade.

Para interpretação das alternativas das questões que estão dispostas nos gráficos e tabelas desses blocos, interessa destacar que os sujeitos poderiam marcar quantas fossem necessárias. A interpretação deve ser realizada tomando como referência cada alternativa, pois, a soma das opções, pode ultrapassar a 100%, podendo confundir o entendimento. Alerta-se, ainda, que a opção *sim*, significa aquela escolhida pelos sujeitos, enquanto a opção *não* indica que eles deixaram sem assinalar.

Encerrada a apresentação que foi fundamentada pelas entrevistas, exhibe-se a análise qualitativa do material discursivo, processado pelo *software* ALCESTE, seguida da interpretação dos dados não analisados pelos *softwares*.

No decorrer da análise das classes fornecidas pelo ALCESTE, tentou-se aproximar informações referentes aos conteúdos das prováveis RS encontradas nos blocos analisados pelo SPSS, em uma tentativa de confirmar ou infirmar dados, aprimorando a compreensão dos resultados.



### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### 3.1 TRAÇOS PECULIARES DOS ATORES DESTE PALCO

Adolescentes são como atores que encenam papéis; criam personagens que, embora possuam traços desenhados social e historicamente, são continuamente reinventados pelos sujeitos, que lhes atribuem um caráter único. (STENGEL, 1997, p. 58).

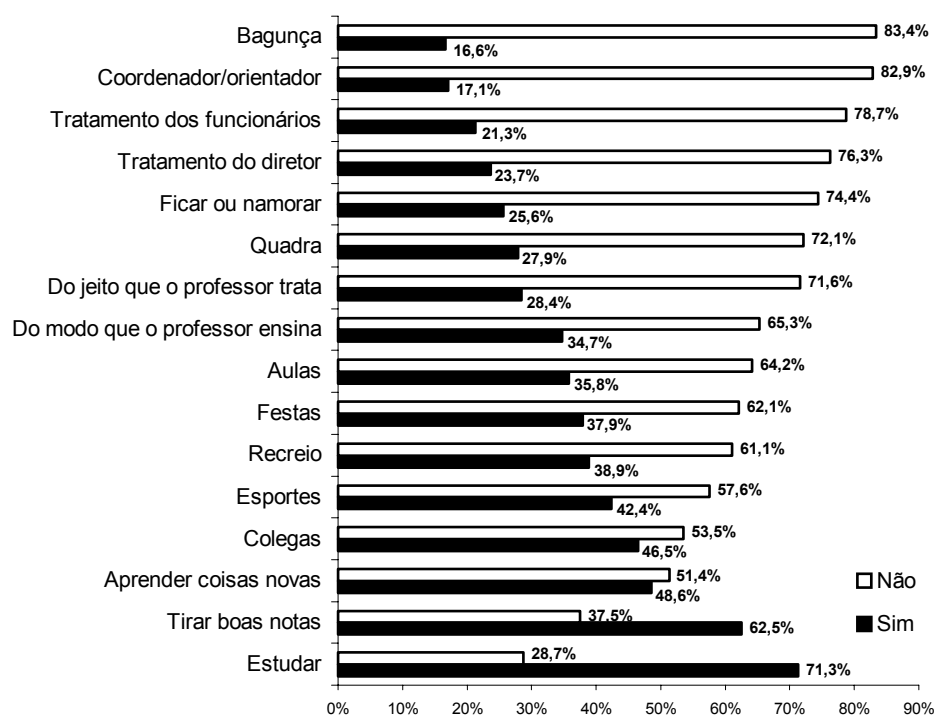
Este capítulo apresenta inicialmente, alguns elementos caracterizadores do grupo de 813 sujeitos deste estudo e análise de questões específicas sobre sexualidade, cujos resultados, coletados por meio de questionário, foram analisados com o auxílio do *software* SPSS, sendo introduzidos os fragmentos provenientes das entrevistas.

Desse modo, delineiam-se aspectos caracterizadores desses sujeitos, partindo da distribuição quanto à idade e ao sexo dos jovens pesquisados, anteriormente apresentados, encaminha-se para dizer quem são eles, do que gostam, o que fazem.

Buscando um entendimento acerca do que os jovens mais gostam na escola, verificou-se na figura 5, que *estudar, tirar boas notas e aprender coisas novas*, foram as opções mais destacadas. No entanto, a opção *aulas* recebeu menor relevância, se comparadas com aquelas. Destaca-se o item *aprender coisas novas*. É um dado interessante em relação aos recursos que a escola poderá dispor para as discussões sobre sexualidade na escola.

Na parte de sociabilidade, os sujeitos assinalaram que gostam de *esportes, de festas, da quadra, do recreio* e de *“ficar” ou namorar*, sendo este o menor índice em relação aos demais, que pode estar associado à faixa etária, que se concentrou entre 11 e 13 anos.

Quanto às opções em que se pode analisar o relacionamento interpessoal entre os trabalhadores da escola e os alunos, o maior percentual, logo, acima de um terço das respostas foi para o *modo como o professor ensina*.



**Figura 5** Do que os jovens gostam quando estão na escola

Quando indagados acerca do que costumam fazer quando estão em casa, dados da tabela 4 demonstram *ver televisão* como a atividade preferida pelo grupo pesquisado, havendo esta tendência em todas as idades, em ambos os sexos.

A opção *leio* também merece atenção, sendo apontados índices relativamente elevados para o grupo do sexo masculino com idades entre 11 e 12 anos; à medida que a idade aumenta, diminui o percentual para essa opção. O mesmo ocorreu com a alternativa *estudo* que apresentou o maior índice para as meninas em todas as faixas etárias.

O item menos apontado foi *utilizar o computador*, com baixos percentuais para todas as idades e para ambos os sexos. Chama-se a atenção para o preço elevado do equipamento, o que ainda dificulta a aquisição para as classes de menor nível socioeconômico pois, apesar de não ter sido evidenciado pelo questionário, percebe-se que esse é um objeto quase supérfluo em relação ao baixo rendimento de muitas famílias que matriculam seus filhos na escola pública.

Observando os dados referentes à música, de um modo geral, os adolescentes gostam de ouvi-la. A opção *ouvir música sozinho* predominou em relação à *acompanhados com amigos*. Apesar de que na adolescência os sujeitos gostarem da companhia de outras pessoas, Oliveira (1994), também destacou no estudo que muitos adolescentes responderam que gostam de estar sós em alguns momentos, para as fantasias próprias da idade.

**Tabela 4 Distribuição das atividades dos sujeitos quando estão em casa**

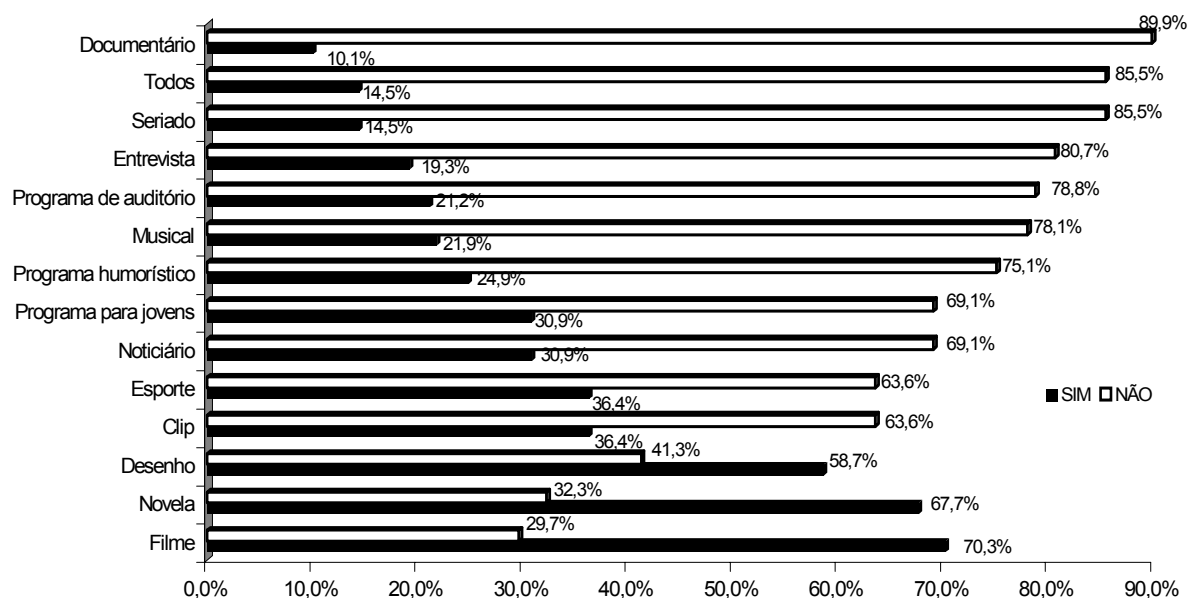
Variáveis	11 anos %		12 anos %		13 anos %		14 anos %		15 anos %	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Durmo	18,9	24,0	7,1	20,5	22,6	26,0	16,7	31,1	20,6	17,2
Leio	36,7	44,8	30,8	35,2	17,9	26,0	22,7	32,8	20,6	17,2
Vejo TV	75,6	67,2	71,4	66,4	61,9	65,6	59,1	67,2	55,9	48,3
Jogo vídeo game	22,2	11,2	32,4	14,8	32,1	12,5	28,8	09,8	14,7	00,0
Utilizo computador	07,8	07,2	11,4	10,7	07,1	11,5	06,1	09,8	05,9	06,9
Jogo bola	58,9	25,6	56,2	29,5	50,0	20,8	47,0	09,8	35,3	06,9
Estudo	50,0	69,6	51,4	59,0	41,7	57,3	33,3	44,3	32,4	55,2
Ouçõ música c\ amigos	17,8	18,4	16,2	16,4	14,3	27,1	19,7	18,0	08,8	24,1
Ouçõ música sozinho	22,2	50,4	46,7	46,7	39,3	53,1	42,4	63,9	35,3	48,3
Escrevo	26,7	49,6	31,4	36,9	22,6	37,5	13,6	44,3	14,7	51,7
Estou c\ amigos	22,2	21,6	26,7	18,0	15,5	33,3	10,6	21,3	23,5	20,7

Quanto às preferências musicais, os jovens assinalaram o *pagode* como a primeira opção para todas as idades, seguido do *samba* e o *sertanejo*. As menores frequências foram para música lenta e *Axé Music*. Os outros tipos musicais tiveram índices pouco destacados. Salienta-se que à época da aplicação do questionário, alguns alunos, principalmente os mais jovens, tiveram dificuldades para responder algumas opções, por exemplo, MPB que não fazia parte do universo de conhecimento deles.

**Tabela 5 Distribuição quanto aos tipos de músicas que os sujeitos gostam de ouvir, em relação à idade**

Tipo de som	11 anos %	12 anos %	13 anos %	14 anos %	15 anos %	Nível de significância
Pagode	42,8	37,0	42,8	55,1	42,9	0,03
Dance Music	28,8	30,4	42,2	42,5	28,6	0,01
Samba	49,3	35,2	33,9	37,0	23,8	0,00
Música Lenta	29,8	29,5	30,0	32,3	30,2	0,99
Reggae	5,1	4,8	7,8	7,9	4,8	0,59
MPB	5,6	7,9	17,8	12,6	7,9	0,00
Rap	15,9	18,9	17,8	21,3	7,9	0,20
Rock	24,7	22,5	26,1	33,1	14,3	0,06
Sertanejo	38,1	40,1	35,6	39,4	39,7	0,91
Música Clássica	16,3	15,4	10	10,2	9,5	0,19
Axé Music	33,0	33,5	32,2	35,4	20,6	0,32

*Filmes, novelas e desenhos* foram os itens destacados para os tipos de programas que os sujeitos mais gostam de assistir, havendo um ligeiro aumento para *clip* e *esportes*, em relação aos itens menos assinalados.

**Figura 6 Programas de televisão a que os sujeitos mais assistem**

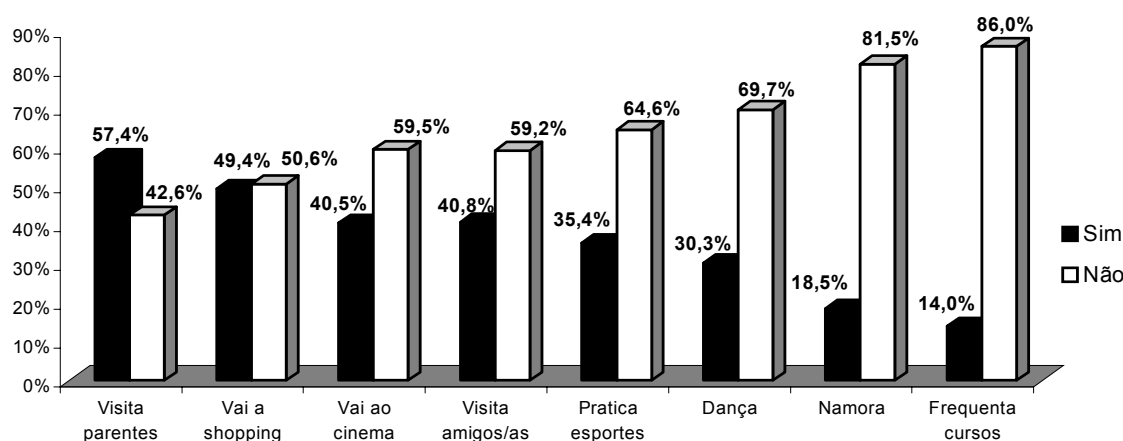
Entre as várias opções da questão acerca do que os adolescentes costumam fazer quando saem, as respostas assinaladas na figura 7 que segue, aponta que eles fazem um

pouco de tudo. Porém, um pouco mais da metade destacaram que visitam parentes. Entende-se que pelo fato de morarem com os pais, costumam acompanhá-los nos encontros familiares.

Atenta-se para os menores índices que se refere ao grupo que *namora* e aqueles que *frequêntam cursos*. Quanto à primeira opção, o motivo pelo qual apresentou menor percentual, possivelmente é a idade que possuem e o entendimento que eles têm acerca de namorar, que significa um compromisso mais sério, o que os leva a optar pelo “*ficar*”, conforme revelado nas entrevistas.

Em relação a *frequêntam cursos*, provavelmente, são os que trabalham. Isto se justifica por meio dos resultados do estudo de Pecora (2003, p. 95), com o mesmo grupo de sujeitos. A autora explica: “[...] Deles, aproximadamente um terço assinalou trabalhar, porcentagem relativamente elevada, se retomarmos a referência de que as idades dos respondentes do questionário se encontram entre 11 e 13 anos”.

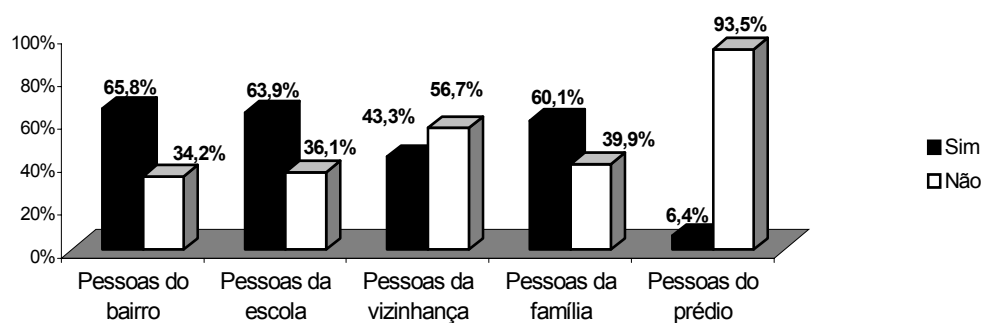
Destaca-se um dado observado durante a aplicação dos questionários, os irmãos maiores cuidam dos menores, levando-os para a sala de aula.



**Figura 7 Atividades que os estudantes fazem quando saem**

Um dos princípios da TRS é que a troca intra e intergrupl estabelecida pela comunicação permite a construção das representações sociais. Nesse sentido, procurou-se

descobrir quem são os amigos dos sujeitos pesquisados, com quem os jovens se relacionam, interagem e conversam. Desse modo, a figura 8 mostra que os amigos dos jovens pesquisados são *peessoas do bairro e da escola*, diminuindo o índice entre aqueles que marcaram *peessoas da família*.



**Figura 8** Distribuição de quem são os amigos dos sujeitos pesquisados

Destaca-se ainda, a opção *peessoas do prédio* com o menor percentual. Ressalta-se que esta clientela reside em casas nos diversos bairros que não têm prédios, pois os edifícios estão mais concentrados no centro de Cuiabá e a pesquisa envolveu os sujeitos residentes nos bairros de diversas regiões da capital.

### 3.2 PARTILHA DE SABERES: *QUEM SABE E DE ONDE SABE?*

Iniciando a descrição dos dados deste bloco, procurou-se descobrir se os pré-adolescentes e adolescentes conversam sobre o assunto sexualidade, sendo esse um aspecto importante para esta pesquisa, pois as representações sociais são construídas na troca realizada pela comunicação. De acordo com Moscovici (1978), o processo de comunicação contribui na formação das RS.

A comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos ou as representações sociais de outros grupos. (MOSCOVICI, 1978, p. 29).

Os resultados na figura subsequente propiciaram observar que os sujeitos conversam entre si sobre sexualidade, conforme cerca de dois terços das respostas assinaladas. Estes dados se aproximam daqueles encontrados por Rena (1993). O autor afirma que os sujeitos do seu estudo também compartilharam as informações sobre sexualidade com os amigos. Destacou ainda, que estes se fizeram presentes nas experiências de namoro, na primeira relação genital, na parceria das relações sexuais e na indicação do contraceptivo.

Neste estudo estas questões não foram identificadas na sua totalidade, contudo, os dados estão mostrando a importância quanto ao papel dos amigos no processo de construção deste sujeito afetivo-sexual.

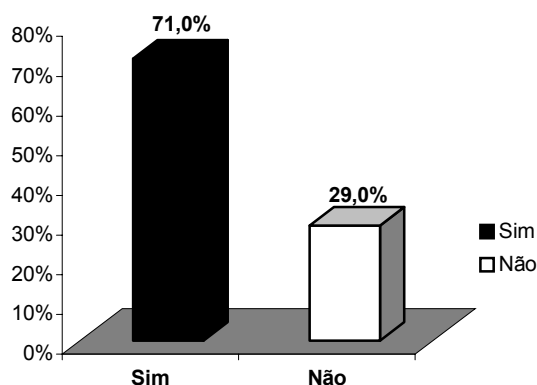
Nas entrevistas, perceberam-se alguns aspectos dos assuntos sobre os quais os adolescentes conversam, sendo destacados os possíveis locais onde os sujeitos declararam que costumam manter relações sexuais.

O que a gente fala mais é aqui na escola ou na rua, a gente conversa sobre sexo e jogos. Sobre sexo, sobre transar, é [...] se ainda é virgem. Sai sobre transar, é, a gente fala que poderia ir para o motel, poderia ir ao apartamento, assim, em casa mesmo para transar, na rua, no mato. \*ind\_26 \*ida\_3 \*sex\_1

Vitiello e Conceição (1993) chamam a atenção dos adultos em uma tentativa de desmistificar a idéia do local onde ocorre a iniciação sexual dos jovens:

Embora, em nossa fantasia, ela seja mais freqüente em motéis ou similares, uma pesquisa realizada em nosso meio demonstrou que, na maioria das vezes, a iniciação sexual das jovens ocorre na residência dos namorados, em momentos de descuido ou por ocasião de viagens dos pais deste. (VITIELLO; CONCEIÇÃO, 1993, p. 54).





**Figura 9 Os sujeitos pesquisados conversam sobre sexualidade**

Quase a metade das repostas assinaladas na figura 10 que segue, destaca a televisão como a fonte em que os adolescentes buscam informações sobre o tema sexualidade. São assuntos propagados pelas diferentes imagens dos filmes e novelas do cotidiano dos jovens quando estão em casa, conforme comentado. A propósito, (MOSCOVICI, 2001, p. 61) afirma que “[...] a revolução provocada pelos meios de comunicação de massa e a difusão de saberes científicos e técnicos transformam os modos de pensamento e criam conteúdos novos”.

Da mesma forma, Rena, (2001, p. 228) avalia que a “[...] mídia, em suas diferentes modalidades, reproduz, dissemina e amplifica as representações de sexualidade hegemônicas”.

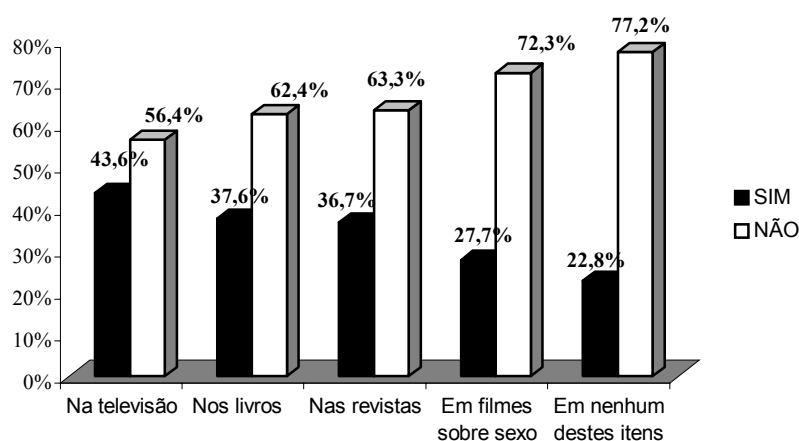
Doise (2001), afirma que as representações sociais são tomadas de posições simbólicas, organizadas de maneira diferente. “[...] que se elaboram por meio das (e nas) relações de comunicação [...]”. (DOISE, 2001, p. 193).

Rotineiramente, os meios de comunicação de massa divulgam assuntos sobre sexualidade. Isso pode ser observado nos filmes ou nas novelas exibidas ou até mesmo em alguns programas infantis, que despertam a sexualidade precoce nas crianças e parecem restringir informações esclarecedoras relacionadas à atividade sexual dos adolescentes.

Estudos recentes vêm mostrando a influência da televisão no comportamento sexual dos jovens. Dependendo das informações que os jovens recebem, eles podem ser conduzidos a uma sexualização precoce e ao desejo de experimentar (ZAGURY, 2000).

São direções a que a educação deve estar atenta, pois a televisão muitas vezes mostra os fatos como fossem verdades e não como possibilidades. Até que ponto os jovens possuem esse discernimento? Um dos sujeitos revela sua opinião acerca dos veículos de comunicação que disseminam informações sobre sexualidade.

Em revistas e nos jornais não aparece muito orientando, mais em revistas e livros. Na televisão é pouco difícil também de ver, mais o que a gente vê é incentivando fazer do que explicando. Ind\_15 \*ida\_5 \*sex\_2

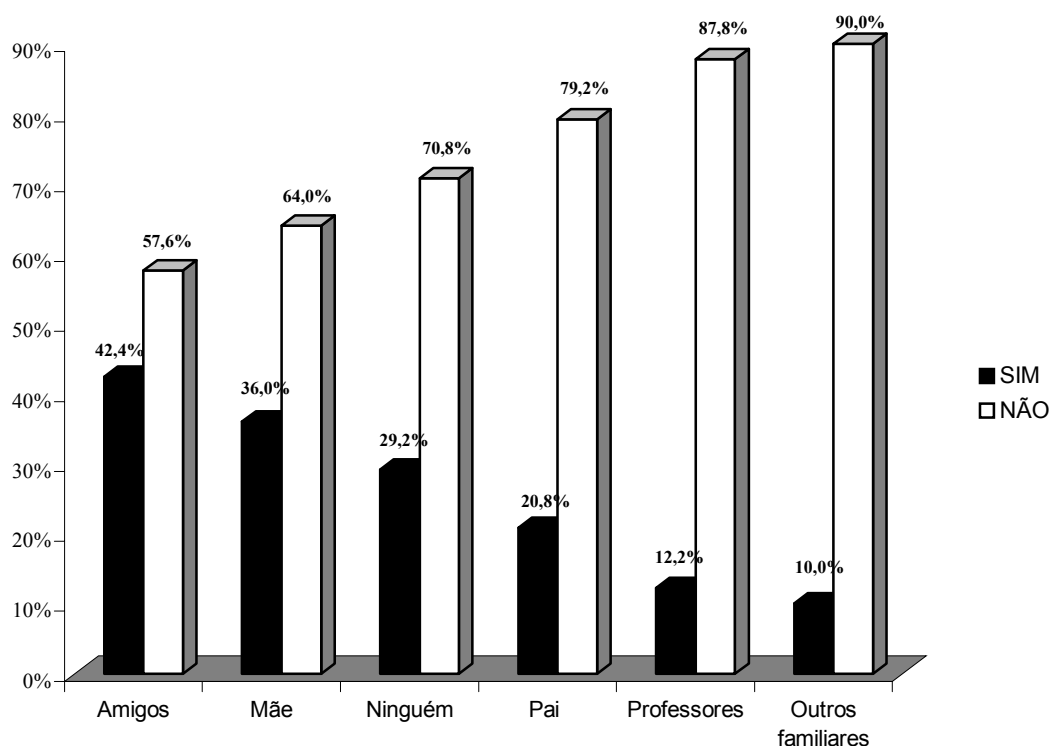


**Figura 10 Fontes em que os sujeitos pesquisados buscam informações sobre sexualidade**

Além de receberem informações pela mídia, quase a metade desses jovens assinala que costuma conversar sobre sexualidade com os *amigos*, ficando a *mãe*, como a segunda pessoa com quem eles conversam, diminuindo esse percentual daqueles que conversam com *professores*, figura que segue.

Pelas respostas dos sujeitos pesquisados, os amigos são as pessoas com quem eles mais conversam sobre sexualidade. Cabe ressaltar que nessa fase os amigos são as pessoas mais próximas dos adolescentes e possuem sua importância. Recorre-se a Calligaris

(2000), que explica que na fase da adolescência os jovens possuem uma tendência para afastar-se dos adultos e formar microssociedades, seu espaço próprio para viver em grupo, para reunir-se. No grupo, eles constroem seu modo de vida, trocam suas experiências, suas dúvidas, tomam suas decisões. É no grupo que eles buscam apoio, afeto e aprendizado.



**Figura 11** Pessoas com as quais os jovens costumam conversar sobre sexualidade

Esses resultados foram contemplados também nas entrevistas, havendo um destaque para a dificuldade de os alunos conversarem sobre sexualidade com professores, preferindo a família:

Minha mãe fala, mas, algumas coisas assim, ela fala que é perigoso, que não pode perder muito cedo porque fica [...], perder a virgindade muito cedo porque pode pegar doença, é, doença. [...] É, eu não gosto de comentar com a professora não. Eu gosto de comentar mais com a minha mãe, com meu pai, entendeu? Com ele eu não sinto vergonha de falar sobre isso. ind\_17 \*ida\_2 \*sex\_2

Aqueles sujeitos que não conversam sobre sexualidade com a família e professores preferem os amigos a eles, pois não têm que dar explicações do que fazem à

família. De outro modo, percebe-se na entrevista seguinte que falar sobre sexualidade está associado a falar sobre algo indevido, impróprio, sendo nomeado pelo sujeito como bobagem.

Eu mesmo converso, eu acho superlegal conversar com os amigos. Eu não sou muito de conversar com minha mãe, mais, com os amigos, falar bobagem de vez em quando. Eu não gosto de conversar com a minha mãe, se fiz aquilo, não sei o que, eu não gosto. Eu gosto de conversar com minhas amigas, trocar idéia. Eu acho superlegal. \*ind\_21 \*ida\_2 \*sex\_2

Parker (1991) discute a linguagem cotidiana das pessoas procurando demonstrar que o assunto sexualidade na cultura brasileira é carregado de significados. O autor relaciona uma lista de palavras que são usadas na nossa cultura associadas aos órgãos sexuais masculinos e femininos. No dia-a-dia são ditas na forma de gírias, ou em uma linguagem coloquial, sempre reforçando a superioridade dos genitais masculinos se comparados à anatomia feminina.

O falar bobagem referido no depoimento acima faz parte do jogo das palavras, em que o pênis é associado a *bingolim* e *pau*, conforme se verifica:

Elas ficam falando o bigolim dele é grande, não sei o quê [...] \*ind\_21 \*ida\_2 \*sex\_2

[...] depois elas falam você quer meu pau? Eu falo você não tem. Elas falam vem aqui, então, assim que elas ficam. \*ind\_29 \*ida\_1 \*sex\_1

De acordo com Parker (1991) tomando as características físicas do pênis, as expressões que o descrevem são como um objeto alongado, fálico, ou como um instrumento para ser empunhado, como uma arma, podendo estar ligado à violência ou violação.

Na entrevista procurou-se saber que tipo de conversa acontece entre os sujeitos pesquisados acerca de masturbação. Observou-se na época da aplicação do pré-teste do roteiro da entrevista que este é uma palavra não muito familiar para os sujeitos. Portanto, utilizou-se o termo *bater siririca* e *bater punheta*. Quando indagados, os sujeitos entenderam seus

significados sem dificuldades, pois fazem parte da linguagem cotidiana, conforme se observa nas entrevistas.

As meninas falam que é isso daí, bater siririca, [...]. \*ind\_28 \*ida\_5 \*sex\_2

Todo garoto bate punheta. \*ind\_36 \*ida\_4 \*sex\_1

Surgiu ainda a palavra *comer*, simbolizando relação sexual.

[...] porque homem hoje em dia só quer aproveitar. Só quer ficar e mais nada, depois que come não quer saber de mais nada. \*ind\_24 \*ida\_2 \*sex\_2

Novamente recorre-se a Parker (1991), ao afirmar que as imagens de comida e comer pertencem à linguagem metafórica usada na nossa cultura, sendo uma maneira de falar da atração erótica e da satisfação sexual.

Apesar de um grupo de sujeitos destacar os amigos e a mãe como as pessoas com quem eles procuram conversar sobre sexualidade, observou-se em outro conjunto de dados, a existência de um grupo que não conversa esse assunto com a *família*, com *professores* e nem com *amigos*, sendo demonstrados os motivos através dos dados da tabela seguinte. Entre as alternativas, um pouco mais de um quarto das respostas assinaladas, foi para a opção não *me sinto bem*.

**Tabela 6 Distribuição de motivos pelos quais os sujeitos não conversam sobre sexualidade com *família*, *professores e amigos***

Motivos	Família Professores Amigos		
	%	%	%
Não me sinto bem	38,7	39,7	30,8
Tenho medo	20,3	17,6	15,0
Eles não gostam de conversar	11,1	10,0	13,1
Eles não têm interesse	8,5	8,7	12,2
Eles não têm tempo	13,3	13,9	10,1
Nunca surgiu ocasião	19,6	24,3	21,9
Total	100	100	100

Os alunos explicam nas entrevistas as razões pelas quais não se sentem bem para conversar com o professor, que parecem estar relacionadas ao silêncio da escola e à forma como o tema sexualidade é ensinado.

Depende da maneira que foi ensinado. Porque tem certo, [...] tem certas coisas que a professora fala, a professora conversa com a gente no meio de um monte de gente, fica sem graça, a gente fica com vergonha de responder. \*ind\_32 \*ida\_5 \*sex\_2

O medo também foi apontado pelos sujeitos que não se sentem bem para falar de sexualidade com a família, temendo comportamentos punitivos dos pais.

Ah! Muitas vezes eles ficam com medo do pai e da mãe descobrirem, né, e eles ficam com medo de apanhar, né? Ai, ele faz escondido e comenta entre nós, mas com medo dos pais descobrir, que algum de nós conte. \*ind\_2 \*ida\_3 \*sex\_1.

No decorrer do estudo, procurou-se investigar se variáveis como idade, sexo ou participação religiosa estariam influenciando nas respostas, entre aqueles que assinalaram *não me sinto bem*.

Comparando as respostas entre os sexos, a partir do cruzamento demonstrado na tabela de contingência que se segue, os dados apontaram o índice muito mais elevado, em relação ao grupo feminino, para a opção *não me sinto bem* para conversar sobre sexualidade tanto com a família quanto com os amigos. Estes resultados levam a deduzir que os meninos são mais liberais no trato do assunto sexualidade. Quanto ao item *professores* será examinado posteriormente, pois nesse cruzamento os dados não demonstraram relação entre os elementos que foram cruzados, pelo nível de significância.

**Tabela 7 Cruzamento da variável sexo com a opção *não me sinto bem* para conversar sobre sexualidade com *família, amigos e professores* em relação ao total de respostas dadas**

Não me sinto bem	%		Total	Nível de significância
	Masculino	Feminino		
Família	34,7	42,1	76,8	,03
Amigos	24,2	36,2	60,4	,00
Professores	43,2	56,8	56,8	,14

Um grupo de meninas entrevistado mencionou que os meninos se sentem mais à vontade para falar de sexualidade, enquanto que elas só contam ou conversam o assunto com as melhores amigas.

Eles falam assim de besteira, não falam nada que fizeram. Isso é coisa que acontece quando a gente está conversando. A gente faz assim, quando tem três meninas elas falam brincando, mas isso é difícil acontecer porque as meninas são mais fechadinhas, agora os meninos não. É normal. Eles saem falando. É normal. Hoje em dia os meninos são mais boquiabertos, eles falam assim sem pensar. \*ind\_35 \*ida\_3 \*sex\_2

Essa dificuldade em se sentir bem para falar do assunto está presente até mesmo nas brincadeiras, conforme se observa na entrevista. Interessa destacar também que o sujeito não repetiu a palavra sexualidade, sendo substituída também em outras entrevistas pela palavra *isso*.

A gente não comenta sobre *isso* porque para mim mesma é um assunto muito sem graça. É, *isso*, eu fico com vergonha de comentar. Sei lá, me sinto, todo mundo, acho que, [...] acho que os meninos têm mais liberdade. Por exemplo, nós brincávamos uma brincadeira de rodar a garrafa, a gente fazia pergunta e eles respondiam normalmente, já as meninas, eram mais difíceis de falar. \*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

Talvez esses tipos de embaraço estejam associados ao que é transmitido historicamente através da educação, em que às meninas são ensinadas, desde cedo, as habilidades domésticas, estando mais circunscritas aos limites do lar, enquanto os meninos precisam abrir seu caminho no mundo masculino, mais público, fora de casa (PARKER, 1991). Assim, a socialização dos meninos tende a favorecer o compartilhar de vários assuntos, entre eles, a sexualidade.

Parker (1991), ao fazer uma análise das concepções masculino e feminino na família patriarcal, fala sobre a dupla moral, reveladora da existência de uma diferenciação nas atividades do homem e da mulher.

As atividades do homem eram dirigidas para o mundo social mais amplo da economia, política e interações sociais, além do âmbito da família, enquanto os de sua mulher e filhas eram rigidamente restringidos e limitavam-se ao mundo doméstico da própria família. (PARKER, 1991, p. 59).

No estudo de Rascher (2002), sobre as representações sociais de gênero, realizado com um grupo de alunos do curso de Mestrado em Educação da UFMT, em Cuiabá, os sujeitos confirmaram a existência de uma dicotomia entre o público e o privado, atribuindo o público ao homem e o privado à mulher.

Na explicação da autora,

A ligação estabelecida entre mulher e espaço doméstico/privado é determinada, segundo os entrevistados, principalmente, pelos valores culturais e sociais, além da resistência do homem ao doméstico, igualmente alimentada pela cultura e pela sociedade. (RASCHER, 2002, p. 142).

Portanto, acredita-se que a ausência de liberdade mencionada pelos sujeitos parece refletir o mesmo contexto que Rascher delineou em sua pesquisa, no que se refere aos valores sociais e culturais enquanto determinantes.

Interessa ressaltar que essas concepções encontraram estruturadas e sedimentadas no seio da nossa cultura desde séculos atrás. Alguns apontamentos aprendidos acerca da passagem das mulheres do espaço público ao espaço privado foram lidos em Müller (1998), quando a autora analisa como foi essa transição, situando o contexto da cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Müller avalia que essa trajetória não foi de modo fácil e nem rápido, sendo destacados dois tipos de limites que eram impostos às mulheres: o primeiro diz respeito à circulação e movimentação da mulher pelas ruas, pois a rua era considerada perigosa e não se permitia a ela o direito de ir e vir.

O outro tipo de limite referia-se “[...] ao papel atribuído à mulher na sociedade brasileira. O papel masculino ainda era predominante, [...]”. (MÜLLER, 1998, p. 96). Conforme entendido, este modelo perpetuou até meados do século XIX, quando o poder patriarcal começou a sofrer abalos e, nos anos que sucederam à proclamação da República, começou a surgir questionamentos quanto ao papel da mulher na nossa sociedade, principalmente pelas camadas mais favorecidas. Estas discussões foram reforçadas pelos movimentos abolicionista e republicano que buscava o ideal de liberdade e igualdade e,



marcaram um campo fértil para a defesa da educação da mulher e participação mais ativa na vida pública.

Rena (2001) parece contribuir com essas idéias a partir da análise do autor ao afirmar que os adolescentes possuem um desafio pela frente que é a superação dos obstáculos culturais que impedem homens e mulheres de viverem enquanto protagonistas de suas próprias histórias. Esta afirmação veio em função de alguns resultados encontrados no seu estudo. Para o enfrentamento desse desafio, o autor sugere que homens e mulheres devem estar abertos para o diálogo e a negociação. Na construção dessa parceria ambos precisam rediscutir as formas e finalidades do poder.

Nos resultados de sua pesquisa com os adolescentes, foi encontrada a dominação masculina com a cumplicidade feminina e ao mesmo tempo, foi revelada uma tendência de abertura à revisão de papéis sociais e sexuais, podendo citar, por exemplo, em torno de 40% dos adolescentes em um universo um pouco mais de 1.000 respondentes, que afirmaram o direito a diversificação de parceiros; enquanto um percentual acima da metade dos pesquisados, reconheceu o direito da mulher tomar a iniciativa no relacionamento afetivo-sexual.

Neste conjunto de dados procurou-se conhecer a fonte em que os sujeitos buscam informações sobre sexualidade. Mais do que *revistas e livros*, os adolescentes buscam seus conhecimentos sobre sexualidade *na televisão*, o veículo que capta maior número de usuários. O assunto está presente também na troca de opiniões e nas conversas dos sujeitos com *amigos*, com a família, principalmente com a *mãe*, incidindo os menores índices para a opção *pais* seguidos dos *professores*.

Procurando descobrir como os sujeitos se sentem ao conversar o assunto com essas pessoas, identificou-se no conjunto das análises que os meninos são mais abertos nas discussões do assunto sexualidade.

Esses aspectos encaminharam as análises para uma discussão da existência da manutenção dos valores tradicionais, porém, anunciando o florescer de uma sexualidade mais plástica (GIDDENS, 1993). Este autor aponta algumas características da sexualidade plástica, como aquela descentralizada, liberta das necessidades de reprodução, que teve suas origens no final do século XVIII, com a proposta de redução da família, e posteriormente, encontrou guarida pelo desenvolvimento da contracepção moderna e das novas técnicas de reprodução.

Pelo desenrolar das análises, ainda é imaturo fazer tal afirmação com precisão, mas as transformações que tem ocorrido nos relacionamentos, são possíveis indícios de um amadurecimento para uma visão de sexualidade mais plástica.

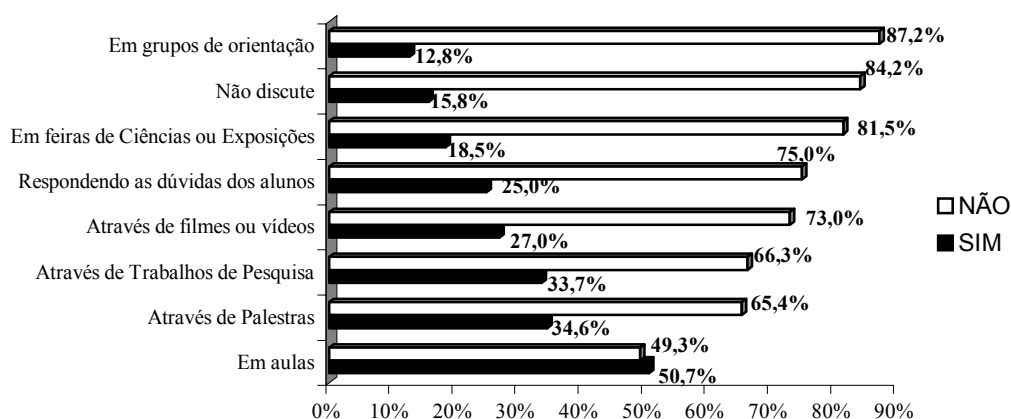
### **3.2.1 SEXUALIDADE NA ESCOLA, TAL COMO OS ADOLESCENTES A REPRESENTAM: O QUE E COMO SABEM?**

Este bloco propiciará um entendimento como os sujeitos representam a sexualidade enquanto tema tratado pela escola. No percurso, tentou-se apreender os conteúdos representativos, observando, no decorrer da análise dos dados coletados, as informações, as atitudes e comportamentos, as opiniões e a interação pedagógica.

Na questão *como a escola discute o assunto sexualidade*, dados da figura 12 apontam que são utilizados vários recursos para discutir o tema, sendo o percentual mais elevado para a opção *em aulas*, que representa a metade das respostas dadas, enquanto que o menor índice das respostas apontou que a escola *não discute o assunto*. Interessa lembrar que na figura anterior em que se procurou acerca do que os adolescentes gostam na escola, o item *aula*, foi o menos assinalado.

Pinto (1997) afirma que uma das funções da escola é construir individualidades, e que isso contribui para o amadurecimento da sexualidade juvenil. A partir dessa concepção e diante do resultado apresentado, possibilita afirmar que a escola ainda

hesita em assumir a orientação sexual, parecendo demonstrar uma necessidade de transformações no seu interior.



**Figura 12 Como a Escola discute com os alunos o assunto sexualidade**

Conforme explicado na metodologia deste estudo, ao final de cada entrevista foi dada a oportunidade para o aluno fazer comentários, perguntas ou deixar uma mensagem sobre o tema. Considerando questionamentos da banca examinadora após o exame de qualificação, acerca da necessidade de tecer algumas discussões sobre a orientação sexual, acredita-se ser este um momento propício para registrar o desejo dos sujeitos para que a escola amplie o espaço para o trabalho nessa área. Seguem, resumidamente, algumas das opiniões, anseios e indagações dos inquiridos.

Porque o que acontece mais é na escola. O sexo começa na escola, sendo que, um aluno começa sentir tesão pelo outro e começam com história de namorar, leva para cama, a menina engravida ele não quer assumir a responsabilidade. Por isso eu acho que os professores deviam ensinar mais esse assunto. \*ind\_33 \*ida\_4 \*sex\_2

O jeito que a escola poderia orientar seria trazendo os professores, pessoas que saibam bastante e pessoas experientes, para falar sobre o assunto. \*ind\_7 \*ida\_4 \*sex\_2

Existem opiniões divergentes também por parte de um grupo de adolescentes, no sentido de que a escola não é lugar para se falar de sexualidade.

Não. Porque se falar na escola todo mundo vai querer fazer na rua. O professor de ciências falou só uma vez ali fora, não sei como ele falou. Assim, é [...], como é que eu vou falar? [...] Ele falou sobre o pênis, a vagina. \*ind\_31 \*ida\_3 \*sex\_1

Transferem o assunto como uma obrigação dos pais.

Ah! Eles não têm bom comportamento não. Eles ficam com vergonha, sei lá, ah! Eles ficam rindo da professora, não prestam atenção. Sei lá, eles fazem gozação da professora de está falando sobre isso, que aqui na escola não é lugar de falar isso. Eles falam que é obrigação dos pais e não dos professores. \*ind\_4 \*ida\_4 \*sex\_1

Outros sujeitos deixaram perguntas e preocupações que os angustiam.

Uma pergunta. O que é masturbar? \*ind\_16 \*ida\_3 \*sex\_2

Muitas vezes os meus amigos perguntam, será que masturbação traz algum problema nos nossos órgãos sexuais? \*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

O que mais preocupa os adolescentes é a gravidez. Que todos os adolescentes pensem antes de transar. \*ind\_19 \*ida\_1 \*sex\_1

Como é a primeira vez? É bom ou ruim? \*ind\_23 \*ida\_4 \*sex\_2

Eu queria fazer uma pergunta: com que idade pode transar, e o que transmite o sexo? \*ind\_27 \*ida\_1 \*sex\_2

Na opinião de um outro grupo de sujeitos, os pais também são omissos sobre falar com os filhos a respeito de sexualidade, razão pela qual a escola deve discutir o assunto.

Eu só gostaria que a escola falasse um pouco mais sobre isso, porque alguns pais não gostam de comentar isso com os filhos, por isso, seria bom a escola falar um pouco mais. \*ind\_15 \*ida\_5 \*sex\_2

Ou ainda, porque os pais não perceberam que os filhos cresceram.

Claro que sim [...] assim, muitas vezes a gente quer saber bastante coisa sobre sexualidade que as mães ficam um pouco com vergonha de falar. Às vezes, assim, acho que a minha assim, ah! Minha filha tem pouca idade é muito nova para saber.

Então é bom o colégio falar, nós falamos, comentamos, brincamos, é muito bom.  
\*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

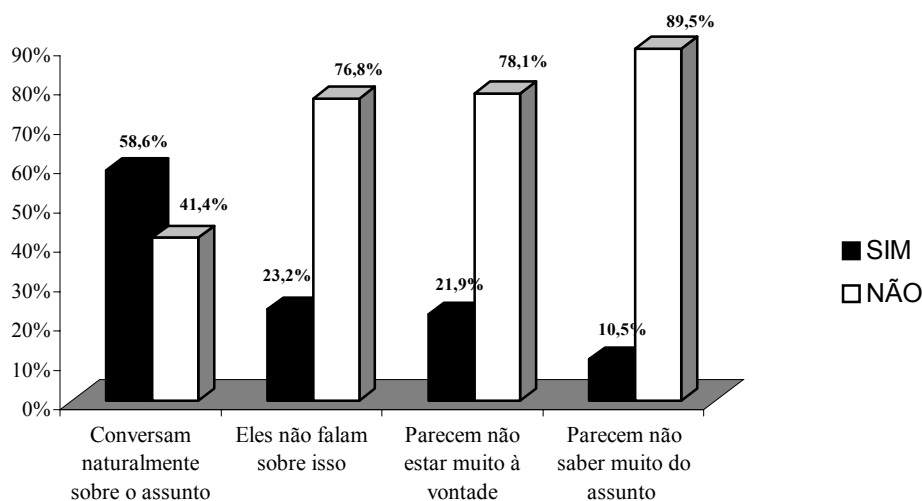
Esse depoimento faz lembrar o que Calligaris (2000, p. 26) afirma acerca da adolescência ser uma fase de interpretação dos pensamentos dos adultos. Segundo o autor, os adultos se contradizem e os adolescentes ficam tentando descobrir o que esses querem deles:

[...] Pois os adultos [...]. Parecem negar a óbvia maturação de seu corpo e lhe pedir que continue criança; e tentam mantê-lo numa subordinação que contrasta com os valores que eles mesmos lhe ensinaram. (CALLIGARIS, 2000, p. 26).

Diante das falas apresentadas cabe concordar com Frison (2000) sobre o quanto é imperioso o investimento da escola na implementação do trabalho de orientação sexual. Parece que o ensino está distanciado das reais necessidades dos jovens e, esta tarefa pode estar associada a dificuldades que são comuns não só aos professores, bem como à família e à sociedade.

Em outra questão, para o grupo de sujeitos pesquisados, *quando professores, na escola, falam sobre sexualidade*, verifica-se por meio das porcentagens da figura 13 que um pouco mais da metade das respostas indicaram que os professores *conversam naturalmente* sobre o assunto. No entanto, existem percentuais expressivos dos respondentes que assinalaram que *eles não falam sobre isso* e, quando falam, *parecem não estar muito à vontade*.

No que se refere ao menor percentual, interessa destacar o que foi encontrado nas entrevistas. Observou-se que, apesar de os sujeitos afirmarem que não conversam sobre sexualidade com os professores, aqueles reconhecem que estes explicam melhor o assunto.



**Figura 13 O que acontece quando professores, na escola, falam sobre sexualidade**

Carvalho (1997), na sua pesquisa *Sexualidade Educação e Cultura: Instantâneos de Escolas de Cuiabá e Várzea Grande* mostra as mesmas suposições, quando indica em sua pesquisa haver encontrado três posturas de professores “[...] a dos professores que se sentiam bastante à vontade e preparados para falar de sexo na sala de aula; a dos professores favoráveis à discussão da sexualidade na escola [...] e a dos contrários a essa discussão”. Algumas entrevistas ilustram esses contornos retratados nas discussões acima.

Os professores, o assunto de sexo não é muito discutido apenas a professora que discute assim, sexo, mais quem passa alguma coisa para nós assim jovens conscientizarem do que realmente é o sexo, é a professora de geografia ela sempre fala alguma coisa de sexo que sexo não é apenas alguma coisa que os jovens pensam que é só transar, é apenas uma parte de uma relação. \*ind\_6 \*ida\_5 \*sex\_1

Os sujeitos traçam os perfis dos professores que não discutem sobre sexualidade.

Tem alguns professores que, por terem mais idade, o modo como foram criados acho que não têm liberdade para conversar com a gente. Agora, tem uma professora aqui na escola muito legal, ela tem vinte e três ou vinte e quatro anos e ela conversa bem abertamente com a gente sobre isso. Ela dá aula de química e física. Eu acho legal essa relação do professor com a gente. \*ind\_37 \*ida\_5 \*sex\_2

Percebe-se que a escola, na tentativa de minimizar a omissão quanto ao trato à sexualidade, vem tentando se firmar na discussão, pois alguns professores de diferentes disciplinas discutem o assunto. Porém, ainda perdura o silêncio. Na representação dos alunos, os professores não discutem assuntos do seu interesse ou ficam com vergonha de falar sobre sexualidade.

Com os professores é mais difícil da gente querer saber. São poucos os que falam, se falam também não falam muito do que queremos saber. São poucos os que falam. [...] Isso eu não sei, porque cada pessoa quer saber mais de uma coisa do que o outro. Por exemplo, um já sabe um pouco e vai quer saber mais e os outros não. Eu acho que eles sentem um pouco de vergonha de falar isso com os alunos. \*ind\_15 \*ida\_5 \*sex\_2

Algumas escolas foram apontadas, na condição de contrárias à discussão.

É, eu acho assim que a escola deve orientar os alunos porque é, de modo a ensiná-los que não devem acreditar muito no sexo, porque tem que usar camisinha para fazer. Não tive professores que ensinam sobre sexualidade nas escolas que eu estudei não. \*ind\_19 \*ida\_1 \*sex\_1

Outras escolas talvez não sejam totalmente contrárias, mas demonstram certa ingenuidade no que se refere às manifestações da sexualidade.

A sério, meio na brincadeira, normal. Dão muita risada. Que eles estavam no banheiro. Eles ficam comentando que estavam transando dentro do banheiro, e foram pegos no flagra. A professora fala é mentira, uma coisa dessas aqui nessa escola, nunca aconteceu! \*ind\_21 \*ida\_2 \*sex\_2

Guirado (1997) explica que em uma época em que se considerava polêmica a sexualidade infantil, Freud (1976) profere uma conferência acerca da vida sexual dos seres humanos e explica que a sexualidade não era como sempre se pensou, que surgisse só na adolescência. De acordo com a autora,

[...] 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, p. 25).

Para Souza (1997, p. 12), este conceito é esclarecido no segundo ensaio de Freud, obra escrita em 1905, em que o autor “[...] redefine o conceito mediante o exame de

sua gênese na infância”. Os depoimentos parecem repetir resquícios das concepções de sexualidade que existiram no passado.

Na época da aplicação dos questionários, bem como, nas leituras das bibliografias consultadas, encontrou-se que, apesar da escola ter avançado nas discussões de sexualidade na escola, este tema ainda é considerado como uma tentativa, pois não são todos os professores que discutem o assunto na escola. Possivelmente, os dados destacados até aqui, refletem o que já foi constatado.

São aspectos que justificam o que Álvaro Junior já havia considerado em relação às disciplinas que tratam do assunto sexualidade nas escolas. “[...] dentre as disciplinas do currículo, podemos destacar ciências no primeiro grau e biologia no segundo como aquelas que [...] contribuem para a formação do indivíduo no tocante à sexualidade” (ÁLVARO JUNIOR, 1997, p. 93). As falas dos entrevistados mostram que esta assertiva vem se mantendo na realidade escolar.

Com os professores não fico muito à vontade. [...] Não são todos, o professor de ciências explica sobre a parte reprodutora, como que é, como que faz para a mulher ficar grávida, o processo todinho. Como que o homem fica na adolescência, a mulher também, ele fala tudo, explica tudo direitinho para gente. \*ind\_32 \*ida\_5 \*sex\_2

Observando os dados dispostos conforme apontados na tabela 7, anteriormente referenciada, notou-se que o item *professor* não apresentou um índice que justificasse relevante apreciação pelo nível de significância que foi (,14). Tentou-se uma análise fatorial por componentes principais, com as alternativas da questão *se você não conversa com seus professores sobre sexualidade*, com a questão *quando os professores na escola falam sobre sexualidade*, conforme figura 14, em que se procurou revelar outras informações e identificar como as variáveis se agrupariam.

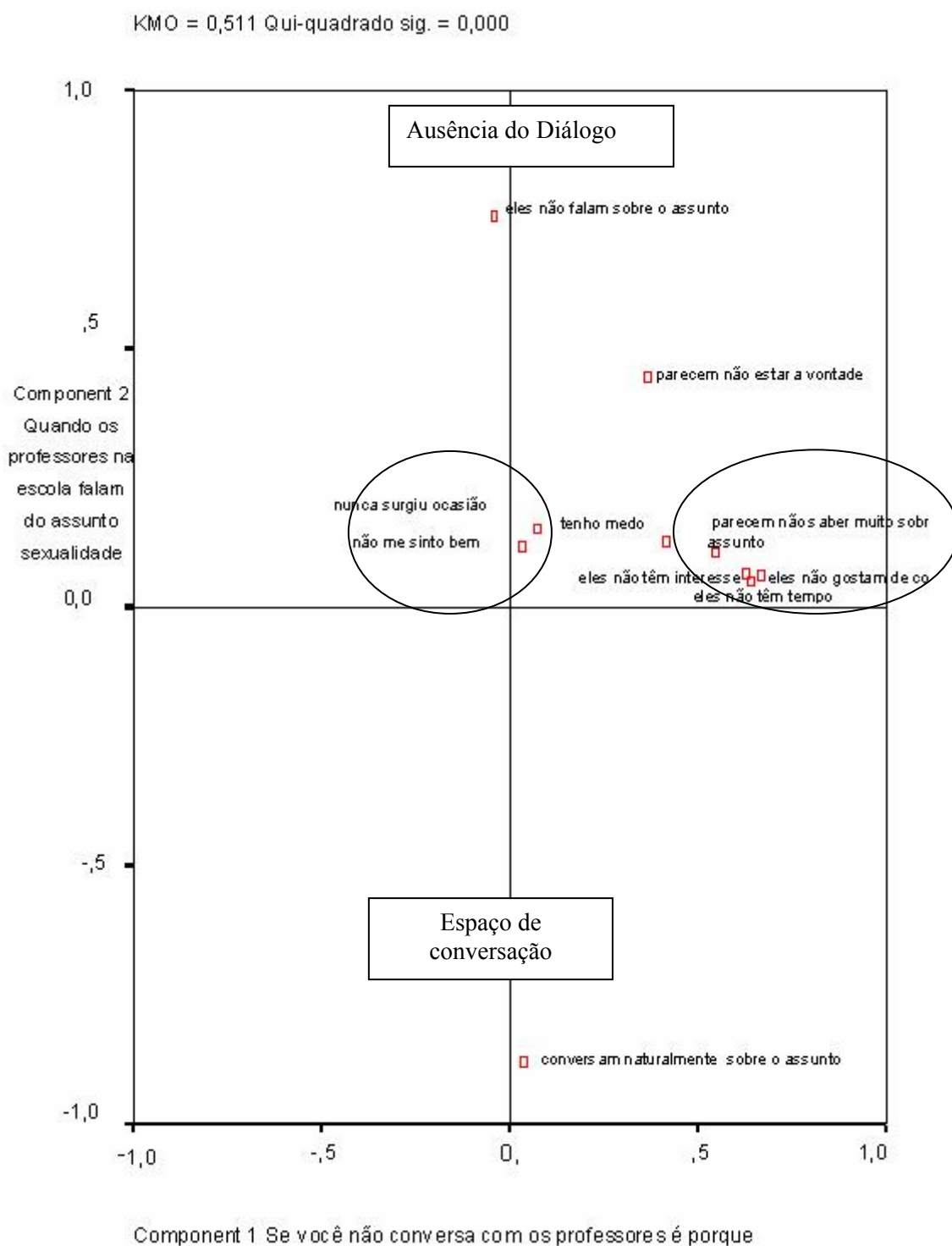
Buscando um entendimento da análise fatorial, percebe-se a existência de duas dimensões de conversação, que foram denominadas de *Ausência do Diálogo*, no quadrante superior e *Espaço de Conversação*, no inferior. O primeiro se caracteriza pelas alternativas



quando os professores falam, *parecem não estar à vontade, não saber muito e eles não falam sobre o assunto*, sendo, portanto, elementos indicadores que elucidam o campo.

O *Espaço de Conversação* não apresentou restrições. Assim, quando a escola discute sexualidade, as conversas fluem naturalmente. Um dos entrevistados contribui com aspectos relevantes referentes ao relacionamento professor e aluno, quando existe a fluidez do diálogo acerca da sexualidade.

Do mesmo jeito, porque eles são assim abertos, liberais, eles fazem perguntas, eles explicam assim certinho é tipo um colega, o professor que fala sobre isso com a gente. Geralmente, os professores que falam sobre isso são mais compreensivos com a gente. Eles compreendem mais a gente, então a gente o considera como colega de sala, não como professor mesmo. E a gente é mais liberal com eles. A gente os respeita mais que os outros professores, porque a gente sabe o quanto que eles dão para estarem lá junto com a gente. Mais que os outros, porque, outros são mais fechados, não conversam com a gente. Então eles são mais divertidos, os que falam sobre sexo \*ind\_35 \*ida\_3 \*sex\_2



**Figura 14** Análise Fatorial por Componentes Principais acerca dos motivos pelos quais os sujeitos não se sentem bem para conversar sobre sexualidade com professores

Tomando os elementos que elucidaram a dimensão da *Ausência do diálogo*, que estão dentro das duas circunferências, evidencia-se um conjunto de respostas negativas

atribuídas ao professor que não fala sobre sexualidade, ficando assim definido: *o professor parece não saber muito do assunto, eles não gostam de conversar, eles não têm tempo, eles não tem interesse*, do outro lado, *nunca surgiu ocasião e não me sinto bem*.

Estas duas últimas alternativas possibilitam indagar qual é o espaço em que a escola propicia ocasião para falar sobre sexualidade com os alunos? Deve-se buscar a reflexão no sentido do cumprimento dos PCNs, que consideram a sexualidade um tema transversal a ser discutido na escola pelas diversas disciplinas. Dessa forma, como o assunto está sendo viabilizado pela escola?

Frison (2000) encontrou, em entrevistas com adolescentes gaúchos, que a escola oferece pouco espaço de diálogo e de troca de experiência em relação à sexualidade, parecendo sustentar-se ainda nos modelos positivistas, cabendo ao professor repassar conhecimentos, enquanto que os alunos, muitas vezes envolvidos com problemas relacionados ao sexo e à sexualidade, têm apenas que aprender e registrar conhecimentos.

Continuando a análise da fatorial, os indicadores da figura conduzem a uma leitura no sentido de que os sujeitos transferem a culpa para o professor justificando os motivos pelos quais não se sente bem para falar de sexualidade com este, se apoiando no discurso do *medo*, que, na figura, está entre as duas circunferências na dimensão superior.

Os sujeitos, impotentes diante do tema sexualidade, culpabilizam o professor, pois parecem encontrar pouca possibilidade de diálogo, em que poderiam expor suas dúvidas, sendo assim uma maneira para liberar ansiedades ou dificuldades. Acredita-se que a educação deva ser concebida como um processo de trocas entre educador e educandos.

Quando se visualiza o conjunto de dados na figura da análise fatorial, a partir dos dois espaços, percebe-se, que, quando o tema sexualidade entra em discussão, os professores, na representação dos sujeitos, são compreensivos, bondosos, liberais, divertidos, escutam os alunos e a recíproca é positiva, conforme exemplificado em entrevista. Quando a

escola não discute o assunto, os professores, não sabem o assunto, são desinteressados, não gostam de conversar e nem têm tempo. Quanto à falta de tempo do professor pode ser ilustrada por meio da fala de um entrevistado, quando afirma:

Bem, eles nem falam sobre isso. Nem falam. Falam sobre namorado, sobre amigos. Porque também os professores não têm tempo de conversar com a gente. Eu acho que eles dão aula, depois vão embora, depois ficam um pouco na secretaria. \*ind\_27  
\*ida\_1 \*sex\_2

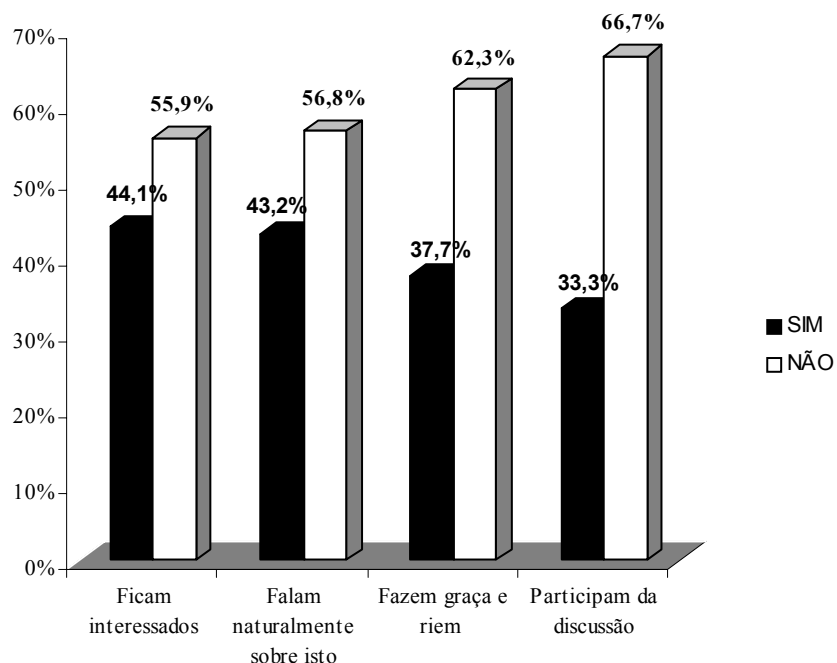
De acordo com Calligaris (2000), os adolescentes procuram o reconhecimento dos adultos. Constatou-se no decorrer da análise a presença de uma vinculação interpessoal entre professor e aluno, tendendo a criar um elo positivo ou negativo na relação, dependendo do nível do interesse no assunto e das condições afetivas, o que parece favorecer um estreitamento para a intimidade. Falar de sexualidade é falar da intimidade, é falar de si.

O conceito de intimidade em Giddens (1990), citado por (ARAÚJO, 2002, p. 76), “[...] implica uma total democratização do domínio interpessoal, de uma maneira plenamente compatível com a democracia na esfera pública”. Segundo Araújo, trata-se de uma forma de comunicação pessoal, com os outros e consigo mesmo, em um contexto interpessoal.

Nesse sentido, Heloysa Pinto (1997, p. 50) ilumina o entendimento de que “Intimidade é ainda um componente inteiramente ausente na concepção de escola”. A autora explica que a intimidade está concebida em torno da situação pública da sala de aula. Este dado ficou evidenciado neste estudo também, quanto às discussões sobre sexualidade que acontecem em sua maior parte, em aulas. Pinto observa que muitas dificuldades do cotidiano escolar, não se resolvem no espaço coletivo, exigindo um tratamento mais privado.

A figura subsequente demonstra as proporções referentes à maneira como o grupo pesquisado representa seus próprios colegas, quando o assunto é sexualidade na escola. Observa-se que existe uma equivalência entre os percentuais das respostas *ficam interessados*

e *falam naturalmente sobre isto*, tal equivalência se repete também quanto aos percentuais do total de sujeitos que não responderam as opções.



**Figura 15 Como ficam seus colegas quando a escola trata do assunto sexualidade**

Constatou-se que os resultados da referida figura não possibilitam uma análise aprofundada do tópico a que se referem, assim em uma tentativa de clarificar as respostas desta questão, realizou-se uma recodificação a partir das variáveis originais. Com base nos reagrupamentos, foram geradas alternativas, objetivando isolar os sujeitos que responderam cada opção separadamente, conforme segue:

Alternativas originais	Recodificação
1. Falam naturalmente sobre isto	1. Somente falam naturalmente
2. Participam da discussão	2. Somente participam da discussão
3. Fazem graça e riem	3. Somente fazem graça e riem
4. Ficam interessados	4. Somente ficam interessados
	5. Falam naturalmente e participam da discussão
	6. Falam naturalmente e fazem graça e riem
	7. Falam naturalmente e ficam interessados
	8. Falam naturalmente participam da discussão e fazem graça e riem
	9. Falam naturalmente, participam da discussão e ficam interessados
	10. Falam naturalmente participam da discussão, fazem graça e riem e ficam interessados
	11. Participam da discussão e fazem graça e riem
	12. Participam da discussão e ficam interessados
	13. Participam da discussão, fazem graça e riem e ficam interessados
	14. Todas as opções

**Figura 16** Disposição das alternativas da codificação original da questão *como ficam os colegas quando os professores discutem sexualidade* e a sua respectiva recodificação

As variáveis recodificadas processadas pelo SPSS, com respectivas frequências e porcentagens encontram-se dispostas na tabela a seguir.

Analisando a tabela a partir dos percentuais, observa-se que os índices das variáveis mantiveram-se semelhantes nas respostas *somente falam naturalmente* e *somente fazem graça e riem*. Em seguida, destaca-se a opção *somente ficam interessados* com o maior percentual, dentre as demais frequências que apresentaram índices menores. Nesse sentido, levantou-se o questionamento: qual a idade dos sujeitos que marcaram essas alternativas? Encaminham-se a seguir cruzamentos da variável idade com todas as opções da recodificação, vislumbrando o discernimento da questão.

**Tabela 8 Distribuição das alternativas da recodificação com seus respectivos percentuais**

Alternativas	f	%
Somente falam naturalmente	134	16,5
Somente participam da discussão	74	9,1
Somente fazem graça e riem	135	16,6
Somente ficam interessados	102	12,5
Falam naturalmente e participam da discussão	17	2,1
Falam naturalmente e fazem graça e riem	20	2,5
Falam naturalmente e ficam interessados	44	5,4
Falam naturalmente participam da discussão e fazem graça e riem	10	1,2
Falam naturalmente, participam da discussão e ficam interessados	51	6,3
Falam naturalmente participam da discussão, fazem graça e riem e ficam interessados	57	7,0
Participam da discussão e fazem graça e riem	12	1,5
Participam da discussão e ficam interessados	32	3,9
Participam da discussão, fazem graça e riem e ficam interessados	17	2,1
Todas as opções	52	6,4

Após o cruzamento da questão com a variável *idade* percebeu-se que, dentre as alternativas da recodificação, apenas três delas apresentaram um nível expressivo de significância, definido ( $\geq ,050$ ), conforme tabela 9 a seguir:

Desse modo, as porcentagens apresentadas confirmam os resultados encontrados na figura 15, no que se refere às opções *ficam interessados* e *falam naturalmente sobre isto*, quando o professor discute o assunto sexualidade na escola, sendo que os sujeitos entre 12 e 13 anos foram aqueles que mais contribuíram para assinalarem estas duas alternativas.

Em relação à opção *fazem graça e riem*, os sujeitos das idades de 11, 13 e 14 anos tiveram maior participação nas respostas, perfazendo o total de 135 respondentes que assinalaram somente esta alternativa, o equivalente a cerca de um quinto das respostas.

Quando se observa a disposição das freqüências em relação às idades, este percentual fica relevante, pois, de um modo geral os sujeitos de todas as idades assinalaram esta alternativa. Isto possibilita inferir que, apesar de existir um grupo que acha que nas discussões do tema sexualidade, os colegas falam naturalmente, aquele resultado parece confirmar as reações dos alunos no que diz respeito aos sorrisinhos maliciosos, piadinhas, burburinhos e vaias que foram evidenciados também pelas entrevistas.

**Tabela 9 Cruzamento da variável *idade* com as variáveis da recodificação referentes à questão como os colegas são percebidos pelos sujeitos pesquisados**

Quando os professores discutem sexualidade, seus colegas	Idade					Nível de Significância
	11	12	13	14	15	
Somente fazem graça e riem	24,4	28,9	14,8	23,0	8,9	,040
Falam naturalmente e ficam interessados	11,4	50,0	22,7	15,9	4,5	,010
Falam naturalmente, participam da discussão e ficam interessados	45,1	19,6	17,6	13,7	3,9	,037

De acordo com Calligaris (2000, p. 44), quando o jovem não consegue fazer com “[...] que seu corpo seja reconhecido como adulto, (portanto desejável), o adolescente pode escolher se impor pela sedução mais brutal”. O autor cita, por exemplo, para completar sua idéia, a prostituição adolescente.

Não vem ao caso enveredar na discussão nesse momento, mas é uma tentativa para mostrar que possivelmente, o tema sexualidade ainda é pouco discutido pela escola, por isso os sujeitos se sentem incomodados e apresentam esses tipos de comportamentos, querendo dizer que estão ávidos para conhecer algo que é tão seu, tão familiar e que parece tão alheio aos olhos dos adultos.

Quanto ao último item, *falam naturalmente, participam da discussão e ficam interessados*, observa-se que o maior percentual foi assinalado por um grupo de sujeitos de 11 anos que, provavelmente, por não entender a questão, assinalou as três opções ao mesmo tempo.

Em resumo, é possível que as representações sociais para os sujeitos pesquisados em relação a seus colegas, quando o assunto é sexualidade, parta da existência de dois sentidos. Apesar de existir um grupo que encara o assunto com naturalidade, nota-se ainda a presença do interdito, sendo manifestado pelas reações dos inquiridos.



Na entrevista, indagados acerca do comportamento dos colegas, quando a escola trata do assunto sexualidade, percebeu-se que *fazer graça e rir* foram os aspectos mais evidenciados.

Eles começam dar risada porque a maioria ainda não sabe o que realmente é o sexo. Falam bobagem mesmo. Todos eles pensam que sexo é aquilo dali, é só transar na hora e depois não adianta mais nada, assim que eles pensam. \*ind\_6 \*ida\_5 \*sex\_1

Alguns tiram sarro, eu prefiro me comportar normal. Alguns dão risadas, sendo que isso não é assunto para dar risada, é assunto para a gente poder reconhecer mais o corpo da gente. \*ind\_14 \*ida\_5 \*sex\_1

Além de fazer graça, surgem as críticas e os apelidos. O caso pode ficar sério a ponto de haver desistência do aluno que as recebe.

Muda bastante, porque todo mundo é interessado em saber o que é [...] Prestam bastante. [...] Eles fazem piadinhas, dão risadas, muitos meninos que dão risadas quando está falando dessas coisas. Eles ficam com vergonha, brincadeirainha. Tem bastante apelido. Que eles apelidam na hora de tão eufórico que eles ficam, que eles acabam apelidando, essas coisas sobre sexualidade. Bota esses apelidos. Sei lá, uma coisa assim, apelido normal como abacaxi, essas coisas assim. Como tinha um amigo nosso aqui, ele saiu do colégio de tanto a gente apelidá-lo. Ele ficou traumatizado e saiu do colégio. Não sei porque eles colocaram apelido de abacaxi e cueca. Não sei, mas, cueca é porque ele não usava cueca e a gente ficava pagando dele por que ele não usava cueca. \*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

São situações das quais a escola não pode se distanciar. É no espaço da escola que os pré-adolescentes e adolescentes buscam afeto, atenção, apoio, explicações para entender a si próprios, principalmente para entender a sexualidade que está à flor da pele; o que parece não ter acontecido com a situação vivida pelo sujeito descrito. De acordo com Frison (2000):

A maneira como ele se relaciona com os professores, com os colegas pode influenciar no aproveitamento e no rendimento escolar. Situações vividas neste ambiente podem acarretar conflitos, traumas e mal entendidos passageiros ou que perderam por um tempo exageradamente longo. (FRISON, 2000, p. 146).

Ao pensar a relação escola e sexualidade, buscam-se os ensinamentos de Foucault (1988) que analisa a escola enquanto um dispositivo de sexualidade, que se

manifesta pelo discurso dos especialistas, como sendo o dito, e pela estrutura arquitetônica denominada de não dito.

As transformações históricas dos três últimos séculos, mais precisamente ocorridas no século XX, considerando a intensificação dos meios de comunicação e a especialização no mundo do trabalho, contribuíram para que as informações sobre sexualidade corresse à solta por meio de vários veículos e diferentes locutores e interlocutores. De acordo com Bonato, (1996, p. 21), inventaram aparelhos “[...] para se falar de sexo, para nos falar, para escutar, registrar, classificar, o que dele se diz, mas ao mesmo tempo, valorizando-o como um segredo”.

Assim, em face da reprodução do assunto de várias formas, por diferentes atores está também a instituição escola com seu conjunto de regras e normas sutis sobre as manifestações de sexualidade com uma tentativa de uma proposta de orientação sexual que até então não pareceu muito clara.

Destacou-se que o tema sexualidade está entre as práticas pedagógicas da escola; temeroso, acobertado ou receoso para aparecer, mas ele se faz presente. Ele é falado na sala de aula, envolvido em uma relação de poder. A sala de aula, que “[...] mantém o cenário de platéia de cinema, com todas as carteiras voltadas para o cenário da ação do professor: o pressuposto é que a classe é o lugar onde todos fazem sempre a mesma coisa, durante o mesmo tempo” (PINTO, 1997, p. 50). Desse modo, lembra os modelos dos colégios do século XVIII, na reprodução do poder, tendo como pano de fundo a repressão e o silêncio, ao mesmo tempo, exercitando técnicas sociais que adestram o corpo como alvo de disciplina e utilidade.

De outro modo, destaca-se, quando o tema sexualidade faz parte das práticas discursivas na escola, a existência de uma vinculação interpessoal, propiciando uma relação de empatia, de cumplicidade, chegando até mesmo a considerar o professor como colega de

sala. Nesse sentido, a disposição para aprender algo pode estar relacionada com o que isso tem a ver com o interesse do sujeito. O professor passa a ser aquela pessoa do afeto, que fala das coisas que os adolescentes gostam, das que lhes dão prazer. Isso possibilita afirmar que os conteúdos das representações sociais de sexualidade para os pesquisados parecem se organizar em torno das qualidades dos comportamentos afetivos e relacionais.

Analisar o que não é mencionado sobre sexualidade em ambiente escolar enquanto elemento do dispositivo é atentar para o discurso ideológico da escola que normatiza; que detém preceitos que lentamente são incorporados, podendo citar, por exemplo, excertos das entrevistas, como *na escola não é lugar para falar sobre sexualidade, o que falar aqui, motiva os alunos para fazerem na rua*, ou, *isso não acontece aqui na escola*, ou ainda segundo os PCNs, para as discussões das questões mais polêmicas como gravidez na adolescência, homossexualidade, masturbação, e outros, foram considerados como assuntos que extrapolam o campo da transversalidade, que demandam um espaço próprio.

Deve haver um espaço específico para o trabalho de orientação sexual para discutir assuntos polêmicos. Desse modo, parecem existir dois momentos para essa discussão: um que é geral em todas as aulas e outro que deve ser reservado, separado por tipos de questões. Assim, o tema parece continuar escondido, com vontade de ser escancarado, possivelmente existindo um mecanismo de seleção para definir caso específico e caso geral.

No entanto, os resultados deste estudo revelam que os alunos estão sedentos pelo assunto de uma forma mais igualitária, que conduza à emancipação de cada um no sentido de superação, principalmente da vergonha para falar com os professores. Possivelmente, esses dados sejam referentes no sentido da escola repensar a sua prática em relação à sexualidade.

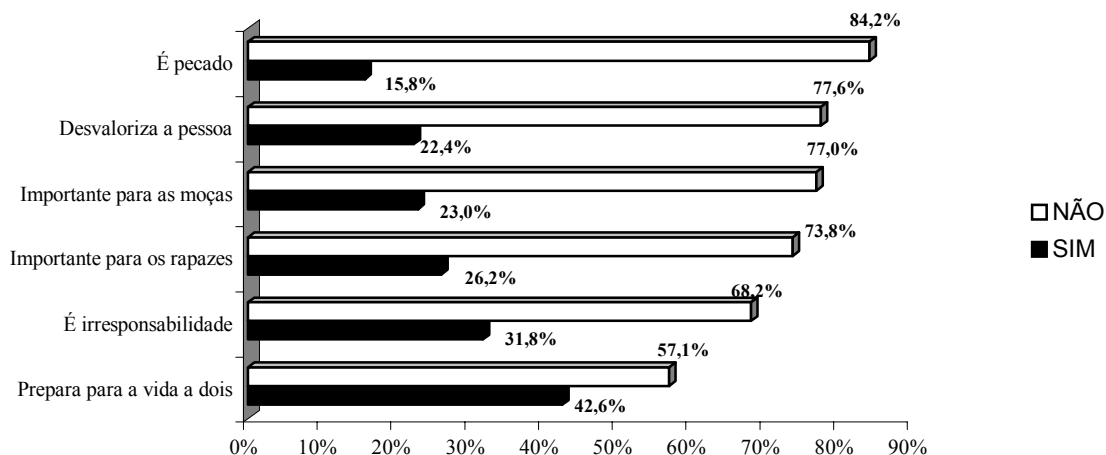
### 3.2.2 SEXUALIDADE: SOBRE O QUE SABE E COM EFEITOS?

Este bloco propiciará um entendimento sobre o que os sujeitos sabem acerca do tema sexualidade, e quais os efeitos desse saber para dar significado ao objeto pesquisado na elaboração das representações sociais.

Retomando o percurso das análises já apresentadas, priorizou-se a fonte de comunicação em que os sujeitos buscam informações, como elemento basilar na construção das representações sociais de sexualidade. Depois, tentou-se identificar RS para os sujeitos e a posição da escola, enquanto lócus da pesquisa, nessa relação.

Neste bloco, serão considerados os saberes dos sujeitos acerca da prática do sexo antes do casamento e do sexo seguro, buscando apreender os conteúdos representativos e a presença dos possíveis efeitos na forma de representar a sexualidade.

Quando indagados sobre o que pensam acerca do sexo antes do casamento, percebe-se que, dentre outras opções, quase a metade dos sujeitos assinalou que *prepara os jovens para a vida a dois*, cerca de um terço das respostas dadas destaca a manutenção de aspectos morais como, *é irresponsabilidade* ou ainda com menores percentuais, as opções: *desvaloriza a pessoa*, e *é pecado*, conforme se verifica na figura 17. Isto possibilita inferir que apesar da presença das regras ou valores, existe uma leve tendência para o afrouxamento dos valores e regras sociais instituídas acerca do sexo antes do casamento, principalmente o que se refere ao pecado.



**Figura 17 O que os jovens pensam da prática do sexo antes do casamento**

Historicamente se conhece que o casamento é uma instituição que foi estabelecida pela Igreja com o objetivo de procriação. Aprende-se com Araújo (2002), que a associação sexualidade e casamento teve seu ápice no século XVIII com a revolução burguesa. Com a pregação das idéias de liberdade individual, criaram-se as expectativas e idealizações, entre elas, a idéia de casamento como lugar de felicidade onde amor e sexualidade deveriam andar juntos.

Koss (2000) aponta dois componentes que contribuíram para alteração do sentido moderno que o casamento adquiriu nos nossos dias: o advento da pílula em que a mulher se viu sem o compromisso da procriação e a oportunidade de sua inserção no mercado de trabalho, que lhe possibilita a responsabilidade pelo seu próprio sustento.

Para melhor compreensão do significado desses elementos nos dias atuais dentro de nossa cultura, interessa destacar resultados de pesquisas como Araújo (2002) ao analisar que, atualmente, a idéia de casamento heterossexual com fins de constituição de

família, continua sendo importante, mas a sociedade brasileira já convive com outras formas de uniões consensuais, os casamento sem filhos ou sem coabitação e as uniões homossexuais.

Realizou-se um cruzamento das variáveis da figura anterior para identificar quais seriam as respostas mais significativas, sendo apreciadas conforme a tabela a seguir.

**Tabela 10 Cruzamento da variável *sexo* com a questão referente ao que os estudantes *pensam da prática do sexo antes do casamento***

Sexo antes do casamento	%		Nível de significância
	Masculino	Feminino	
É irresponsabilidade	27,6	35,4	,017
Prepara os jovens para a vida a dois	48,9	37,5	,001
É importante para os rapazes	33,7	19,7	,000

Três alternativas foram relevantes pela análise estatística. Na opção *é irresponsabilidade*, observa-se uma tendência de as meninas recusarem a prática do sexo antes do casamento, com um percentual definido acima de um terço das respostas dadas havendo ligeira flexibilidade por parte dos meninos.

Estes dados se assemelham com o estudo de Rena (2001), em que as mulheres admitem que as relações sexuais devam acontecer depois do casamento, no entanto, elas se posicionaram contrárias à vinculação entre sexo e reprodução, cujas frequências nas respostas são maiores em relação ao universo de respostas do grupo masculino.

Ainda retomando dados dessa tabela, a opção *prepara o jovem para a vida a dois* apresentou um percentual de respostas elevado para ambos os sexos. Por outro lado, verifica-se que o grupo do sexo masculino demonstrou ser mais prontamente favorável à opção *sexo antes do casamento é importante para os rapazes* em relação às respostas dadas pelo grupo feminino.

Conforme comentado, a educação tem dado mais abertura para a socialização masculina. Talvez esta tomada de posição pelo grupo feminino esteja relacionada com os

ensinos que culturalmente são repassados, sendo o homem percebido como aquele que é o detentor da felicidade, que nasceu para ser livre e a mulher, apesar dos avanços, ainda é educada para viver na dependência dele e assim, ela se sente incapaz de fazer escolhas.

Estes aspectos que denunciam estereótipos para a categoria gênero incutindo a manutenção do machismo, foram encontrados nas entrevistas dos estudos de Oliveira (1994) e Almeida (1999). De acordo com depoimentos dos sujeitos no estudo da primeira autora, há aproximadamente dez anos anteriores a esta pesquisa, os meninos declararam ser importante a liberdade sexual, pois os homens têm mais desejo sexual, enquanto que poucas meninas concordaram que a mulher tenha essa liberdade, pois elas estão mais expostas às críticas sociais e os meninos não tem nada a perder.

Almeida (1999), destaca que parece existir um comodismo por parte das mulheres que foram educadas para casar e ter filhos e acabam deixando serem conduzidas por este lado afetivo. A autora afirma diante dos resultados de seu estudo, que:

À mulher é negada sua sexualidade, suas sensações corporais e seu prazer; isso está fora da sua socialização de feminilidade, pois o estereótipo de gênero ensina que prazer e sexualidade são ‘coisa de homem’ o que faz a mulher se sentir bastante culpada se tiver prazer, [...] .(ALMEIDA, 1999, p. 103).

A autora aponta algumas restrições que impedem a mulher ao exercício da prática do sexo antes do casamento encontradas nos resultados do seu estudo. O medo da gravidez foi um impeditivo. Segundo Almeida, os pais dos meninos muitas vezes protegem o filho adolescente quando engravida uma menina e este não assume a gravidez. O uso dos métodos anticoncepcionais também continua sendo uma responsabilidade maior para a mulher. Cita ainda a repercussão social da maternidade fora do casamento para a adolescente que às vezes ainda acaba sendo chamada de *mãe solteira*, *biscate*, *vagabunda*; designações encontradas também nas falas dos entrevistados desta pesquisa.

O conjunto das discussões parece que lentamente está confirmando a existência de mudanças nas relações de gênero. É certo que as normas sociais que regulam as relações se

fizeram presentes, sendo identificadas pelas expressões *irresponsabilidade, é importante para os rapazes*. No entanto, a maior frequência foi para a alternativa *prepara para a vida a dois*, que apesar de ter sido realçada pelo grupo masculino, as diferenças de respostas entre o grupo de gênero para esta opção, não foram tão largas.

Como esses aspectos se evidenciaram nas entrevistas? Os sujeitos vêem o sexo antes do casamento como uma opção de cada pessoa, que deve ser responsável para escolher o companheiro na época certa.

O *tempo certo* é definido quando os sujeitos já possuem conhecimentos dos métodos preventivos e sabem usá-los.

Para quem não quer usar então não é a hora certa para eles transarem. Eu acho que nós meninas tem que ter um tipo de evitar, tomando injeção ou anticoncepcional, cuidar mais, nós temos que ter mais cabeça do que o homem, porque os homens são desmiolados também. \*ind\_32 \*ida\_5 \*sex\_2

Segundo as declarações dos entrevistados, a *pessoa certa* é aquela a quem se ama, mas o amor parece ser secundário, desde que seja criado um ambiente propício.

Eu penso que tem que ser com a pessoa certa que a gente ama. Agora se não for, depende, se a menina, por exemplo, eu conheço uma menina e começo a ficar com ela, se a menina me der muita bola, daí rola. \*ind\_20 \*ida\_3 \*sex\_1

Percebeu-se nas falas dos sujeitos, que a responsabilidade força a uma decisão para usar a camisinha, estando muito associada ao medo da AIDS e da gravidez. O fator responsabilidade está voltado também para outros aspectos, conforme a entrevista que segue.

Eu chamava atenção dele para transar com camisinha, porque é mais seguro e não sabe se um dos dois tem AIDS, vai colocando filho, sendo que o mundo está difícil. Os adolescentes não trabalham. Hoje em dia, fica mais difícil ainda colocar filho no mundo. Tenha mais responsabilidade. Sem ser com a camisinha, às vezes, as pessoas transam sem camisinha e tomam remédio. Outras tomam remédio para abortar. Acho que isso não é nada normal porque abortar um filho que está dentro dela, que ela mesmo fez, eu acho que deve pensar antes de fazer, entendeu? Ter mais responsabilidade deveria pensar. \*ind\_18 \*ida\_4 \*sex\_1

Ribeiro (2003) analisou o elemento responsabilidade em sua pesquisa sobre masculinidade, como uma alusão a dois sentidos:



[...] um, que se refere ao fato de que ser homem é ter responsabilidade sobre si, sobre seus atos, sobre seu comportamento, ter autonomia e independência; o outro, refere-se à responsabilidade que todo homem deve ter com a família, amigos e sociedade, provendo-os por meio do seu trabalho. (RIBEIRO, 2003, p. 160).

Alguns entrevistados confirmam que sexo antes do casamento prepara para vida a dois, especialmente para os meninos.

Sexo antes do casamento é só curtição. Um prazer naquele instante, daí acabou. Acho que deve acontecer antes para o rapaz ficar mais tranqüilo na hora da transa. No casamento, se pega uma virgem, você não conhece a mulher, o jeito dela, se pega uma diferente, já dá para tirar o exemplo. \*ind\_8 \*ida\_2 \*sex\_1

Quanto às meninas, as opiniões se dividem entre o hoje e o antigamente, sempre relacionando à responsabilidade na prevenção.

Eu acho que hoje em dia é normal, antigamente que tinha essa coisa de sexo depois do casamento, hoje em dia, acho que está normal isso. Sendo a hora certa, a hora que você tiver preparada na mente e fisicamente e se prevenir também. De usar remédio direitinho não é isso? \*ind\_32 \*ida\_5 \*sex\_2

Rascher (2002) discutiu no seu estudo acerca das conjugações temporais de léxicos encontrados nas falas dos sujeitos do seu estudo, ao que ela atribuiu a mudança e o tempo. As mudanças foram definidas como transformações para o entendimento de gênero e o tempo, enquanto espaço social.

Nesse sentido, quando os sujeitos apóiam seu discurso no *hoje* e no *antigamente*, nota-se que eles não mencionaram o futuro. Assim, levanta a indagação acerca do que é o antigamente para eles, levando em conta a idade que possuem? Provavelmente, são os modelos construídos pela sociedade e já assimilados por eles, baseados no que já aprenderam com representantes de gerações anteriores, podendo apontar a mãe, pois é a pessoa com quem mais conversam depois dos amigos.

Estes resultados são indícios de que as representações sociais possam se configurar nos modelos tradicionais, dentro dos valores que são repassados pela mãe, pois esta é uma figura social dotada de valor simbólico e qualidades sobre-humanas que possui poder dos cuidados dos filhos. Apesar das alterações na constituição de família, em que a

mulher ocupa o espaço público, a maternidade faz com que a mulher direcione suas energias para o cuidar dos filhos (ALMEIDA, 1999), ao que parece, são elas que conversam o assunto com os filhos (as), remetem-nos aos cuidados no exercício da sexualidade, conforme a entrevista.

Eu não sei, mais eu acho que o certo é tomar o remédio que a maioria das mães recomendam para filha tomar para evitar a gravidez. \*ind\_1 \*ida\_3 \*sex\_2

Rena (2001), afirma que o grupo de adolescentes mais jovem é mais preconceituoso e mantenedor da norma cultural. Os sujeitos da pesquisa do autor encontraram-se na faixa etária entre 10 e 19 anos. Esses dados são interessantes devido à aproximação da faixa etária de 11 a 15 anos, neste estudo, cujos resultados se assemelham, no sentido de que, os sujeitos mais jovens, de 11 e 12 anos, foram aqueles que mais relutaram nas entrevistas para falar sobre sexualidade.

Eu não sei. Bom, eu nunca conversei sobre isso. Nunca conversei com ninguém. Porque eu acho que esse assunto não é para mim não. Não é para mim agora esse assunto. Que eu estou muito nova. Está cedo. \*ind\_5 \*ida\_1 \*sex\_2

Importa salientar que a fala acima não serve de regra geral quando se observa os percentuais da figura que segue, em relação à idade em que os sujeitos estão iniciando suas atividades sexuais.

De acordo com Moscovici, “[...] o objeto é pensado em termos abstratos e concretos, o grupo tem dele uma imagem ‘real’ ou ‘ideal’ [...]”.(MOSCOVICI, 1978, p. 32). Assim, no contato inicial da entrevista, pediu-se que os sujeitos assinalassem duas questões de múltipla escolha sobre a idade que os colegas comentam como a idade ideal e idade real para começarem a experiência sexual, objetivando conhecer a relação entre a idade considerada apropriada para a iniciação do intercurso sexual e a prática sexual, conforme denominada de idade real e idade ideal neste estudo.

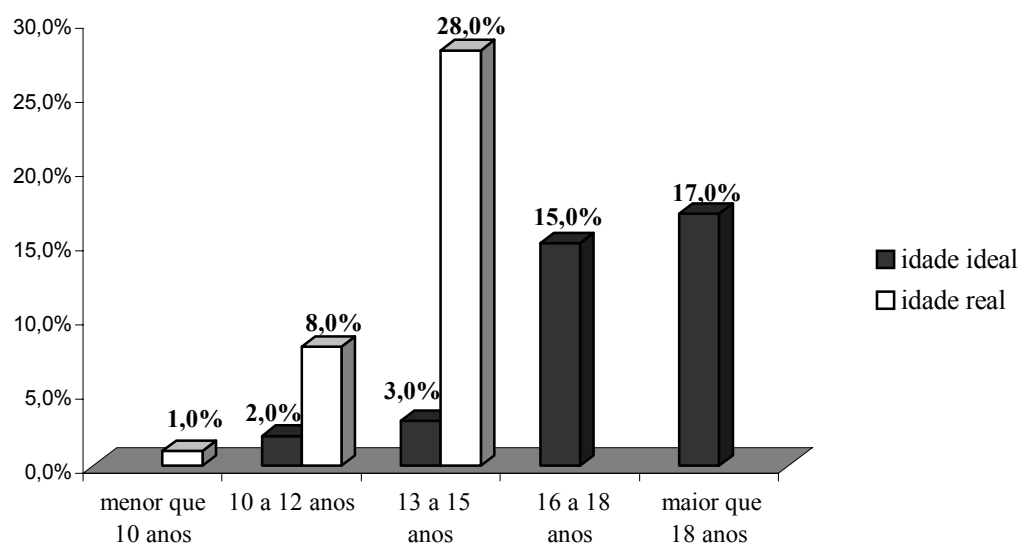
Percebe-se que do total de 37 respondentes, aproximadamente a metade assinalou que a idade ideal para os jovens iniciarem o intercursos sexual seria acima de 18 anos. A idade que os colegas comentam que transaram pela primeira vez, sendo denominada nesta pesquisa de idade real, foi apontada entre 13 e 15 anos, com um pouco mais de dois terços das respostas. Este dado se confirma a seguir com o depoimento de um entrevistado.

Assim se quisesse transar na minha adolescência seria com dezoito ou dezenove anos. \*ind\_21 \*ida\_2 \*sex\_2

Este resultado se aproxima dos resultados encontrados por Rena (2001), cuja idade informada pelos sujeitos que vivenciaram a primeira relação genital, predominou entre 13 e 17 anos de idade, havendo também percentuais mais baixos que indicaram menos de 10 a 12 anos.

Importante assinalar que tanto os dados apresentados na pesquisa de Rena (2001), que aconteceu no Estado de Goiás, quanto estes resultados de Cuiabá-MT, indicam que os jovens estão iniciando sua vida sexual mais precoce. Ressalta-se à necessidade da aproximação das famílias e da escola, para um trabalho integrado com os jovens.

Diante do exposto, concorda-se com Frison (2000), quanto à função da escola que deve estar presente de modo a demonstrar mais preocupação em relação aos sentimentos e aos desejos dos alunos, para estes poderem compreender melhor as transformações que estão ocorrendo em suas vidas e fazerem escolhas mais conscientes.



**Figura 18 Distribuição quanto à idade ideal e idade real dos sujeitos para início da prática sexual**

Recuperando a opção *é pecado*, apresentada na figura 17, acerca do sexo antes do casamento, apesar do seu percentual não ter sido expressivo, ela recebeu uma atenção a partir da seguinte indagação: os sujeitos que responderam que sexo antes do casamento é pecado, participam de práticas religiosas?

Percebe-se na análise do cruzamento pertinente, tabela a seguir, que existe uma disposição geral entre os sujeitos pesquisados em não assinalar a questão, indicando que a prática do sexo antes do casamento não *é pecado*. Porém, considerando os indivíduos que assinalaram positivamente essa assertiva, os religiosos são a maior parte conforme (16,8%), das respostas assinaladas. Os resultados obtidos pelo nível de significância comprovam a relação entre os elementos. Isto parece indicar um movimento nas estruturas de base das instituições que ditam regras, normas e valores acerca da sexualidade.

**Tabela 11 Cruzamento da opção *é pecado* com a questão sobre o que os jovens pensam sobre *prática do sexo antes do casamento*, relacionado com a participação religiosa**

Participa de religião	Sexo antes do casamento é pecado		Nível de Significância
	Sim %	Não %	
Sim	16,8	83,2	,04
Não	9,3	90,7	

Segundo Araújo (2002), a sexualidade foi regida pelas normas da moral cristã, pelo menos até o século XVIII, quando se proibia qualquer método contraceptivo e se considerava pecado toda atividade sexual fora do matrimônio.

O discurso religioso continua sendo a base de condutas para aqueles que freqüentam a Igreja. Conforme destacado na tabela anterior, entre os religiosos existe a tendência para manter os costumes e valores conforme ensinados. Nas falas que seguem, percebeu-se que as influências ocorreram não apenas com o que os sujeitos sabem acerca do sexo antes do casamento, bem como no que se refere à masturbação, à homossexualidade e ao aborto, que foram, igualmente, considerados pecados.

No meu caso, como eu sou religiosa [...] é pecado, fazer, masturbar, [...] \*ind\_13  
\*ida\_4 \*sex\_2

Pecado. Isso para os adolescentes é pecado. O homem que gosta de outro homem, lésbica, ou travesti, sempre é um pecado. \*ind\_10 \*ida\_2 \*sex\_1

Se for imprevisto, vai acabar em gravidez, eu acho que não tem outro meio não. Só se a menina abortar, mas eu acho que não pode, é pecado isso. \*ind\_20 \*ida\_3  
\*sex\_1

De acordo com as declarações dos entrevistados, aqueles que acham que sexo antes do casamento não é pecado relacionam a prática a um casamento precipitado.

Pecado para mim, não é. Não tem nada a ver, mas eu acharia que seria certo depois do casamento, porque tem umas meninas que são apressadas, qualquer coisa já engravida. O menino é obrigado a casar com ela porque está grávida. Mas hoje, pode antes ou depois do casamento. \*ind\_11 \*ida\_3 \*sex\_2

Em uma tentativa de aprofundar o entendimento do aspecto afetivo, realizou-se um cruzamento inserindo a variável *sexo* com as opções da questão acerca do que os adolescentes mais gostam na escola, cujos dados na tabela de contingência possibilitaram observar que as maiores frequências indicam as opções *estudar, tirar boas notas e aprender coisas novas* em relação ao grupo do sexo feminino, enquanto “*ficar*” ou *namorar* concentraram, em sua maior parte, o grupo do sexo masculino, conforme tabela a seguir.

Destaca-se que estão dispostas na tabela somente as alternativas que mostraram existir dependência pelo nível de significância.

**Tabela 12 Distribuição por sexo, quanto ao que os sujeitos mais gostam na escola**

Variáveis	Masculino %	Feminino %	Nível de significância
De estudar	65,3	76,7	,00
De aprender coisas novas	42,5	57,5	,01
De tirar boas notas	55,3	58,7	,00
Das aulas	40,9	59,7	,01
De ficar ou namorar	60,6	39,4	,00

Este resultado pode estar ligado ao processo de socialização de gênero. Nota-se que o grupo feminino valoriza mais o que se relaciona com a escola. Como é conhecida, a educação desde cedo incentiva a menina com brincadeiras vinculadas ao cuidar dos outros, às tarefas domésticas, exigindo-lhes carinho, preocupação e obediência. De outro modo, as meninas possuem uma maneira para demonstrar seu afeto, expressando-se com bilhetinhos enfeitados com florinhas, coraçãozinho e outros. (ALMEIDA, 1999) Possivelmente a valorização daquilo que se relaciona à escola, pode estar associada à maneira de agradar os professores e os pais gostando de estudar e tirando boas notas.

Quanto ao menino, desde a mais tenra idade ele é encorajado e estimulado à competitividade, incentivam as brincadeiras mais agressivas que lhes dêem domínio espacial

e técnico, o assunto sobre sexo e a exposição do corpo ocorrem de modo mais liberal. Por outro lado, Vitiello e Conceição (1993), explicam que a preocupação primeira do adolescente é com o desenvolvimento muscular, o tamanho do pênis e a capacidade de ejacular. Talvez seja a razão pela qual no resultado do cruzamento, o interesse do grupo masculino, foi para a opção “*ficar*” ou *namorar*.

No que tange ao item “*ficar*” ou *namorar*, o mesmo faz parte da linguagem utilizada no dia-a-dia dos adolescentes para se referirem às relações afetivas.

Stengel, (1997), explica o “*ficar*” , como um tipo de relacionamento efêmero, marcado pela ausência do compromisso entre os parceiros que não exigem sentimentos ou fidelidade. Segundo a autora, apesar das práticas sexuais serem permitidas no “*ficar*”, quem “*fica*” geralmente se restringe ao beijo. Frison (2000) encontrou nos relatos dos adolescentes, principalmente para o grupo do sexo feminino, que “*ficar*” inclui somente momentos de carícia e afeto; para os meninos, pode incluir a relação sexual.

Resultados deste estudo indicam que a linguagem atravessa as fronteiras: o primeiro estudo foi realizado no estado de Minas Gerais, o segundo no Rio Grande do Sul. Em Cuiabá, os sujeitos definem o “*ficar*” da seguinte forma:

Nós aqui como pré-adolescentes jovens, falamos ficar, beijar por um tempo, namorar, ficar, agarrar por algum tempo, por alguns minutos. Que não tem transa.  
\*ind\_10 \*ida\_2 \*sex\_1

Diante desses apontamentos, o que pensar acerca do que é previsto nos regimentos da maior parte das instituições de ensino, quanto a proibição do namoro na escola.

Segundo Aberastury (1983) as meninas amadurecem sexualmente mais cedo e parece que isso às vezes gera conflitos nos relacionamentos, pois elas buscam manter amizades com pessoas mais velhas, passando a considerar infantis aqueles da sua idade. Nessa relação tumultuada pode acontecer que os meninos passam a considerá-las exibidas ou assanhadas, conforme foi verificado nas entrevistas.

Alguns meninos relataram nos depoimentos que as meninas estão muito assanhadas.

[...], mas tem umas que são assanhadas. \*ind\_29 \*ida\_1 \*sex\_1

Segundo um grupo de sujeitos do sexo masculino, as meninas estão falando coisas que não devem, usando roupas provocantes e demonstrando-se relapsas nos seus afazeres do cotidiano.

Para todos os alunos, para as meninas deixarem de ser assanhadas. Tem duas na minha sala que são assanhadas, fala um monte de besteiras, [...] \*ind\_29 \*ida\_1 \*sex\_1

Eu quero saber o que passa na cabeça das meninas. Porque a maioria das meninas não quer saber de nada não. Não querem trabalhar, querem dormir até meio dia, não querem ir para a escola, mata aula, namora, fica na rua e quando a mãe pergunta, fica mentindo que estava na escola. \*ind\_9 \*ida\_3 \*sex\_1

Algumas meninas confirmam a posição dos meninos.

Falar para as meninas deixarem de ser assanhadas. Acho que as meninas hoje estão muito assanhadas. Elas se mostram muito, por exemplo, na minha sala, as meninas são muito atiradas, eu fico olhando assim. Vão com uma saia curta, os peitos aparecendo, o guri passa a mão e aí quer reclamar? Depois não agüentam aturar os meninos \*ind\_37 \*ida\_5 \*sex\_2

Outras não concordam com o que os meninos falam.

Eu acho que isso não é se oferecer. Igual eu falo lá na minha sala, os meninos falam que as meninas vêm de saia curta, eu passo a mão mesmo. Eu acho que isso não é nada certo. A pessoa se sente bem vestindo aquela roupa, agora, se uma menina resolver andar nua na rua não é porque ela está andando nua que os gurus vão começar passar a mão, acho que isso não é se oferecer. Agora se ela chegar em cima dele, começar a dar em cima, passar a mão nele, no pênis dele isso sim, é se oferecer. Agora, vir de roupa curta nada a ver se ela se sentiu bem. \*ind\_28 \*ida\_5 \*sex\_2

Segundo Moscovici, as representações sociais têm como finalidade “[...] tornar a comunicação dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o ‘vago’ através de certo grau de consenso entre seus membros” [...]. Prosseguindo, o autor expõe que as



representações são formadas pelas influências recíprocas, negociações implícitas, em que, através da comunicação, “[...] as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos [...]”. (MOSCOVICI, 2003, p. 208).

Nesse sentido, os depoimentos acima expostos, conduzem à reflexão do tipo de representações sociais de sexualidade que está sendo construído na nossa sociedade. Partindo dos modelos de sexualidade já firmados, em um processo de oposição, mas não de exclusão, novos valores marcam a presença na realidade, tentando chegar ao consenso a partir das conversações, das negociações na vida cotidiana.

Mesmo que os adolescentes não discutam no seu dia-a-dia sobre questões de gênero, por exemplo, desde criança, receberam os princípios do que é de homem e o que é de mulher, e, assim, as representações sociais de sexualidade vão sendo elaboradas. Razão por que segundo as falas de um grupo de sujeitos do sexo masculino, *as meninas hoje estão muito assanhadas*. Por que hoje? Porque para um grupo de sujeitos do sexo masculino, elas estão tendo comportamentos que não são compatíveis com *coisa de mulher*. Desse modo, o modelo e os valores a que estão se referenciando são aqueles que existiram no passado, que ainda estão arraigados no pensamento social.

Uma das conclusões de Rascher (2002) é que as representações sociais de gênero encontradas no seu estudo combinam com representações sociais do tipo hegemônicas, conforme explicitados no núcleo central.

[...] porque tais resultados demonstram a permanência de um núcleo estereotipado, tanto de ser homem quanto de ser mulher, apesar de esta última já possuir em seus elementos periféricos e até no próprio núcleo, atributos igualmente delegados ao ser homem. A recíproca, porém não é verdadeira, sendo que não houve a correspondente invasão de atributos tidos como femininos na estrutura da representação de ser homem. (RASCHER, 2002, p. 148).

Ribeiro considera a possibilidade de estarem ocorrendo transformações das RS, “[...], porém de forma gradual, o que significa o abandono de alguns elementos e a incorporação de outros valores, sem, contudo, observar uma mudança efetiva no núcleo

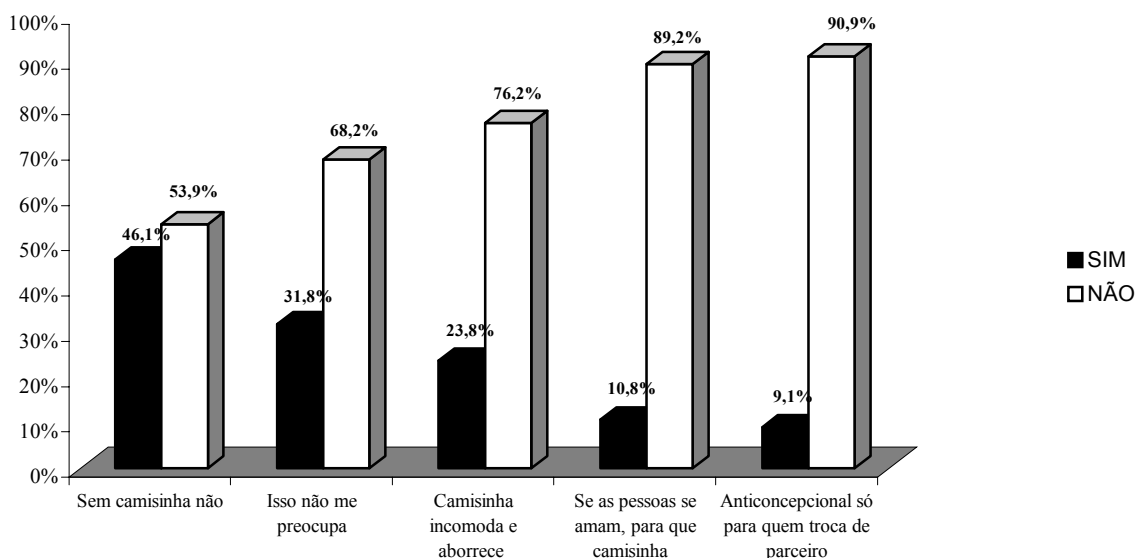
central”. (RIBEIRO, 2003, p. 153). Assim, considera-se que as novas influências estejam mescladas entre o velho, que nas falas dos sujeitos deste estudo, foi chamado de *antigamente*, e o novo, que nos depoimentos, significa o *hoje em dia*.

Em seguida, outro conjunto de indagações indica dados acerca do sexo seguro, conforme figura que segue. Sexo seguro é uma expressão utilizada pela mídia, em campanhas de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a AIDS, e a gravidez na adolescência, assunto preocupante para famílias e autoridades de saúde e de bem-estar dos jovens.

Uma análise dos resultados, portanto, permite dizer que os sujeitos possuem algum tipo de conhecimento sobre os métodos contraceptivos. A figura 19 revela que em um universo de 813 entrevistados quase a metade dos respondentes, assinalou a opção *sem camisinha não*<sup>5</sup>; perfazendo um total de 333 sujeitos, enquanto cerca de um terço das respostas foram marcadas a opção *isso não me preocupa*, sendo maior este índice em relação àqueles que marcaram *camisinha incomoda e aborrece*.

---

<sup>5</sup> A camisinha pode ser chamada de cõdon, camisa-de-vênus ou preservativo.

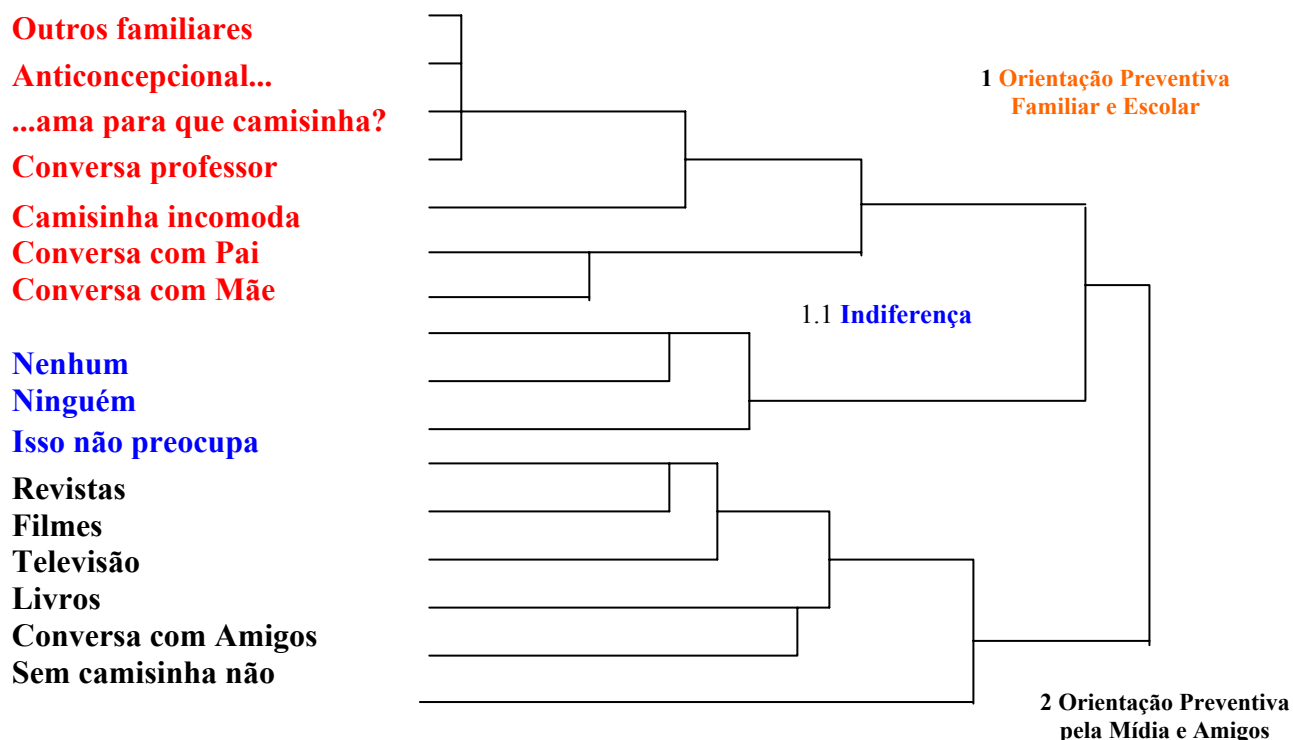


**Figura 19 O que os adolescentes pensam sobre métodos preventivos**

Na tentativa de se aprofundar o assunto, buscou-se verificar se as fontes nas quais os sujeitos obtêm informações sobre sexualidade, refletem-se na concepção que apresentam sobre sexo seguro.

A análise hierárquica de *cluster*, de acordo com o esquema gráfico seguinte, apresentou um dendrograma com três grupos de respostas, sendo o primeiro bloco denominado de *Pólo de Orientação Preventiva familiar e escolar* e o segundo *Pólo de Orientação Preventiva pela Mídia e Amigos* e, entre ambos, aloja-se o bloco denominado *Indiferença*.

Dendrograma, com suas denominações de classe



**Figura 20** As fontes em que os sujeitos procuram informações sobre sexualidade, refletindo nas maneiras pelas quais os sujeitos concebem sexo seguro

Em uma tentativa da análise do *cluster*, o bloco 1, *Orientação Preventiva Familiar e Escolar*, foi composto pelas alternativas *pai*, *mãe*, *professores* e *outros familiares*. Supõe-se que estejam nesse grupo aqueles sujeitos que conversam sobre sexualidade com tais pessoas, formulando várias opiniões sobre sexo seguro: *camisinha incomoda e aborrece, se as pessoas se amam para que camisinha?* E *anticoncepcional só para quem troca de parceiros*.

Não é impossível que conhecimentos apreendidos dessa maneira pelos pré-adolescentes e adolescentes, na relação com os professores, pais e familiares, possam constituir-se como forma de desestimular os jovens ao exercício sexual precoce. Cabe afirmar que não foram encontradas referências bibliográficas, que confirmassem esta assertiva, podendo ser motivo de pesquisas futuras.

Porém, a explicação dada por Conceição e Vitiello (1991) a partir de Frison (2000, p. 105), acerca da orientação sexual, no que respeita a família, aproxima desse pensamento. Os autores analisam que “Em vez de uma atitude educadora, que oriente os jovens para o exercício de uma sexualidade sadia, essas famílias tentam cercear os impulsos sexuais através de ameaças e de repressões mal disfarçadas”.

Toma-se a opção *se as pessoas se amam para que camisinha*, pois, encontrou-se nas entrevistas, que, a partir do momento em que os sujeitos se conhecem e se amam, pensam que não precisam usar mais os contraceptivos, que são substituídos pela confiança no parceiro que amam.

Se ele não quer e ela quer, se é bom para ela, usar camisinha, ela está certa. Ela nem *conhece* o guri direito, não sabe se o guri usa droga, não sabe se o guri tem problema Tem que prevenir de doença, ela não *conhece* o guri direito e vai com ele! \*ind\_9  
\*ida\_3 \*sex\_1

Quanto ao diálogo entre a família sobre sexualidade, buscou-se apoio nos resultados da pesquisa de Lourdes Frison (2000) ao afirmar que não é fácil uma conversa entre pais e filhos sobre sexualidade. “[...] além da dificuldade do diálogo, existe a preocupação destes pais, questionando se devem ou não falar sobre este assunto. Entendem que, ao fazê-lo, desencadeiam a curiosidade e pensam que os instigam a práticas sexuais antecipadas” (FRISON, 2000, p. 91).

Essa idéia fez parte das Obras Completas do Padre Franca (1954), que foi apresentada por Bonato (1996, p. 47), e constava das bases que contrariaram o processo a favor da educação sexual na escola. Segundo Bonato, o autor postulava que “[...] a iniciação sexual nas escolas, ao contrário daqueles que apregoam é maléfica, despertando pensamentos e desejos pecaminosos nas mentes em formação”.

O bloco denominado *Indiferença* é composto pelas palavras *nenhum, ninguém, isso não me preocupa*. Conjetura-se que façam parte desse grupo os sujeitos que não buscam

informações em quaisquer das fontes apresentadas na questão, não costumam conversar com alguém sobre o assunto, o que os leva a declarar que *isso não me preocupa*.

O bloco 2, *Orientação Preventiva pela Mídia e Amigos*, é composto pelas opções *amigos, livros, televisão, filmes e revistas*. Possivelmente, fazem parte deste grupo aqueles sujeitos que, além de conversar sobre sexualidade com amigos, utilizam-se de outros meios para adquirir informações sobre sexo seguro, o que é sumarizado pela afirmativa *sem camisinha não*. Buscar-se-á nas entrevistas, como este dado se configura.

Percebeu-se que as discussões do assunto sexualidade nas escolas estão direcionadas para o uso de métodos preventivos, especialmente ao uso da camisinha.

Eu tenho uma professora de português que fala sobre isso para nós. Conversa conosco, é super legal. Ela orienta que tem que usar camisinha, essas coisas tem que usar camisinha, se proteger. \*ind\_24 \*ida\_2 \*sex\_2

Eu me sinto mais à vontade porque a gente é mais da nossa idade fica mais livre para conversar. Os professores que falam, os alunos ficam quietos, são mais as meninas que falam com a professora ciências.[...] que usassem camisinha para se prevenir porque o mais apropriado quando estiverem adultos já com cabeça feita. Eles poderiam usar também de anticoncepcional. \*ind\_34 \*ida\_2 \*sex\_1

A análise do bloco que foi chamado *Indiferença* despertou o interesse em saber qual o perfil dos sujeitos que compunham as respostas daquele grupo. Nesse sentido, realizou-se um cruzamento da questão *o que você pensa acerca do sexo seguro* utilizando a variável *sexo*, com a opção *isso não me preocupa*, partindo da indagação: será que sexo seguro não os preocupa devido à pouca idade que os sujeitos possuem?

Pela tabela de contingência, o resultado aponta que um pouco mais de um terço do total das respostas concentraram-se no grupo do sexo feminino, indicando que as meninas estão menos preocupadas com a questão do sexo seguro em relação às respostas dadas pelo grupo do sexo masculino.

Esse resultado faz retomar o que fora encontrado acerca do que as meninas mais gostam na escola, sendo o destaque para as atividades escolares.

**Tabela 13 Cruzamento da variável *sexo* com a alternativa *isso não me preocupa*, relacionado ao que os sujeitos pensam da prática do *sexo seguro***

Sexo seguro	Masculino %	Feminino %	Nível de significância
Isso não me preocupa	25,5	37,3	,00

Um outro motivo pelo qual não se preocupam com o sexo seguro, foi apreendido nas entrevistas, conforme ilustrado pelo depoimento de um sujeito de 11 anos do sexo feminino.

Eu não sei. Bom, eu nunca conversei sobre isso. Nunca conversei com ninguém. Porque eu acho que esse assunto não é para mim não. Não é para mim agora esse assunto. Que eu estou muito nova. Está cedo. \*ind\_5 \*ida\_1 \*sex\_2

Em suma, a análise do bloco *Indiferença* pôde se configurar do seguinte modo: um grupo de sujeitos do sexo feminino afirma que sexo seguro não os preocupa sendo um dos motivos apontados porque ainda *é muito nova*. Porém, de um modo geral, percebeu-se nas entrevistas que existe uma preocupação intensa no que se refere ao uso da camisinha entre os adolescentes de ambos os sexos, que confirma o que foi encontrado no bloco 2.

Estes apontamentos remetem ao que Jodelet (2003, p. 13) explana acerca dos instrumentos de coleta. Ela afirma que, “[...] o questionário impõe um quadro (conceitual, lingüístico, etc.) às respostas, freqüentemente esperadas das pessoas entrevistadas. A abordagem qualitativa esforça-se para não intervir no curso das coisas observadas, [...]” e o entrevistado expressa com mais liberdade o que sente e o que pensa. Salienta-se que esta relação não invalida este ou aquele instrumento. Ao contrário, sem querer ser juiz em causa própria, os trabalhos de pesquisa em TRS têm mantido uma preocupação em diversificar seus procedimentos metodológicos, em uma tentativa de clarificar os dados.

Na entrevista, para conhecer o que os sujeitos pensam do sexo seguro, simulou-se uma mini-estória no roteiro da entrevista, (anexo E) em que os sujeitos deveriam fazer uma análise acerca da dificuldade de um casal quanto ao uso do preservativo. A análise que os sujeitos teriam que fazer do problema do outro oportunizou também falar de si, conforme a entrevista seguinte:

As meninas estão decididas que, sem camisinha não tem transa, se possível usam até duas. Porque eu acho que se pode casar virgem, legal. Mas, se for antes, eu quero que ponha camisinha. Se for possível, colocar até duas. Se ele não quiser não transa comigo.\*ind\_7 \*ida\_4 \*sex\_2

Outro sujeito se mostrou muito seguro nas suas decisões procurando negociar com a companheira.

Eu diria para eles tomarem vergonha na cara porque isso não é coisa que se faça. Isso já aconteceu comigo. Eu queria usar camisinha, só que foi o contrário. Eu queria usar camisinha e a menina não quis. Falou que era direto com o namorado dela sem camisinha. Seu namorado é um e eu sou outro. Depois de tanta insistência ela aceitou. Eu procuro convencer, alguns nem ligam, não querem nem saber. Eu não, eu já me preocupo. \*ind\_14 \*ida\_5 \*sex\_1

Os aspectos analisados, a partir da figura do *cluster*, permitem pensar conforme destacado por Tukiuti, no 7º Congresso Brasileiro de Obstetrícia e Ginecologia da Infância e Adolescência, realizado em Cuiabá, em 2002, que é muito importante trabalhar a informação, quando se trata de trabalhar sexualidade com adolescentes. Segundo a médica, os adolescentes sabem que existem os métodos contraceptivos. Este dado ficou também evidenciado nesta pesquisa, pois eles buscam informações sobre sexualidade na televisão.

Indaga-se: basta apenas discutir sexualidade na escola a partir dos métodos contraceptivos? É um dado para a educação analisar acerca do tipo de informação que está sendo discutida na escola. O pedido de uma entrevistada poderá contribuir com a reflexão.

O pedido que eu quero é que as professoras, a professora de ciência converse mais com o aluno sobre isso. Sobre a sexualidade. Porque isso vai muito da influência das pessoas, tem muitas pessoas que não sabem sobre isso mesmo. Tem muitas colegas minhas que chegam em mim e perguntam. Elas não sabem sobre isso e elas estudam



aqui na escola. Falar como que usa o anticoncepcional, como que toma ele certinho, como que usa a camisinha. Tem gente que acha que o mundo já está tão evoluído que todo mundo sabe dessas coisas, mas não, têm muitas pessoas que não sabem.  
\*ind\_28 \*ida\_5 \*sex\_2

Os aspectos analisados encaminham à conclusão de que a escola através da tentativa da orientação sexual ainda não deu conta do aspecto da informação. Como foi evidenciado, o assunto é usar a camisinha. Porém, parece existir uma necessidade dos próprios usuários, ou futuros usuários, no sentido de conhecê-la melhor. Em suma, é válido considerar que o compromisso da educação não é com a informação e sim com a formação, pois informação se adquire em qualquer lugar.

### **3.3 APROXIMANDO TÉCNICAS: UMA TENTATIVA POSSÍVEL**

#### **3.3.1 Interpretando resultados a partir do *software* ALCESTE**

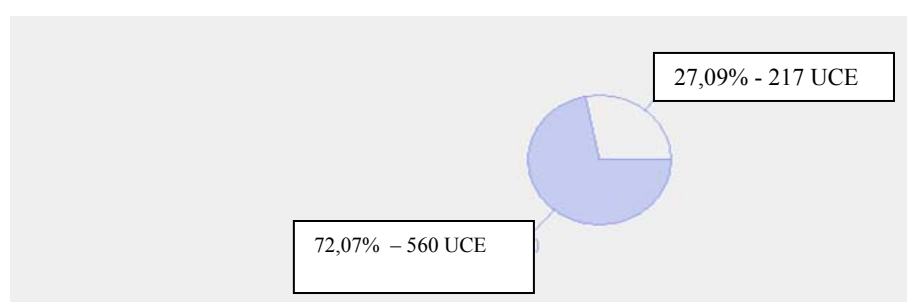
Tem sido uma regra constante utilizada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Psicologia da UFMT, no qual estou inserida, enriquecer a pesquisa a partir de outras técnicas de análises. Conforme colocado na metodologia, foram analisados resultados oferecidos pelo *software* SPSS. Partiu-se dos dados quantitativos, que foram interpretados qualitativamente. Seguem-se descrição e análise do material discursivo processado pelo ALCESTE.

No processamento do material discursivo, o *software* por meio da análise de classificação hierárquica, ou lexical, com base na estatística, partiu da identificação de temas ou idéias e extraiu os significados, agrupando-os em classes, formadas por grupos de palavras organizadas em um relatório.

O material discursivo foi reconhecido em 37 linhas estreladas, denominadas de UCI ou linhas de comando, onde estão inseridas as variáveis que caracterizam os sujeitos que responderam às entrevistas deste estudo, conforme explicado anteriormente. O texto

discursivo foi dividido em 560 UCE que são pequenos trechos das entrevistas distribuídas em 4 classes. Cada classe é caracterizada pelo número de UCE e UCI.

O programa reconheceu o material verbal com um índice de aproveitamento de 72,07%, correspondendo a 560 UCE e o material que não foi lido pelo *software* somou o total de 217 UCE, representando 27,9% do material discursivo, será explorado na parte acerca daquilo que o *software* não mostrou.



**Figura 21** Estatística do aproveitamento do *corpus*

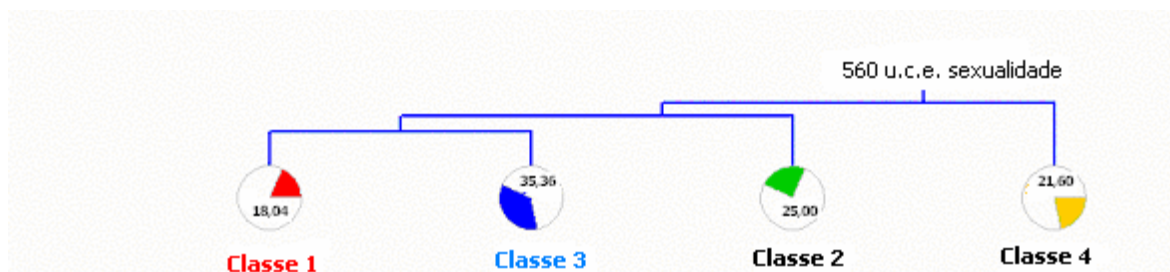
A figura que segue exibe as características em classes numéricas da distribuição das UCE das quatro classes que compõem este estudo, bem como o percentual de 27,09% do material não processado pelo *software*.



**Figura 22** Distribuição de UCE e aproveitamento de cada classe

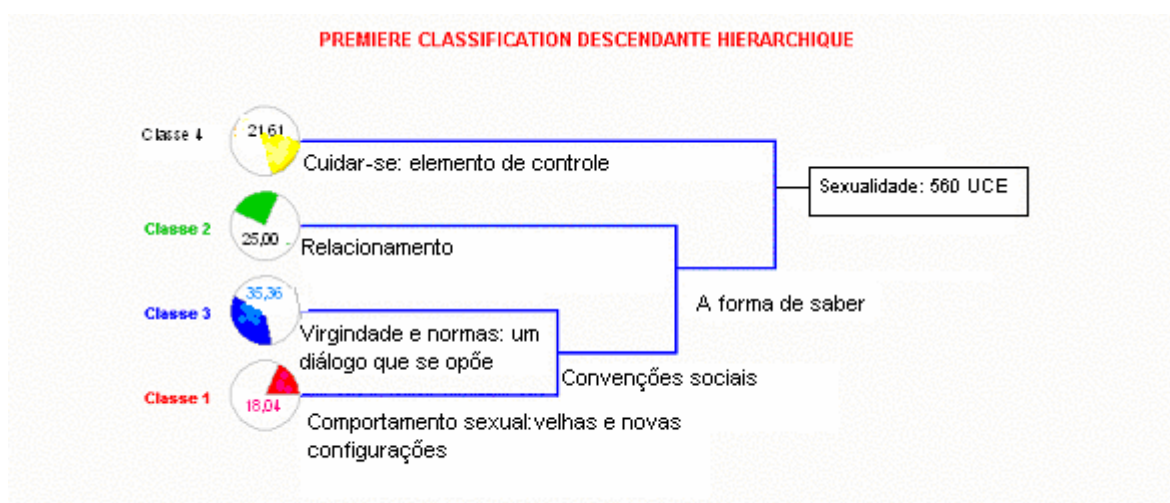
Busca-se entendimento através das relações existentes entre as classes, observando em que se aproximam e se distanciam. A classe 1 está ligada à classe 3 através

das suas ramificações e recebe a ligação das classes 2 e 4 respectivamente, porém mantendo um distanciamento em relação às duas primeiras. Isso significa que existe um maior consenso nos discursos das classes 1 e 3.



**Figura 23** As classes a partir de suas ramificações

O dendrograma gráfico que segue mostra as ramificações e ligações de cada classe, seguidas dos respectivos percentuais de aproveitamento. Percebe-se que elas se apresentam interligadas estabelecendo uma relação entre uma e outra, porém com particularidades diferentes sobre o objeto pesquisado. Apresentam-se suas denominações, sintetizam-se aspectos dos seus conteúdos, visando a familiarização com o mesmo, traçando ligeiramente o perfil dos sujeitos que contribuíram na formação de cada uma.



**Figura 24** Dendrograma com suas ramificações

A classe 1, representada na cor vermelha, abarca a temática das práticas sexuais, destacando a homossexualidade. Esta classe, *comportamento sexual: velhas e novas configurações*, é composta pelas respostas dos sujeitos de 12, 14 e 15 anos, havendo uma estabilidade na participação de ambos os sexos. A classe apresenta 101 UCE, que corresponde a 18,04% do *corpus* analisado.

Os discursos dos sujeitos na faixa etária entre 13 e 15 anos foram aqueles que mais contribuíram com a classe 3, que possui 198 UCE, logo, 35,36%, do material analisado se destaca na cor azul e foi denominada de *Virgindade e Normas: um diálogo que se opõe*, sendo retratados pelas forças dos maiores quiquadrados nas palavras virgindade e casamento, prevalecendo as respostas dos sujeitos do sexo feminino

A classe 2, na cor amarela, com 121 UCE, 25,0%, do *corpus* analisado formou-se pelos discursos dos sujeitos entre 13 e 14 anos, havendo um equilíbrio entre os sexos. Esta classe denominada *Relacionamento professor e aluno, em face da orientação sexual na escola*, versa sobre o ensino da sexualidade na escola e engloba a área sobre a forma de saber.

Finalmente, a classe 4, composta por 121 UCE e corresponde a 21,60% do material, recebeu a influência dos discursos dos sujeitos nas idades entre 13 a 15 anos, predominando o sexo feminino. Seu conteúdo se destaca pela presença dos métodos preventivos, sendo nomeada *Cuidar-se: elemento de controle no exercício da sexualidade*.

Cada classe é formada por léxicos, a partir de seus radicais, que dão indícios do que os sujeitos sabem, como sabem sobre o tema sexualidade. Tomou-se o cuidado de analisar o sentido dessas palavras no contexto estudado, sendo as mesmas dispostas a partir de uma ordenação por frequência (F) e quiquadrados ( $\chi^2$ ), que foram oferecidos pelo *software*. A disposição do conjunto dessas classes pode ser melhor visualizada pela figura que segue:

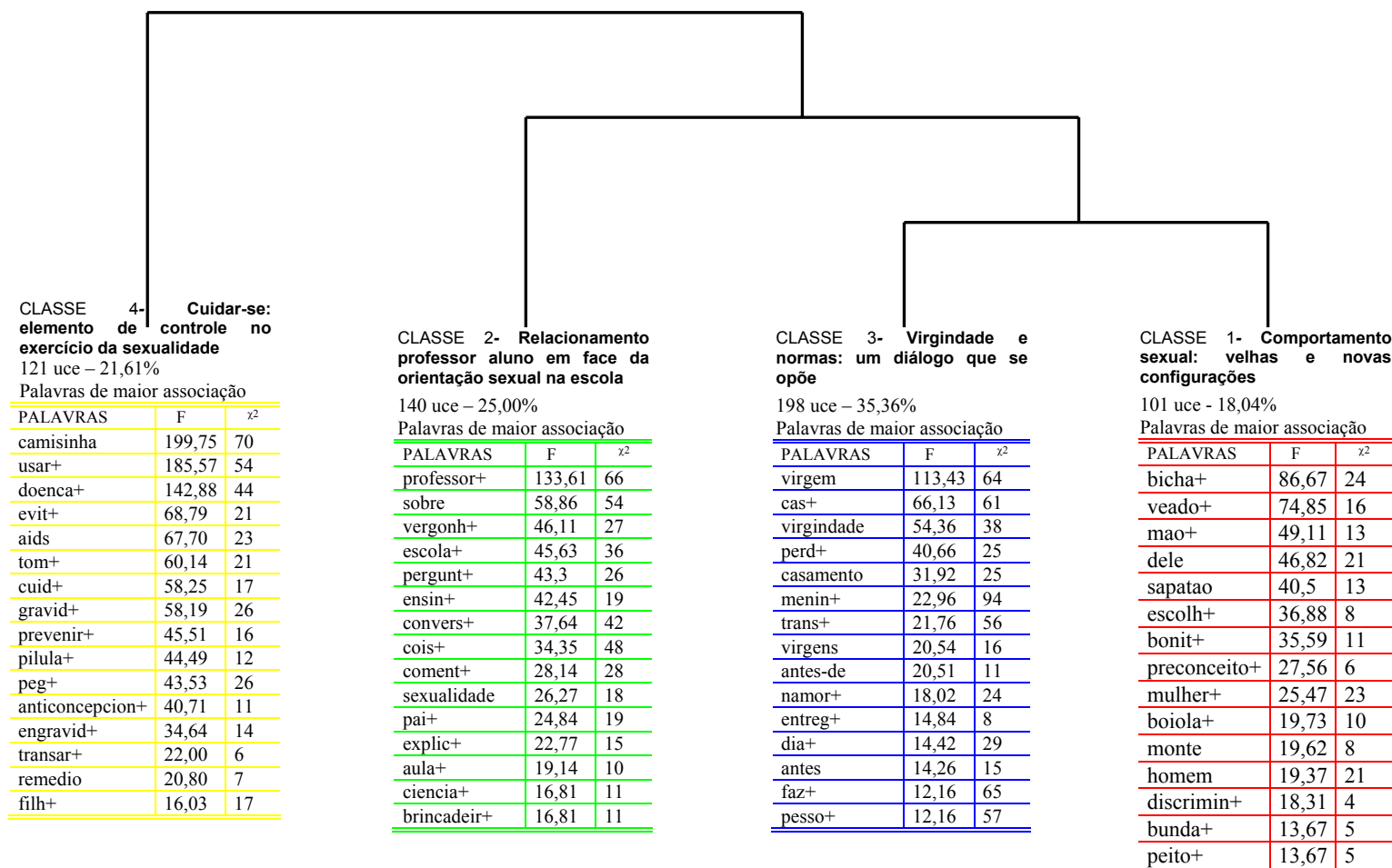


Figura 25 Distribuição das palavras da composição das classes e suas denominações

Para compreensão da figura anteriormente apresentada, as classes serão desmembradas e os conteúdos temáticos passarão por uma análise, relacionando-os com o objeto pesquisado, à luz da TRS e observando aproximações ou não com os blocos descritos e analisados com o auxílio do SPSS.

Apresenta-se a Classe 1 com seus radicais e formas associadas. Salienta-se, para facilitar a compreensão, que todas as classes que a sucedem serão expostas na mesma seqüência das ligações feitas pelo *software*.

### 3.3.2 Classe 1 – Comportamento sexual: velhas e novas configurações

**Tabela 14 Distribuição das palavras associadas da classe 1 em ordem decrescente de quiquadrado**

<b>Palavras</b>	<b>Formas associadas</b>	$\chi^2$	<b>F</b>
bicha+	bichas	86,67	24
veado+	veados	74,85	16
Mão+	mãos	49,11	13
Dele	dele	46,82	21
sapatão	sapatão	40,5	13
escolh+	escolha, escolheu, escolhe, escolheram	36,88	8
bonit+	bonita, bonito, bonitinho, bonitinhos	35,59	11
preconceito+	preconceito, preconceitos	27,56	6
mulher+	mulher, mulheres	25,47	23
boiola+	boiola, boiolas	19,73	10
monte	monte	19,62	8
homem	homem	19,37	21
discrimin+	discrimina, discrimino discriminar, discriminado, discriminação, discriminar	18,31	4
bunda+	bunda, bundão	13,67	5
peito+	peito,	13,67	5

As palavras que compõem esta classe possibilitam inferir que a temática está relacionada às discussões das normas convencionais, mais precisamente à homossexualidade, haja vista serem as palavras *bicha* e *veado*, aquelas de maior  $\chi^2$ .

Fazendo um entrelaçamento com os demais léxicos, percebem-se as palavras *boiola* e *sapatão*.

Para esta análise, resgatam-se alguns aspectos teóricos, que vão desde os ensinamentos ideológicos recebidos da religião e as propostas pela ciência moderna, por exemplo, pelos médicos higienistas que procuraram regulamentar a conduta sexual para o que é tido como uma sexualidade normal.

Desse modo, as práticas que fugissem da heterossexualidade reprodutiva eram tidas como desvios ou perversões, classificadas as pessoas que as praticam “[...] como sodomita, prostituta, onanista, homossexual, sadomasoquista, travesti”. (PARKER, 1991, p. 151). Assim, o contexto da classe parece reproduzir o mesmo sistema de regulação dos comportamentos, e, essas figuras *bicha*, *veado*, *boiola* e *sapatão*, funcionam na linguagem dos sujeitos pesquisados como imagens negativas que reafirmam a norma reprodutiva.

Percebe-se no conjunto da classe, palavras como *mão*, *bunda*, *peito*, partes do corpo consideradas socialmente como estereótipos que caracterizam o homossexual, sendo refletido nas falas dos entrevistados.

Quanto às palavras *escolha* e *dele*, serão analisadas associadas às palavras *discrimino* e *preconceito*, devido à aproximação entre elas nas entrevistas. Ademais, os sujeitos mantêm um discurso afirmando que não têm preconceito e nem discriminam, podendo resumir a idéia ao ditado, *cada um escolhe o que quer ser da vida*. Seu sentido parece apontar para duas direções: se cada um é livre para escolher o que quer, o outro se ausenta das decisões; que tenho eu a ver com isso? Por outro lado, demonstra uma abertura às diferenças. Se o outro quer ser assim, não há problema, esta é uma opção de cada um.

[...] esses dias nós estávamos no Morro **da** Luz e tinha **uns guriis bonitinhos**. **Chega** na hora, quando você **vê**, tudo **veado, sapatão** um **monte** de coisa. não sei porque um **guri** tão **bonitinho vira** isso. Será que eles têm vontade de ser

**mulher?** Eu acho **normal**. Acho que minhas colegas também acham normais, porque cada um tem o direito de **escolher** o que quer ser **da vida**. \*ind\_1 \*ida\_3 \*sex\_2

[...] eu acho que cada um **escolhe** o que quer ser **da vida**. Porque ninguém vai obrigar uma pessoa fazer o que não quer. Nós sempre comentamos isso. Nós nunca tivemos nenhum ato de **preconceito**, nem nada contra **boiola, bicha**. Às vezes algumas brincadeiras. temos muitos colegas que são **bicha** lá fora, que são crescidos, já de idade e tem um sexo diferente \*ind\_6 \*ida\_5 \*sex\_1

Cabe concordar com Ribeiro que esses elementos, em seu conjunto, contribuem para “[...] um processo de (des) construção das representações sociais de masculinidade”. (RIBEIRO, 2003, p. 154).

Destaca-se que esta análise não será comparada aos dados que apareceram na análise feita pelo SPSS, pois este assunto não foi abordado nos questionários. Tencionou-se averiguar esta questão, considerando que, à época das entrevistas, veiculava na televisão uma novela com cenas de um casal de lésbicas. Acreditou-se ser oportuno averiguar a influência da mídia na construção das representações.

Assim, em uma tentativa de análise das palavras homem e mulher, foi possível perceber nos conteúdos das falas dos sujeitos aspectos quanto aos comportamentos sexuais de gêneros, parecendo ser mais difícil a aceitação da homossexualidade no que se refere ao homem. Reportavam-se ao modelo ideal de homem, exigido como aquele másculo, forte, provedor, viril, como é visto pelo modelo tradicional; e, ao de mulher como aquela que mantém o ideal da procriação.



### 3.3.3 Classe 3 – Virgindade e normas: um diálogo que se opõe

Tabela 15 Distribuição das palavras associadas da classe 3 em ordem decrescente de quiquadrado

Palavras	Palavras associadas	$\chi^2$	F
virgem	virgem	113,43	64
cas+	casa, casar, casamento, casada, casou	66,13	61
virgindade		54,36	38
Perd+	perde, perdeu, perdem,	40,66	25
casamento		31,92	25
menin+	menino, menina, meninas	22,96	94
trans+	transam, transar, transa, transou, transaram, transando, transassem	21,76	56
virgens	Virgens	20,54	16
namor+	namora, namora namorando, namorar, namoro	18,02	24
entreg+	entregar, entregou, entregassem, entreguei, entregam, entregava	14,84	8
dia+	dia, dias	14,42	29
faz+	fazendo, faz, fazer,	12,16	65
peesso+	pessoa, pessoal, pessoas,	12,16	57

O conteúdo desta classe está intimamente ligado à classe anterior, logo, a classe 1, norteando as discussões sobre as convenções sociais em relação ao ser homem e ser mulher, cujas palavras denunciam a presença de estereótipos no trato às vivências da sexualidade, sendo muito próximas aos padrões tradicionais.

Portanto, o conjunto de palavras *virgem*, *casar* e *virgindade* intensificam alguns desses aspectos, com uma novidade, parecendo revelar indícios de quebra das normas, no sentido que ser virgem é motivo de gracejos, conforme mostram as entrevistas.

Os sujeitos utilizaram a palavra *santa*, que possui uma conotação religiosa para apelidarem as meninas, como aquela que fica quieta, parada, logo, menina virgem é menina comportada.

O apelido para quem é **virgem**, eles chamam de santa, santa Edwirge ou então de freira. [...] Eu **acho** que é porque a santa é quieta e a **virgem** também. Não é muito regateira. \*ind\_33 \*ida\_4 \*sex\_2

Mais uma vez, confirma a televisão como a fonte primeira em que os sujeitos buscam informações sobre sexualidade, pois a época da coleta dos dados havia uma

novela que debatia o assunto virgindade, cujo nome da atriz era Edwirge que fazia apologia a ser virgem.

Outras falas retratam o aspecto moral das meninas que deixam de ser virgens, parecendo indicação de estigma e discriminação, conforme já comentado no bloco acerca do sexo antes do casamento. Apesar de encararem com naturalidade aquelas que deixam de ser virgens, as designações que elas recebem, reforçam a intolerância.

[...] ela fica mal falada, por isso ela tem que **pensar** bastante nessa **hora**. A **menina** que **transa** com um e com outro, eles falam aquela é biscate, vagabunda, cadela. \*ind\_33 \*ida\_4 \*sex\_2

[...] tem **menina** que fica com vergonha de falar. Às **vezes** as **meninas** não falam também para não serem mal faladas. Se a **menina** diz que é **virgem**, então é bagaço. \*ind\_9 \*ida\_3 \*sex\_1

Já o oposto ocorre com os meninos, pois, entre eles, os que são virgens é que são apelidados.

[...] damos a resposta. Eu **acho** que não tem muita importância o **menino transar** antes de **casar**. Muitas **vezes** quando o **menino** é **virgem**, o **amigo** dele fica pagando, você é **virgem**, você é **virgem**, você é boiola. \*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

A sexualidade é um tema polêmico, pois envolve, entre outros, elementos de ordem cultural, moral de diversas conotações, conforme apresentado no capítulo I deste estudo. Sendo a virgindade um componente desse contexto, ela também propicia diferentes discussões. Tradicionalmente, a idéia de virgindade se constitui como uma proibição social da defloração da mulher antes do casamento; a mulher perde a ‘flor da virgindade’ (FURLANI, 1998).

De acordo com Nunes (1997), muitas sociedades abominam a virgindade, não lhe conferindo valor algum; na Idade Média ela tinha valor econômico; o Ocidente

cristalizou a virgindade para a mulher com base nas concepções medievais, relacionando-a ao casamento, propriedade e poder dos homens. Jimena Furlani (1998), acrescenta que a virgindade constitui em um modelo de mito em nossa sociedade, que ocorre por influência religiosa, constituindo um tipo de poder que é dado ao homem sobre a esposa.

Analisando as palavras *casar* e *casamento*, no contexto das entrevistas, elas parecem refletir as mudanças que têm acontecido à instituição casamento, em relação à constituição do modelo tradicional de família e ao padrão de virgindade que também tem sido afrouxado pelos laços da modernidade.

Na seqüência destacam-se as palavras *perder* e *entregar*, sendo que a primeira apresenta uma freqüência maior, acomodando entre elas, as palavras *transar* e *namoro*.

Analisa-se, quem perde, perde algo que é conhecido, que é pessoal, assim, buscando o contexto das entrevistas, os sujeitos desvelam a idéia que cabe a cada homem ou mulher a opção ou não pela virgindade, partindo do seu referencial cultural e afetivo.

Depoimentos de outros sujeitos parecem associar o *perder* com perder algo que está guardado:

[...] eles cobram e falam. Não sei para que você está **guardando** a **virgindade**. Você não **vai casar** com homem **virgem**. Porque você fica com o sonho de **ir** para a **igreja** com vestido branco? **Fazem** gozação com a sua cara. \*ind\_5 \*ida\_1 \*sex\_2

Quando se guarda algo é porque é precioso, pois se não tem valor, não precisa ser guardado. A *entrega* pode relacionar-se ao sonho e fantasia de se entregar ao noivo, vestida de branco, no altar. Assim, permite-se destacar elementos simbólicos em uma linguagem metafórica, que imprime significações culturais.

[...] os meninos dizem você está segurando isso para quê? Um **dia** você **vai perder**, um **dia vai** voar! E, um **dia vai** voar. \*ind\_32 \*ida\_5 \*sex\_2

Toma-se a metáfora *virgindade vai voar*, para pensar as significações que os sujeitos estão dando ao assunto. Pelas falas, e, associando a metáfora à palavra *dia*, percebe-se que os sujeitos se apóiam em elementos temporais que dão a idéia de viver o presente: *o hoje em dia* ou *nos dias de hoje*, ou ainda, *um dia vai perder, o dia de amanhã*, Ressalta-se que eles inserem elementos da sua época, do cotidiano que estão vivenciando, sendo apontados principalmente aspectos da violência, que conduzem incerteza para o dia de amanhã.

A gente conversa também sobre **virgindade**. Algumas falam que **virgindade** não é bom, para que **esperar**, a gente não sabe o **dia** de amanhã. Amanhã pode **aparecer** um estuprador e estuprar a gente, já **perdeu** a **virgindade**, por isso não é bom **guardar** \*ind\_15 \*ida\_5 \*sex\_2

[...] hoje em **dia** é muito difícil **uma menina casar virgem**, por causa da violência que está \*ind\_1 \*ida\_3 \*sex\_2

Em suma, parece que as cenas de violência que os adolescentes convivem no dia-a-dia, transmitidas pela mídia, bem como dentro de suas casas e escola, conduzem a comportamentos de quebra de normas sociais, podendo estar ligados ao medo. Vendo por outro prisma, parece também uma forma de justificar o ato.

No geral, a análise parece conduzir um entendimento da existência de um conflito constituído pelo sentido de oposição mostrado pelas palavras antigo e novo, semelhantes ao que fora encontrado acerca da iniciação do sexo antes do casamento. Identifica-se um movimento entre modelos tradicionais e estruturação de novos, sendo possível analisar que os problemas contemporâneos que afetam a sociedade refletem nas representações sociais de sexualidade. No *antigamente* era possível *guardar ou segurar* a virgindade, *hoje em dia* parece arriscado porque a virgindade pode ser danificada pela violência, sendo melhor *perder* logo.

Igualmente Érica Rascher, encontrou em sua pesquisa, a existência de uma busca por nova ordem, que se configura entre o antigo e a novidade, podendo gerar um conflito.

[...] a tensão existente entre o velho e o novo, tradicional e vanguarda, permanência e transformação, [...] aqui discutida parece ser uma estrada, cujas margens possuem paisagens opostas, que coexistem e que não têm ainda um destino final traçado. (RASCHER, 2002, p. 96).

Percebeu-se no contexto semântico em que se encontra a palavra transa, e suas variações, que elas estão bem próximo à prevenção.

As últimas palavras, no seu conjunto, permitem afirmar que os adolescentes e pré-adolescentes deste estudo, estão inseridos em um meio social, que contribui na formação do processo de sua socialização. No compartilhar nesse meio, eles vão formando suas representações.

Dessa maneira busca suporte em Stengel (1997) que analisa que à medida em que o adolescente representa o mundo, representa a si mesmo no conjunto das suas interações. Assim, no que se refere a pessoas, é um léxico que corrobora a suposição que é mais fácil falar do que as pessoas dizem e não do que cada um pensa, pois, assim, acabam também falando de si. A palavra pessoas teve o sentido de combinação de idéias que foram remetidas para o outro, conforme a fala que segue:

[...] algumas **pessoas casam virgens**. Se a **pessoa** está com dezoito **anos** e está a fim de **transar**, **vai** ter que **esperar** até o **casamento** para **casar virgem?** Tem **pessoas** que falam eu não **vou esperar** não isso é babaquice. \*ind\_21 \*ida\_2 \*sex\_2

A palavra namoro está referindo-se que este é o também um dos assuntos sobre o qual os sujeitos conversam, sendo que os mesmos deram muita importância para a dimensão temporal, para o que respeita namoro e sexualidade.

Namoro, a gente fala muito de namoro. Não é muito de transa, porque pelo menos o meu grupinho, não tem menina que já transa ou faz sexo. Mas namora, namoro, um namoro sem transa, beija, abraça, faz carinho. \*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

Eu acho que os meninos tomam a iniciativa, falando, a gente está namorando faz tempo, eu preciso disso. Tem uns meninos que falam assim. Eu acho que a menina deve falar, se você gosta de mim você vai esperar o tempo suficiente \*ind\_7 \*ida\_4 \*sex\_2

O namoro é o tempo entre o “ficar” e o casamento, conforme referenciado anteriormente. Então, na opinião dos jovens se houver um namoro sério, se os pais souberem, se houver mais tempo de namoro, pode haver transa.

### 3.3.4 Classe 2 – O relacionamento professor aluno em face da orientação sexual na escola

Tabela 16 Distribuição das palavras associadas da classe 2 em ordem decrescente de quiquadrado

Palavras	Formas associadas	$\chi^2$	F
professor+	professor, professores, professora	133,61	66
sobre	sobre	58,86	54
vergonh+	vergonha, vergonhoso, envergonhado	46,11	27
escola+	escolas	45,63	36
pergunt+	pergunta, perguntas, perguntou, perguntar, perguntam, perguntei	43,3	26
ensin+	ensino, ensinar, ensinado, ensinam, ensinaram	42,45	19
convers+	converso, conversam, conversei, conversam, conversando, conversamos	37,64	42
cois+	coisa, coisas	34,35	48
coment+	comento, comentamos, comentam, comento, comentando, comentei	28,14	28
sexualidade	sexualidade	26,27	18
pai+	pai, pais	24,84	19
explic+	explicar, explica, explicado, explicam, explicação	22,77	15
aula+	aulas	19,14	10
ciência+	ciências	16,81	11
brincadeir+	brincadeira, brincadeiras	16,81	11

As palavras desta classe parecem confirmar todo o contexto que foi discutido no segundo bloco de análises auxiliadas pelo SPSS. Tentar-se-á uma análise, de modo que

não seja exaustiva, procurando destacar em que os dados se aproximam, divergem, ou se surgiram novos elementos. As palavras evidenciadas encaminham para o ensino da sexualidade. Possivelmente, será um momento oportuno para refletir alguns aspectos sobre a orientação sexual na escola, já abalizado no referencial teórico.

As três primeiras palavras da classe, *professor*, *professores* e *professora* aparecem como as mais importantes da classe, pelo valor do  $\chi^2$ . Estas palavras estão diretamente ligadas ao tema sexualidade, porém não possuem 100% de frequências. Por isso, elas não serão analisadas isoladamente, mas estarão relacionadas com as demais, para melhor compreensão da classe.

Assim, essas palavras incorporadas às subseqüentes: *vergonha*, *vergonhoso*, *envergonhado*, *sobre* e *escolas*, parecem indicar de que modo se estabelece a relação do professor com o aluno, quando o assunto é sexualidade. Evidencia-se um vínculo acanhado, envergonhado. De outro modo, na opinião dos sujeitos pesquisados, o professor é uma figura distinta nesse processo, cabendo-lhe a tarefa de falar sobre o tema, pois, muitos *pais* não discutem com os filhos. Este é um dado que confirma aspectos já apresentados anteriormente.

Uma outra questão diz respeito à *vontade de saber*, sendo identificada pelo verbo *perguntar* e suas conjugações. Os ensinamentos sobre sexualidade acontecem desde o nascimento, no ambiente familiar, onde são transmitidas às crianças as primeiras noções e valores associados à sexualidade. Depois, no convívio com outras pessoas e pela mídia, que também contribuem na construção da sexualidade da criança, outras informações são acrescentadas a essas. A *vontade de saber* é aqui entendida como a aprendizagem que está subordinada às curiosidades da infância e que se estende por toda a vida.

Para sanar esta *vontade de saber*, os sujeitos buscam o *ensino* por meio dos professores, dos pais e dos colegas, sendo este último com quem eles *conversam* sobre o assunto e, muito raramente conversam com pais e professores, conforme já discutido. Assim, o prazer por aprender pode articular-se com o prazer vivenciado no âmbito da *sexualidade*.

Importa reconhecer que a escola possui um papel muito importante na construção dos aspectos concernentes a sexualidade, sendo essencial que se preconize a orientação sexual. O modelo proposto pelos PCNs é não-diretivo, através de um processo de intervenção planejada, intencional que inclui esclarecimentos de dúvidas, ou questionamentos, contribuindo nos significados dos conhecimentos vivenciados e adquiridos no decorrer da vida de cada criança ou de cada jovem.

Se a escola interfere na construção da sexualidade, deve observar a forma consciente e profissional para abordá-la. Ademais, uma educação que restringe a satisfação das curiosidades dos seus educandos está inibindo não só a curiosidade, bem como o desenvolvimento psicossocial (KUPERMAN, 1999). Portanto, são questões que conduzem a reflexões de que tipo de orientação sexual se pretende oferecer, partindo de quem? E para quem?

No estudo de Rena (2001) o autor identificou uma mistura nas explicações por parte dos pesquisados, quando convidados a definir sexo e sexualidade.

Destaca-se que, no desenrolar das entrevistas nesta pesquisa, mesmo não sendo solicitados, os sujeitos formularam conceitos acerca do que é sexualidade, sendo dispostos conforme segue.

Sim, sexualidade, isso, sexualidade o nome já fala sexo. Sexo, a pessoa desde criança já tem que estar sabendo que é uma coisa que pode gerar filho. É a genética. \*ind\_21\*ida 2 \*sex\_1.



Porque a sexualidade vem no dia-a-dia você tem que saber quais são os sintomas que acontece, como proteger, ensinar as pessoas que não tem essa noção do que é sexo, porque sexo é ensinado para não ser prejudicado, ficar doente, morrer.  
\*ind\_16 \*ida\_3 \*sex\_2

[...] porque sexualidade é uma coisa normal que acontece, se não acontecer hoje, acontece amanhã, se não acontecer amanhã, acontece depois. \*ind\_15 \*ida\_5 \*sex\_2

[...] sexualidade tem que ser é, tem que ser é, que a sexualidade é um perigo fazer esse negócio, porque trás filhos, porque a pessoa engravida e tem que assumir o filho. \*ind\_19 \*ida\_1 \*sex\_1

Destaca-se a idade dos sujeitos, sendo a maior contribuição por parte dos mais novos. Provavelmente, buscando uma maneira de representar a sexualidade ou explicar para si próprios, ou ainda, como um aprendizado, pois muitas vezes eles diziam no final do questionário e das entrevistas que eles tinham aprendido muito sobre o tema. Lembra o que Lane (1989) afirma acerca da importância da linguagem, do mesmo modo que o sujeito nomeia o objeto, ele se constrói enquanto sujeito da fala.

Ressalta-se, no entanto, que entre as várias definições, o tema sexualidade foi representado enquanto mecanismo de procriação, transmissor de doenças e até a morte, ou experiência sexual, portanto, reforçando o aspecto biológico.

Destaca-se ainda a sexualidade como *coisa*, ou *isso*, que não se definiu, o que não se pode explicar, o que se pensa que não se sabe, nesse sentido, *coisa* é entendida como o alibi utilizado pelo sujeito para explicar algo que não conseguiu dizer claramente, pois imaginou que a entrevistadora sabia e que ele não precisava falar mais; por exemplo:

Nós falamos **brincando**, a gente fica **brincando** de falar assim, falando **essas coisas**. \*ind\_19 \*ida\_1 \*sex\_1

No apanhado histórico, apresentado no capítulo I, assinalou-se que os trabalhos já realizados pela orientação sexual se caracterizaram pelo aspecto informativo,

biologizante e repressivo às manifestações da sexualidade. Buscando um entendimento voltado para os dias atuais, como ela se apresenta?

Pede-se licença para retomar a palavra *ensino*, anteriormente apresentada no sentido de transmissão de conhecimento. Esta palavra está sendo usada no contexto semântico das entrevistas, para compor ensino religioso, apontada como uma das disciplinas que também discute sexualidade. A penúltima palavra da classe é *ciências*, sendo confirmada a sua parcela de responsabilidade no trato do assunto.

A orientação sexual sugerida pelos PCNs, não privilegia um profissional que tenha domínio específico da área de conhecimento da sexualidade. Recorre-se a Kupperman, (1999), que aborda alguns aspectos acerca da formação professor que trabalha com este tema.

O primeiro deles é que no campo do conhecimento ainda não foi desenvolvido um especialista chamado *amorólogo*. Depois, o professor deve ter uma postura acolhedora, com uma capacidade de escuta daquilo que inquieta e aflige seus alunos. O autor diz ainda que é preciso empatia, sentir com o outro. Ser franco, autocrítico, admitindo as dificuldades de lidar, talvez, até mesmo com as demandas e crises impostas pelas barreiras sociais à sua própria sexualidade ao longo da vida. Um outro aspecto refere-se a rir de si mesmo, pois segundo o autor quem ensina sobre sexualidade, ensina o que não se sabe. O humor pode ser um instrumento privilegiado para abordar questões levantadas principalmente pelos jovens.

Esses apontamentos não significam receitas ou fórmulas mágicas para o professor que trata desse tema. Eles estão aqui destacados pelo fato de ter-se recorrido a muitos deles no momento das entrevistas.

### 3.3.5 Classe 4 - Cuidar-se: elemento de controle no exercício da sexualidade

Tabela 17 Distribuição das palavras associadas da classe 4 em ordem decrescente de quiquadrado

Palavras	Palavras associadas	$\chi^2$	F
Camisinha	camisinha	199,75	70
usar+	usou, usei, usam	185,57	54
doença+	doenças	142,88	44
evit+	evita, evitar	68,79	21
AIDS	AIDS	67,70	23
tom+	tomar, tomando	60,14	21
cuid+	cuidado, cuida, cuidarem, cuidar	58,25	17
gravid+	gravidez	58,19	26
prevenir+	prevenir, prevenirem, prevenissem	45,51	16
pilula+	pílulas	44,49	12
peg+	pega, pegou, pegar, pegamos, peguei	43,53	26
anticoncepcion+	anticoncepcional, anticoncepcionais	40,71	11
engravid+	engravida, engravidar, engravidou, engravidassem, engravidam	34,64	14
remédio	remédio	20,80	7
filh+	filho, filhos	16,03	17

A análise do grupo das cinco primeiras palavras, *camisinha*, *usa*, *doença*, *evitar*, *AIDS*, propicia afirmar que a classe traceja os discursos acerca dos métodos preventivos. No retorno ao contexto das entrevistas, onde estão essas palavras, percebeu-se uma tendência dos adolescentes a defini-las com uma frase de ordem para o exercício das práticas sexuais: se transar deve usar a camisinha para evitar doenças, principalmente a AIDS. No outro conjunto, formado por cinco palavras, *tomar*, *cuidado*, *gravidez*, *prevenir* e *pílula*, a expressão de ordem é *tomar cuidado*, no sentido de que *sem camisinha não*.

Interessa destacar que o cuidado está sempre próximo de gravidez e do saber quem é a pessoa com quem vai transar, conforme eles disseram, *não transar com qualquer um*. A palavra *pegar* está ligada à doença, havendo uma diferenciação entre elas: *pegar doença*, *pegar doença de rua* e *pegar doença do sexo*.

Cabe aqui uma explicação dessas expressões, no que foi possível interpretar a partir dos depoimentos: quando os sujeitos dizem *pegar doença* são doenças relacionadas a sífilis e gonorréia; outro grupo as conhece por *doença de rua*, e a AIDS foi enunciada como a *doença do sexo*.

Foi discutido no bloco 3 que os adolescentes gostariam de obter mais conhecimentos acerca do uso da camisinha, ao destacarem que as informações circulam com tanta rapidez que ficam com dificuldades para assimilar os conhecimentos que as pessoas pensam que eles já sabem. Pelo depoimento que segue, isso não acontece somente com o preservativo, observou-se também com as doenças, citando entre elas o câncer.

[...] então, ela vai **dar** conselhos, a **idade**, ela fala bem, você tem que ter **cuidado**, ver com quem você vai transar, e sempre assim, **colocar camisinha**, vê **livros** sobre **doenças**, sífilis, gonorréia, câncer, os sintomas. \*ind\_16 \*ida\_3 \*sex\_2

Nesse sentido, chama-se a atenção para a idade dos entrevistados que contribuíram com as respostas: duas meninas de 13 e 14 anos, respectivamente. Esse destaque prende-se ao fato de a idade considerada por eles para iniciar as atividades sexuais encontrar-se acima de 13 anos, o que não corresponde com o nível de informação quanto à prevenção.

Um entrevistado relata um episódio, mencionando o coito interrompido ou *gozar fora* que pressupõe um controle da ejaculação. De acordo com Domingues (1998) apesar dessa prática ser muito utilizada na adolescência, torna complexa sua utilização, pois nessa fase é muito comum acontecerem ejaculações precoces.

[...] já **ouvi** falar de **gozar** fora. os colegas comentam mais de putaria, quando eles estão vacalhando. Eles falam **gozar** na cara de não sei de quem. Eu falo credo, vocês são porcos demais. Tem um colega meu que falou que estava com uma menina. Quando ele **ia gozar** fora a menina empurrou e ele **gozou** lá dentro. \*ind\_8 \*ida\_2 \*sex\_1

Assim, é possível inferir que os sujeitos iniciam as relações sexuais, faltando-lhes os conhecimentos mínimos necessários, podendo conduzir a conseqüências, como a gravidez extemporânea que nesta classe foi definida pelas palavras *filho e filhos*.

Diante do exposto e do que foi observado nas entrevistas e nos contatos com a escola, afirma-se que quando a escola discute sexualidade, esta discussão está voltada para a prevenção. Concorde-se com (ALMEIDA, 1999) ao afirmar que existe uma tendência da predominância da educação sexual relacionar sexo com o contágio de doenças e métodos contraceptivos. Indaga-se onde estão os vínculos afetivos, os namoros e o prazer?

Em uma análise anterior, as mães, além dos amigos, foram as pessoas às quais os sujeitos se referiram para conversar sobre sexualidade. Segundo Almeida (1999), as mães e os colegas dispõem de poucas informações, ou, às vezes, distorcidas para contribuir adequadamente para o aprendizado do adolescente.

Além disso, a autora analisa que a participação da mãe na vida sexual da filha, “[...] mais parece uma forma de controle, pois nunca informa sobre riscos de sedução, atração, prazer e impulsos sexuais, assim, como não lhe oferece condições de adquirir seu próprio contraceptivo ou autonomia sobre sua vivência sexual”. (ALMEIDA, 1999, p. 73). Sendo assim, é possível que as informações cheguem como falso moralismo, baseadas em crenças, sujeiras ou como algo passível de punição, pois a família normalmente é considerada assexuada.

Tais elementos conduzem a dizer que as representações sociais para os sujeitos pesquisados sintetizam a uma associação de sexualidade a doenças e ao temor da gravidez, reproduzindo os conhecimentos que circulam nas suas relações cotidianas. Pede-se licença para encerrar com um recado de um sujeito.

[...] eu queria deixar um **recado** para as minhas colegas na faixa de quatorze, quinze anos, que usem **camisinha**, porque esta difícil e muitas pessoas ficam **grávidas**. Eu queria deixar um **recado** para os meninos **usarem** mais **camisinha**. As meninas que se **cuidassem** mais, porque na **maioria** das vezes forçam a gente para transar com eles. \*ind\_21 \*ida\_2 \*sex\_2

### 3.4 AS CRENÇAS E METÁFORAS: FERRAMENTAS POSSÍVEIS PARA APREENDER AQUILO DE QUE O *SOFTWARE* NÃO MOSTROU

Buscou-se uma releitura do material verbal, das 37 entrevistas, no intuito de identificar existência de conteúdos não contemplados pela análise do *software* ALCESTE. Percebeu-se que os conteúdos acerca da masturbação não tinham sido analisados.

Franco (2003), quando ensina sobre as regras da pré-análise, apresenta a importância da regra da exaustividade e afirma que é preciso considerar todos os elementos do *corpus*. “[...] Mesmo que se apresentem dificuldades de acesso a importantes informações complementares, sempre será necessário direcionar todos os esforços para buscá-las, com o objetivo de esclarecer o contexto [...]”. (FRANCO, 2003, p. 45).

Atentando para o contexto semântico das entrevistas, entende-se que esse material está voltado para os sistemas símbolos, podendo apontar as crenças e metáforas que envolvem a temática masturbação.

No decorrer do trabalho, tentou-se mostrar que a sexualidade está inscrita em um contexto social, cultural e histórico. Sem perder esses contornos, busca-se uma compreensão do simbólico nesse contexto, por acreditar que é no espaço sociocultural que se forma o espaço simbolizado. Jodelet (2001) ensina que é através dos símbolos que os sujeitos elaboram os referenciais que guiarão as suas vidas. Assim também é no processo simbólico em que estão as RS, não somente estas, mas a maneira como os grupos que estruturam as sociedades se organizam.

Existem muitos componentes proibitivos e ideológicos que envolvem a prática da masturbação. Percebeu-se nas leituras que a masturbação está associada às práticas marginais e que é carregada de significados.

De acordo com Parker (1991), a própria palavra masturbação por si só é um indicativo de significado, considerado pela ciência como um termo técnico, com implicações formais e até médicas. Na linguagem do dia-a-dia, são usadas expressões como *bater punheta* para os homens e *bater ou tocar siririca* para as mulheres, ou ainda, encontrado neste estudo, *sexo solitário*. O tocar refere-se tanto ao toque físico, que toda criança desenvolve como automanipulação que propicia a descoberta do corpo, ou ainda utilizar-se de algum instrumento que, de qualquer forma, propicia prazer.

Furlani (1998) contribui com um destaque para a idade dessa prática, com o relato de um texto egípcio, datado de 2600 a. C. Conta-se que, Aton, deus sol, era criativo, começou a se masturbar, colocando o pênis na mão para obter prazer. Da emissão, nasceram o irmão e a irmã – Shu e Tefnut. Em Heliópolis, passaram a acreditar que essa prática ocorria na água e que a ejaculação formava o Rio Nilo, do qual toda população dependia. Às vezes, ele recebia a ajuda da deusa Mão Iusas, ou outras sacerdotisas que passaram a ser conhecidas como mãos de deus.

Percebeu-se, pela literatura, que o tema masturbação é carregado de simbolismo, de figuras, imagens, crenças e fantasias. A fala de um sujeito deste estudo trata o sêmen enquanto fertilizante natural:

O esperma é um sêmen que a partir **do momento** que ele é ejaculado, entra no óvulo e fecunda. **Cria uma** barreira, **uma** barreira que os outros não **conseguem** penetrar e o **resto** que fica é absorvido e usado como energia para o corpo da mulher \*ind\_14 \*ida\_5 \*sex\_1

A masturbação é ligada à fantasia. Sendo assim, ela envolve o ideal sendo mais excitante pelo fato de ser reprimida. Atentando-se para as condições de produção e de transmissão das RS, percebeu-se que os sujeitos alçam vôos nessas fantasias, debruçando-se nas revistas pornográficas no horário dos intervalos das aulas, havendo, como recompensa à *transgressão*, casos de alunos suspensos das aulas.

Os filmes pornográficos também conduzem os sujeitos a apreciarem a prática, sendo chamado de *tesão de televisão*.

Muitos amigos meus fazem isso. Eles falam que é bom. É, sentem, como fala? Uma coisa boa, prazer, assim como se estivessem transando, entendeu? Quando tem, assim, eles estão assistindo isso desperta um certo desejo. Eles assistem aos filmes e vêem mulheres peladas. Em certos filmes, tem filme que vê. Revista também. \*ind\_18 \*ida\_4 \*sex\_1

Ressalta-se que, no decorrer das entrevistas, existiram algumas dificuldades para conhecer como o grupo do sexo feminino sabe sobre masturbação. Nesse sentido, a análise será realizada a partir dos grupos de gêneros.

Como ela está entre as práticas reprimidas, é possível que algumas crenças estejam pairando nas cabeças dos sujeitos pesquisados, podendo destacar aquelas de maior preocupação do grupo de sujeitos do sexo masculino, que se referem ao crescimento dos peitos, ou aumento dos mamilos, processo natural que ocorre na fase da adolescência.

[...] então, ele tem o peito, porque bate punheta. É tipo uma pedrinha no peito, assim, quando ele aperta e sai um olhinho. [...] deve fazer mal, mas é natural entre adolescentes. \*ind\_12 \*ida\_4 \*sex\_1

As crenças associadas às dúvidas não esclarecidas conduzem a um sentimento de culpa, por acreditar que faz mal, é prejudicial à saúde. Oliveira (1994), também encontrou no seu estudo a idéia de que masturbar enfraquece, sendo mais constante na fala dos meninos.



É normal para alguns meninos. Para outros já vai ficando difícil porque a gente vai ficando fraco para andar, para correr, para brincar. [...] se bater muita punheta fica fraco. \*ind\_26 \*ida\_3 \*sex\_1

Vitiello e Conceição (1993) analisam que normalmente, a primeira ejaculação acontece aos 14 anos, com a poluição noturna. A partir daí o adolescente passa a pesquisar acerca da normalidade da ejaculação, é quando surgem as brincadeiras de competição entre eles, em que as ejaculações são buscadas pela masturbação.

As meninas também gostam das revistas, gostam de ver filmes, porém elas sentem vergonha em admitir que se masturbam. Ao contrário dos meninos, a maior parte das meninas não disse que a pratica. Apenas uma admitiu que algumas colegas fazem, mas *não sentem prazer*; outras relataram que os meninos fazem gracinhas envolvendo-as, quando eles dizem que *as meninas deixam a mão deles e ficam batendo siririca*, ou então, elas *fazem isso porque não tem homem em casa*.

A fala que segue parece revelar traços de aspecto religioso, no sentido de que cabe ao homem o direito de propiciar o prazer à mulher.

[...] sempre a gente comentou que Jesus fez a gente para fazer, compartilhar o sexo com homem e mulher, [...] eu acho que isso vai tirar o lugar do homem. \*ind\_13 \*ida\_4 \*sex\_2

Para formar uma representação, o sujeito vincula sua experiência ou conhecimento a um conjunto de valores que possibilitam orientar, dominar e conduzir suas práticas no meio social. Convém notar o que os ensinamentos bíblicos revelam quanto à desobediência do primeiro casal. Deus disse à mulher que o desejo dela seria para com o marido e que ele a dominaria. Desse modo, quando o sujeito afirma que masturbar pode tirar o lugar do homem, é um tipo de pensamento que pode estar ancorado nos modelos ocidentais tradicionais cristãos.

De acordo com Moscovici (1978), toda representação é composta de figuras, que são carregadas de sentido e de expressões socializadoras que viabilizam a comunicação. “[...] Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que [...] nos tornam comuns” (MOSCOVICI, 1978, p. 25). É possível arriscar dizer que as representações sociais da sexualidade podem estar objetivadas em figuras ou símbolos com sentidos, entre outros, calcados também na religião, pois circula no senso comum.

A palavra mão surge como uma linguagem metafórica que pode ser interpretada como a mão esperada que dê o prazer. Se a menina não propicia a busca do prazer em si mesma, ela ficará sempre à espera das mãos que lhe propiciem prazer. Tal postura pode estar relacionada às influências da socialização, conforme já destacado em outra parte deste estudo e confirmada por Almeida (1999).

[...] as meninas, diferentes dos meninos, desde a infância não se permitem brincar com o corpo, [...] ficar com as pernas abertas ou observarem-se nuas, elas não são estimuladas a se tocarem e muito menos a se masturbarem, contribuindo, [...] para a criação da dependência do parceiro (ALMEIDA, 1999, p. 77).

Novamente, aponta-se Almeida (1999) ao verificar que, além da omissão social acerca dos dias férteis, da atração e das sensações sexuais, existe uma correspondente ignorância por parte das meninas, em relação à prática de se tocar. Esses elementos foram identificados também neste estudo, ao observar as reações de timidez ou dificuldades para o grupo do sexo feminino se expressarem sobre o assunto.

Igualmente ao estudo de Almeida, verificou-se a presença da vergonha e ausência do prazer por meio da masturbação.

Elas preferem com os meninos. os meninos falam que na hora eles pegam uma revista pornô e não estão nem aí, é a mesma coisa. Falam que é a mesma coisa que estar fazendo sexo. As meninas não batem siririca porque não sentem prazer.  
\*ind\_26 \*ida\_3 \*sex\_1

Possivelmente, na tentativa de esconder a prática, preferem utilizar-se do mecanismo de negação.

As meninas falam que é isso daí, bater siririca, nunca funciona, eu nunca tentei isso, mas elas fazem. Elas falam que quem já fez isso não funciona nada não.  
\*ind\_28 \*ida\_5 \*sex\_2

Em síntese, são apontamentos que direcionam a afirmar que, talvez, por vergonha de comentar o assunto e assumir a prática, o grupo feminino se refugia no discurso oficial do que é considerado como sexualidade normal, o que está voltado para o padrão da sexualidade heterossexual, cujas informações estão ancoradas nos moldes tradicionais da sociedade.

Assim, os resultados iluminados pela TRS lembram o que Jodelet (2001) afirma:

Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva (JODELET, 2001, p. 17).

A análise desse subcapítulo não se desvincula das temáticas apresentadas através das classes do ALCESTE, pois se trata dos resultados não analisados pelo *software*, logo, estão ligeiramente associadas. Diante disso, aponta-se uma metáfora que será analisada considerando a classe 3, denominada, *virgindade e norma: um diálogo que se opõem*.

Em relação àquele grupo que sente vergonha, além da influência do processo de socialização, a lógica da santificação do corpo pode estar sendo objeto de repulsa à masturbação feminina.

Essa pergunta é difícil agora para eu responder. [...] Olha, a gente conversa muito sobre virgindade. Tem que ser uma pessoa reservada, muito reservada porque a virgindade é igual mãe, acabou, não tem mais. \*ind\_24 \*ida\_2 \*sex\_2

Destaca-se da entrevista a metáfora *virgindade é igual mãe, acabou, não tem mais*, que indica o sentido em duas direções: o que significa a semelhança da virgindade com a mãe. Quem é a mãe? A mãe é a pessoa amada e mais querida. Desse modo, a virgindade é como uma coisa única e preciosa. Quando você perde uma pessoa amada, a morte é para sempre, quando perde a virgindade, é como a morte, é para sempre. Perder a virgindade, conforme a fala dos sujeitos, é perder algo valioso.

Segundo deve-se ver também que a relação mãe e virgindade estão apoiadas à noção da Virgem, a mãe de Deus. Assim, possibilita destacar que os conteúdos estão apoiados em uma representação do simbólico que liga a virgindade à figura religiosa.

Em relação à classe 4, um sujeito contribui com a metáfora *camisinha é como chupar bala com casca*

É... muitas dizem: sempre a gente pergunta se seu namorado usa camisinha, vocês usam? Simplesmente elas pegam e falam assim. Ah, meu namorado não usa, de vez em quando, outras falam meu namorado fala que usar camisinha é a mesma coisa que estar chupando bala com casca \*ind\_28 \*ida\_5 \*sex\_2

A metáfora confirma o que já foi discutido anteriormente acerca da informação, sendo acrescida ainda a conscientização, pois existem aqueles sujeitos que se encontram resistentes ao seu uso. Dessa forma, o uso do preservativo está sendo associado à ausência do prazer sexual, ao incômodo, ou ainda à vergonha para colocá-lo na presença da parceira. São obstáculos que impedem o uso, percebido neste estudo, tanto pelo grupo masculino como pelo feminino, conforme fala uma entrevistada.

[...] **conheço a camisinha feminina**, mas, é mais difícil de **colocar** do que do homem \*ind\_28 \*ida\_5 \*sex\_2

Os resultados dessa análise possibilitam pensar, conforme discussões apontadas por Rena (2001), acerca do contexto de uma sociedade em transição do mundo

arcaico para o mundo moderno onde estão inseridos os sujeitos deste estudo. Percebe-se uma dualidade, ao mesmo tempo em que se questiona os valores tradicionais, retorna-se a eles pelas crenças, que fazem parte do passado, porém muito presentes nos dias atuais.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados desta investigação, apresentados no capítulo III, subordinaram-se ao objetivo de analisar as representações sociais de sexualidade, junto a uma população de estudantes de escolas públicas de Cuiabá, do período diurno, situados na faixa etária de 11 a 15 anos.

A análise das respostas dos 813 sujeitos inquiridos teve, como fio condutor, a articulação das interpretações aos moldes propostos pela TRS, partindo das indagações feitas por Jodelet (2001), quanto a: *quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? E sobre o que sabe e com que efeitos?*

Esses questionamentos foram utilizados para denominação dos blocos das análises dos resultados da pesquisa. Considera-se que, em cada parte, tentou-se sumariar as conclusões dos seus respectivos temas, limitando-se a destacar os aspectos mais específicos do estudo.

Procurou-se apreender a influência proposta por Jodelet (2001), acerca dos elementos como a comunicação e a linguagem, a cultura e a sociedade, a partir do contexto onde o saber é produzido, em uma tentativa de responder a *quem sabe e de onde sabe*.

Foi possível perceber no decorrer do estudo que o tema sexualidade é partilhado entre os sujeitos, pois se verificou que estes jovens conversam sobre o assunto entre si, e buscam informar-se com os *amigos* do bairro e da escola, discutem sobre práticas sexuais, sobre sexo e sexualidade, trocam experiências nas conversações de um modo que não é levado muito a sério e sim na forma de estar falando *besteira*.

Buscou-se o entendimento acerca da importância dos amigos na construção dos significados da sexualidade e percebeu-se que no grupo, eles ficam mais à vontade para trocar idéias e dirimir suas dúvidas, podendo destacar principalmente o medo da gravidez precoce e a discussão sobre *a pessoa certa* para o intercursos sexual.

Visando um entendimento de adolescência nessa relação, buscou-se a compreensão em Calligaris (2000), que define esta fase como uma transição entre a infância e a idade adulta, sendo reconhecida como uma moratória que os sujeitos devem cumprir, pois os adultos não percebem que eles cresceram. O autor analisa que aceitação e reconhecimento são as principais preocupações dos jovens. Quando não acontecem, muitas vezes, os adolescentes transgridem para serem reconhecidos.

A aproximação dos *amigos* é característica da fase que estão vivendo. Existe uma tendência em se afastar dos adultos e procurar se socializar com o grupo de amigos, onde podem viver sem a moratória, e podem encontrar e trocar idéias acerca do que os adultos recusaram ou pediram para deixar para mais tarde.

Nesse sentido, buscou-se integrar os aspectos de pertença social dos sujeitos, sendo observada a relação entre a forma de saber e os meios institucionais como a família e a escola. Os resultados encontrados apontam que os sujeitos moram com os pais, e, na aquisição de conhecimentos sobre o tema, a mãe foi destacada como a pessoa com quem os sujeitos interagem.

Desse modo, em relação à família, para os sujeitos pesquisados, sexualidade é representada como *assunto para gente grande*. Muitos pais ainda evitam conversar com os filhos e, quando falam, as conversas são repassadas pelos ensinamentos do cuidar-se *para não pegar filho, com a gravidez, com as doenças do sexo, segurar a periquita*. Assim, a orientação é conduzida para a prevenção ou ocorre de um modo estereotipado, sendo estes ensinamentos provavelmente repassados pela *mãe*, na interação anteriormente destacada. Infere-se que a forma de conhecimento está relacionada ao contexto onde os sujeitos estão inseridos, não podendo ser apreendido isolado de outros elementos.



Em relação à escola, percebe-se que ela tem feito tentativas para inserir o assunto sexualidade nas discussões em sala de aula, no entanto, existem sinais de que o tema ainda é envolvido pela *vergonha*, pelo *medo*, por *não se sentir bem* para conversar com os professores.

Tais indicadores conduzem a reflexão a partir do que consta nos PCNs que cabe à escola e não mais à família a tarefa de desenvolver atividades educativas sobre o assunto. Nota-se, entretanto, que esta ainda não está sendo uma prática efetiva.

Quanto à linguagem, percebeu-se nas entrevistas, que ela está carregada de significados, revelando o caráter simbólico do discurso acerca da sexualidade, principalmente quando os sujeitos nomeavam partes sexuais do corpo. Notaram-se nos discursos que a sexualidade foi designada na forma de *coisa* e *isso*. Estas expressões se tornaram o alibi que os sujeitos encontraram quando não tinham facilidade ou saída que considerassem melhor, para expressar-se e responder às indagações.

Analisado por outro prisma, o tema sexualidade aparece envolto pela vergonha, como aquilo que não se sabe explicar, sendo confirmado por meio do comportamento de um grupo de alunos, no relacionamento com os professores: quando o assunto na escola versa sobre sexualidade eles *fazem graça e riem*. De outro modo, na representação dos sujeitos, os professores que não discutem sobre sexualidade são, pelos discentes, considerados como *envergonhados*.

Deduz-se que a vergonha é um elemento que está bastante presente na representação social dos sujeitos inquiridos, quando se trata do assunto, parecendo confirmar a ausência de tranquilidade e apontando para escassa discussão do tema. O atributo ficou bem destacado quando se trabalhou com o material existente no relatório do *software* ALCESTE.

Verificou-se que a sala de aula é o espaço para a escola falar sobre sexualidade. Entende-se que esta é uma forma de falar com todos, mantendo um certo distanciamento, garantindo certa impessoalidade no trato do assunto. Interessa destacar que os sujeitos também responderam que preferem falar o assunto em sala de aula, quando estão todos juntos. Isto talvez signifique uma tentativa de não se mostrar, pois, assim fala do e pelo grupo e não de ou por si, como uma forma de preservação da privacidade, quando não de negação da intimidade.

Embora seja um assunto compartilhado, observou-se um percentual elevado de respostas para as opções *não me sinto bem para falar sobre sexualidade com família, professores e amigos*. Assim, parece ser possível concluir que a escola, a família e a religião contribuem para que os discentes sintam-se tolhidos na expressão, ao menos verbal, de sua sexualidade.

Nesse sentido é pertinente analisar que, de um modo geral, as condições de produção e circulação das representações sociais cumprem a função do caráter social, à medida que propiciam a troca das informações e o partilhar dos saberes. Os conhecimentos encontram-se sustentados nas idéias que estão calcadas nos aspectos culturais e na sociedade, atreladas à relação de poder, à moral, aos valores perpetuando o interdito e mesmo o maldito, nas conversas sobre sexualidade.

Quanto à segunda indagação, *o que e como sabe?*, se refere aos processos e estados das representações, o que significou trabalhar a partir dos conteúdos representativos, em que a escola foi situada como um dos elementos ideológicos que considera a sexualidade enquanto estratégia pedagógica. Discorreu-se sobre alguns aspectos acerca de avanços e recuos da implantação da orientação sexual como disciplina ou como ação transversal, em conformidade com o que está previsto nos PCNs.

Por recomendação dos PCNs a sexualidade é um tema transversal a ser tratado por todas as disciplinas, mas pode-se considerar que isso não vem sendo cumprido, pois, apesar de a metade do grupo ter declarado que o assunto já fora tratado em *aulas*, a maior parte das discussões é declarada como principalmente feita pelo professor de ciências, e, em proporção menor, por quem ensina religião.

Esses apontamentos possibilitam deduzir que o tema sexualidade é tratado com a finalidade de informar sobre a fisiologia e a anatomia do aparelho reprodutor. Desse modo, a preocupação é com o produto final, enquanto resultado. Como disse Frison (2000) acerca do ensino da sexualidade, a atenção está centrada no repasse dos conteúdos e não leva em consideração todo o processo de aprendizagem.

Por outro lado, o tratamento do assunto nas discussões que acontecem no âmbito das aulas de religião podem sugerir que as prescrições e proscricções relativas à sexualidade tenham seu epicentro na moral judaico-cristã, reconhecida pelos estudiosos como hegemônicas em nossa cultura, e, assim, transmissíveis, sem crítica, de uma para outra geração.

Encontram-se, ainda, nos PCNs que cabe à escola a tarefa de desenvolver atividades educativas de uma forma crítica e por meio da transversalidade do tema a ser trabalhado em todas as disciplinas. Tal *recomendação* nos leva a questionar o motivo da não expansão do discurso sobre sexualidade na escola e qual o interesse do poder público para gerir essa questão na forma de política pedagógica?

Conforme destacado, a orientação sexual não surge na escola a partir dos PCNs. No entanto, ressalta-se que, no século passado, a escola preocupou-se com essa questão, inicialmente, devido às vítimas ceifadas pela sífilis e o combate à masturbação. A primeira preocupação era de caráter higiênico e de saúde pública; a segunda de ordem

moral. Na justificativa apresentada pelos parâmetros, o tema é reinscrito nas escolas devido, principalmente, à eclosão da AIDS, bem como aos freqüentes casos de gravidez na adolescência. O que se torna perceptível é que, existe semelhança de fundo nos motivos referentes ao tempo passado e à proposta atual. Apesar do seu caráter informativo, possui essencialmente traços de caráter preventivo, primeiro da sífilis e atualmente da AIDS.

Nesse sentido, concorda-se com Louro (1997), quando analisa que é de suma importância que se divulgue informações sobre prevenção e que estas devem compor o conjunto das práticas educativas. No entanto, presta-se atenção se para que o cuidado com a manutenção da saúde, não torne o exercício da sexualidade rodeado de uma aura de perigo e doença.

Desse modo, a inserção do tema sexualidade no discurso da escola, parece conduzir de modo sutil o dispositivo de educar alunos e alunas para o exercício da autodisciplina da sexualidade. O interesse do Estado se apresenta no sentido complexo do controle que é exercido não por meio de proibições e punições, mas através de mecanismos mais bem elaborados de poder que visam estabelecer normas para a maneira de os sujeitos viverem e expressarem sua sexualidade.

Neste estudo, ao que parece, o tema sexualidade não foi concebido enquanto parte do prazer e sim, de causa de doenças, principalmente a AIDS, o que possibilita afirmar que os conhecimentos dos sujeitos se ancoram a partir do universo de conversações que possuem com os adultos, os pais, os professores e por meio das campanhas que às vezes são divulgadas pela mídia pelos órgãos do governo, sendo direcionadas para a prevenção.

A inferência pode ser ilustrada por fragmentos de entrevistas como, [...] *para usar a camisinha senão dá doença, [...] o que a sexualidade causa se transar sem camisinha? Como se prevenir de todas doenças que o sexo pode causar?* Diante do exposto é possível afirmar que nas representações sociais dos jovens, sexualidade está associada principalmente a doenças ou ao uso dos métodos preventivos.

Resultados do estudo de Rena (2001) se aproximam de alguns encontrados nesta pesquisa, principalmente, no que se refere às representações sociais de sexualidade, sendo entendidas como função biológica voltada para procriação e como prática sexual, conforme vislumbrados nas análises de dados.

Segundo os PCN, a escola deve debater os diferentes tabus, preconceitos, crenças, porém mantendo um distanciamento das opiniões e aspectos pessoais do professor. Como realizar essa tarefa se, nas representações sociais do professor pelo aluno, quando o assunto é sexualidade, aquele parece não estar à vontade, mesmo destacando que o professor é quem fala melhor do assunto. É interessante lembrar que o professor lida com as dificuldades de deixar em casa seus conceitos ou valores, construídos ao longo da vida, quando vai falar sobre sexualidade com seus alunos.

Interessa destacar que o comportamento dos alunos com os professores que discutem sobre sexualidade estende-se para o aspecto afetivo. O professor que discute o assunto sexualidade *torna-se como um de nós*, sendo visto como um interlocutor amigo. Concorda-se com Heloysa Pinto (1997), ao afirmar que um dos maiores talentos para lidar com adolescentes é a capacidade de saber ouvi-los. Quando isso acontece, gera a cumplicidade, as alianças e a fluência nas conversações.

Esses dados lembram ainda o que Silva (2000), encontrou nas análises dos resultados das pesquisas de representações e educação. Parece possível afirmar que os

resultados aproximam-se no sentido das qualidades do comportamento afetivo e relacional. Se os professores discutem o assunto sexualidade, passam a ser *igual colega*, logo, discutir sexualidade favorece o relacionamento entre as partes, fortalece o vínculo afetivo e, não parece improvável, o processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma acontece se for o contrário: os alunos culpabilizam os professores que não se mostram tranquilos e disponíveis para falar sobre o assunto.

Moscovici (1978) conduz um entendimento acerca da importância de considerar a tridimensionalidade das representações sociais: a atitude, a informação e o campo de representação como modos de apreensão do conteúdo das RS. Quanto à atitude, os resultados apontaram que a sexualidade faz parte das conversas do cotidiano dos sujeitos e as RS que eles apresentam acerca da sexualidade parecem ser demonstradas por meio do mosaico: *é irresponsabilidade, é pecado, camisinha incomoda e aborrece, se as pessoas se amam para que camisinha?, camisinha é como chupar bala com casca.*

Esses indicadores possibilitam inferir que, apesar do discurso conter a palavra de ordem, *sem camisinha não!*, as informações acerca de seu uso ainda estão muito dissociadas da prática.

Nota-se em outro grupo que as atitudes se manifestam a partir da compreensão da sexualidade como parte integrante da vida. Sexo antes do casamento é importante para as moças e para os rapazes, e se reconhece a necessidade de ações preventivas. Neste sentido, destacam-se dois aspectos observados: um grupo que busca manter um acordo com os parceiros, no uso do preservativo, e outro grupo que considera que pelo fato de se conhecerem não precisam se cuidar. Conhece-se a pessoa, para que se prevenir?

Percebeu-se, ainda, a tendência do grupo feminino de recusar a prática do sexo antes do casamento, ao contrário dos meninos que assinalaram ser importante, vindo a sobressair um outro componente que foi a *irresponsabilidade*, assinalada pelas meninas.

Considerando esses aspectos parece que os conhecimentos dos sujeitos estão ancorados nos modelos já sedimentados na sociedade, reflexo do modelo patriarcal, em que o homem deve ser experiente desde cedo, daí o incentivo à iniciação sexual na adolescência, enquanto a menina deve-se casar virgem.

Moscovici (1978) aponta para os dois processos que contribuem na formação das representações sociais, a ancoragem e a objetivação. Os resultados encontrados, quanto à objetivação da mulher, sugerem que ela esteja envolvida com o aspecto de pureza e virgindade, ligado à figura da própria mãe, quando não da mãe de Deus. Ao atribuir à menina a responsabilidade da prática do sexo somente no casamento, tenta-se manter a pureza, preservar a família e educar para a função biológica da sexualidade. Daí resulta a metáfora: *virgindade é igual mãe, acabou, não tem mais*.

Se a figura da Virgem focaliza valores associados à feminilidade, a objetivação do homem parece relacionar-se à figura de Dionísio, deus da mitologia grega ligado ao êxtase, às orgias, às festas. Percebeu-se, no decorrer do estudo, a existência da desigualdade entre homens e mulheres, por meio do domínio cultural masculino, pois, ao que parece, apesar dos avanços feministas, a mulher ainda submete sua sexualidade ao controle masculino. Houve caso de menina que declarou, em conformidade com essa posição subalterna, quando tratou da masturbação entre mulheres: *não se deve tirar o lugar do homem*.

Observou-se que os meios de comunicação têm contribuído na formação de representações sociais. Analisando a relação que um grupo de meninas faz acerca da

virgindade e violência, o sonho do casamento com vestido branco parece estar sendo substituído, por causa do medo de serem estupradas. A figura do estuprador reforça a mudança de comportamento, no sentido que não é tão importante *guardar a virgindade, pois não se sabe o dia de amanhã*, quando elas podem estar correndo o risco de serem estupradas. Então, raciocinam, é melhor que percam a virgindade com uma pessoa de que gostam.

O que os adolescentes sabem sobre sexualidade e quais os efeitos desses conhecimentos?, diz respeito à terceira pergunta proposta por Jodelet (2001). Conforme entendido, as RS contribuem na formação de condutas e guia de ação. Assim, o que se pretendeu a partir da indagação *Sobre o que sabe e com que efeitos?*, uma atenção às condutas simbólicas, em uma tentativa de perceber o movimento das influências dos modelos tradicionais sobre a atualidade, destacando as crenças e metáforas.

Um conjunto de dados possibilitou abranger traços diferentes acerca da virgindade. Existem depoimentos que mostram, de forma estigmatizada as meninas que deixam de ser virgens chamadas de *vagabundas* e *biscates*. Apesar de pairar a idéia que esta é uma decisão própria, ainda é vista como algo negativo a partir dos modelos tradicionais. Por outro lado, virgindade é motivo de risos, apelidos e xingamentos em relação aos meninos que são virgens. Vê-se, portanto, claramente, uma zona em que as representações encontram-se em processo de mudança, que parece distante da cristalização.

Quando se procurou conhecer elementos sobre a diversidade sexual, as concepções se apresentaram de duas maneiras: um grupo que condena a homossexualidade, sendo esta mais fortemente ligada a estereótipos tais como *bundão, bicha, veado, sapatão*; outro que acha que *isso depende de cada um*. Esta tomada de posição também encaminha o



entendimento da sociedade para uma visão da sexualidade de modo mais plástica, na qual, ainda surgem influências culturais bastante sedimentadas.

Desse modo, é possível sintetizar que as representações sociais de sexualidade para os sujeitos pesquisados são compartilhadas e orientam a comunicação. Considera-se que os efeitos da difusão dos conhecimentos sobre sexualidade que foram repassados, repetidas vezes, ao longo da história, guiaram as práticas sexuais por muito tempo. No hoje, surge a idéia nova, interferindo nas idéias existentes, tornando-se o foco das conversações e de novas práticas. (MOSCOVICI, 2003).

Linguagem metafórica e crenças se fizeram presentes. Embora os adolescentes estejam inseridos em um mundo que lhes poderia oferecer o navegar em um espaço cibernético pleno de informações, ainda acreditam que quem se masturba *fica fraco das pernas e doente e, cresce o peito dos meninos*.

Identificou-se, que as representações sociais da sexualidade estão ancoradas em modelos tradicionais da cultura, dos valores e dos conceitos que circulam historicamente nos meios de comunicação de massa e do pensamento social, podendo afirmar que estão estruturadas como representações do tipo hegemônicas, conforme Wagner (2000).

“[...] este trabalho é provisório e aberto”.(MOSCOVICI, 1978, p. 35). Com esta fala e alguns veredictos que habitam as mentalidades dos sujeitos, buscados em (GALEANO, E. 1995, citado por FURLANI, J. 1998, p. 24), se encerra este relato de pesquisa.

A Igreja diz: o corpo é uma culpa.  
A ciência diz: o corpo é uma máquina.  
A publicidade diz: o corpo é um negócio.  
O corpo diz: eu sou uma festa.

## **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, A e outros. **Adolescência**. Tradução Ruth Cabral. Artes Médicas: Porto Alegre - RS, 1983. Cap. 1 p.15-32

ABRAMO, H. W. Considerações sobre tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** - juventude contemporaneidade, São Paulo, ANPED, n. 5, 1997.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan.-mar. 1994.

ALMEIDA, A. F. F. de. **De menina a mãe adolescente**: uma construção da vulnerabilidade de gênero Campo Grande: UFMS, 1999.

ARAÚJO, M. F. Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, CFP, v.1, n.2, p.70-77, 2002.

ARAÚJO, S. S. **Representações Sociais de um grupo de professores da rede municipal de Cuiabá sobre as famílias de seus alunos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

BANCHS, M. A. Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación. **Boletim de AVEPSO**, v. 14, n. 3, p.3 -17, dic.1991.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1, p. 17 - 36.

BONATO N. M. **Educação [sexual] e sexualidade**: o velado e o aparente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UERJ. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em:< [http://www.fpce.uc.pt/nucleos/niips/i\\_pub/val\\_pub/ped\\_sexo.htm](http://www.fpce.uc.pt/nucleos/niips/i_pub/val_pub/ped_sexo.htm)>. Acessado em 23 de janeiro de 2003

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Secretaria Municipal de Bem Estar Social (SMBES), Prefeitura Municipal de Cuiabá, Cuiabá - MT, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - pluralidade cultural e orientação sexual. Temas Transversais**, v. 10. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <[www.sinepe-sc.org.br](http://www.sinepe-sc.org.br)>. Acessado em: 8 mar. 2002.

CALLIGARIS, C. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000.

CARVALHO, S. P. **Sexualidade, educação e cultura: instantâneos de escolas de Cuiabá e Várzea Grande**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação e Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Cuiabá, \_\_\_\_\_. 2002. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev9/sexualidade.html>>. Acessado em: 15 nov. 2002.

CATONÉ, J. P. **A sexualidade, ontem e hoje**. Tradução Michele Íris Koralck. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões de nossa época).

CHAUÍ, M. **Repressão Sexual essa nossa (des) conhecida**. São Paulo: brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos). p. 9-21

CUIABÁ. Prefeitura Municipal. Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Urbano. **Perfil Socioeconômico de Cuiabá**. Cuiabá: IPDU, 2001

CUIABÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Escola ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender, sentir, ser e fazer**. Cuiabá: (SEDUC): 2000. cap. 2, p. 29-70

DA REDAÇÃO EM SÃO PAULO. Masturbação pode evitar câncer de próstata, diz pesquisa. São Paulo, 16 ago 2003. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/saudeultnot/2003/07/16/ult111u1760jhtm> Acessado em 29 set. 2003

DOISE, W. As atitudes e representações sociais In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap.10, p. 187-203.

DOMINGUES, J. S. J. Fatores etiológicos relacionados à gravidez na adolescência: vulnerabilidade à maternidade. In: \_\_\_\_\_. **Utilização dos métodos contraceptivos na adolescência**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Saúde Pública da USP, São Paulo, 1998. Disponível em:< <http://www.bireme.br/bvs/adolesc> >. Acessado em: 20 jun. 2002.

DORON. R. ; PAROT. F. (Org.). **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Ática, 1998. p. 702

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e educação: práticas sociais transformadoras**, n. 7 , p.19-24, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: GRAAL, v.1, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003. 72 pp

\_\_\_\_\_.O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa. **Cadernos de Psicologia da Educação**, n. 7, p. 32- 41, ago. 1986.

FREYRE, G. **Casa-Grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de janeiro: Record, 1990. cap. II, p. 89-108

FRISON, L. M. B. **Percorrendo os caminhos na construção da sexualidade adolescente: significados do mundo vivido**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre.

FURLANI, J. **Mitos e tabus da sexualidade humana**. Florianópolis: CEPEC, 1998.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap.17, p. 321-341.

GUIRADO, M. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinidos limites e alcances para a escola. In: GROPPA, J. A. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-42

JODELET, D. Olhares sobre as metodologias qualitativas: Tradução de Marie Annik Bernier. In: MOSCOVICI, S. e BUSCHINI, F. (Orgs.). **Os Métodos das Ciências Humanas**: Paris: Presses Universitaires de France, 2003. p. 139-162.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Óscar Rodríguez Cerda - Relaciones – Estudios de historia y sociedad, 93, Invierno, 2002, vol. XXIV, México, El Colegio de Michoacán

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap.1, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais: saberes e polifasia cognitiva. **Revista do Grupo de Pesquisa Historicidade Sócio-Institucional da Educação**. Caderno-cultura e Pesquisa: Blumenau, n. 2, p. 23-33, 2001.

JUNIOR, ÁLVARO L. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: GROPPA, J. A. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 87-95

KOSS, M. V. **Feminino + Masculino**: uma nova coreografia para a eterna dança das polaridades. São Paulo: Escrituras, 2000. (Coleção Ensaio Transversais).

KUPERMANN, D. Afinal o que fazer com o “Juquinha”? In: DUNLEY, G. (Org.). **Sexualidade e Educação**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. cap. 2, p. 69-100.

LAGE, E. A representação da AIDS para pré-adolescentes. In: JODELET, D; MADEIRA, M. (Org.). AIDS e representações sociais: à busca de sentidos. Natal, EDUFRN, 1998. p.73-87

LANE, S. T. M. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo. Brasiliense, 1989. Parte II, p. 32-39

LEAL, M. L. P. **A mobilização das ONGs no enfrentamento à exploração sexual comercial de crianças e adolescentes no Brasil**. 2001 - Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOURO, G. L. **A emergência do “gênero”**: gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.p. 7-141

LOYOLA, M. A. (Org.). Sexo e Sexualidade na Antropologia. In: \_\_\_\_\_. **A sexualidade nas Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 201-225.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: ABDR, 2000. p. 239-250.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representação social: teoria e prática**. João Pessoa: Universitária (autor associado), 2001. p. 123-144

MARCONI, M. A. de LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo SP: Atlas, 1999.

MARCOVÁ, I. Idéias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marcov. In: MOSCOVICI, S. **Representaes Sociais**: investigaes em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 305-387

MAZZOTTI, T. B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representaes Sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representaes sociais e práticas educativas**. Goiânia. Editora da UCG, 2003. Parte I, p. 89-102.

JOÃO FILHO, M. B. de. Será possível educar o sexual? In: DUNLEY, G. (Org.). **Sexualidade e educação**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999. cap. 3, p.101-125.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. Cap. 2, p. 45-64.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

\_\_\_\_\_. História e atualidade das representações sociais. In: \_\_\_\_\_ **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 206-214

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, São Paulo: papirus, 1997.

MÜLLER, M. L. R. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. 1998 - Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Cap. III, p. 95-149

OLIVEIRA, A. A. **Entre o dito e o vivido**: a sexualidade no cotidiano de dois grupos escolares. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

OLIVEIRA, N. Cuiabá, uma cidade de todas as raças. **Guia Cidade**, 21 set. 2003. Disponível em <http://www.guiacidade.com.br/mto/imigrantes.html> acessado em 21set. 2003.

PAREDES, E. C. **Parahyso incoberto**: a percepção da mudança nas condições de vida da cidade pelos habitantes de Cuiabá. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

PARKER, R. G. **Corpos, prazeres e paixões**: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991. 298 p

PECORA, A. R. **Perspectivas de Futuro**: um olhar para as representações sociais de jovens estudantes de escolas públicas de Cuiabá. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.



PEREIRA, J. C. R. Princípios gerais de análise multivariada. In: \_\_\_\_\_. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais**. São Paulo: EdUSP, 1979. p. 101-132

PETTENGILL, D. Parada Gay reúne quase 2 mil. **Diário de Cuiabá**, Cuiabá, 27 ago. 2003. Disponível em [www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=144265](http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=144265). Acessado em 27 ago. 2003.

PINTO, H. D. S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: GROPPA, J. A. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 43-51

RASCHER, E. L. **As representações sociais de gênero: alunos do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

RENA, L. C. C. B. O conceito de adolescência em Stanley Hall, Anna Freud, Sullivan e Erik Erikson, 1993. Disponível em <http://www.bireme.br/bvs/adolesc> Acessado em 20 ago. de 2003.

RENA, L. C. C. B. **Sexualidade e adolescência: as oficinas como prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 246 pp.

REPORTAGEM LOCAL. MT campeão em menores grávidas. **Folha do Estado**. Cuiabá-MT, p. 14, 21 de out. 2002.

RIBEIRO, A. S. M. **Masculinidade: nova história, velhas representações**. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. da (Org.). Goiânia: Editora da UCG, 2003. Parte II, p.145 – 167.

SÁ, C. P. O campo de estudos das representações sociais. In: \_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. cap. 1, p. 29-43

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, Vozes, 1998. 107 p.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-117.

SILVA, L. Escuela: espacio intersubjetivo de representaciones múltiples. In: CASADO, E.; CALONGE, S. **Representaciones sociales y educación**. Caracas: Universidade Central de Venezuela (UCV), 2000. p. 59-71.

SOUZA, M. C. C. C. de. 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, 1997. cap. 1, p.12-37.

SPERBER, D. O estudo antropológico das representações: problemas e perspectivas. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. cap. 4, p. 90-103.

STENGEL, M. Obsceno é falar de Amor? As relações afetivas dos adolescentes. In: BOMFIM, E. M. (Org.). **Horizontes psicossociais**. Belo Horizonte: ABRAPSO - Regional Minas, 1997. p. 58-63.

VITIELLO, N.; CONCEIÇÃO, I. S. C. Manifestações da Sexualidade nas diferentes fases da vida. In: **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo: IGLU, 1993.

WAGNER, W. Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Goiânia: AB, 2000. p. 3-25

ZAGURY, T. Características da Adolescência: breves traços. In: \_\_\_\_\_. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 11-32

## 6 ANEXOS

### ANEXO A - O QUESTIONÁRIO

#### INÍCIO DAS QUESTÕES ESPECÍFICAS DO TEMA SEXUALIDADE

54. VOCÊ ACHA QUE OS ADOLESCENTES CONVERSAM LIVREMENTE SOBRE A SEXUALIDADE?

Sim [ ] Não [ ]

55. ONDE VOCÊ PROCURA INFORMAÇÕES SEGURAS SOBRE AS PRÁTICAS SEXUAIS?

1. NA TELEVISÃO		4. EM FILMES SOBRE SEXO	
2. NOS LIVROS		5. EM NENHUM DESSES ITENS	
3. NAS REVISTAS		6. OUTROS: _____	

56. VOCÊ COSTUMA CONVERSAR SOBRE SEXUALIDADE COM:

1. PAI		5. AMIGOS	
2. MÃE		6. NINGUÉM	
3. OUTROS FAMILIARES		7. OUTRAS PESSOAS: _____	
4. PROFESSORES			

57. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SUA FAMÍLIA SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTRO MOTIVO: _____	
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE			

58. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SEUS PROFESSORES SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTRO MOTIVO: _____	
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE			

59. SE VOCÊ **NÃO CONVERSA** COM SEUS AMIGOS SOBRE ESTE ASSUNTO É PORQUE:

1. NÃO ME SINTO BEM		5. ELES NÃO TÊM TEMPO	
2. TENHO MEDO		6. NUNCA SURTIU OCASIÃO	
3. ELES NÃO GOSTAM DE CONVERSAR		7. OUTRO MOTIVO: _____	
4. ELES NÃO TÊM INTERESSE			

60. COMO SUA ESCOLA DISCUTE, COM OS ALUNOS, O ASSUNTO SEXUALIDADE?

1. ATRAVÉS DE PALESTRAS		6. EM FEIRAS DE CIÊNCIAS OU EXPOSIÇÕES	
2. EM AULAS		7. RESPONDENDO ÀS DÚVIDAS DOS ALUNOS	
3. ATRAVÉS DE TRABALHOS DE PESQUISA		8. NÃO DISCUTE	
4. EM GRUPOS DE ORIENTAÇÃO		9. OUTRAS: _____	
5. ATRAVÉS DE FILMES OU VÍDEOS			

61. QUANDO OS PROFESSORES, NA ESCOLA, FALAM SOBRE SEXUALIDADE:

1. PARECEM NÃO ESTAR MUITO À VONTADE	
2. CONVERSAM NATURALMENTE SOBRE O ASSUNTO	
3. PARECEM NÃO SABER MUITO DO ASSUNTO	
4. ELES NÃO FALAM SOBRE ISSO	
5. OUTROS: _____	

62. QUANDO A ESCOLA TRATA DO ASSUNTO SEXUALIDADE, SEUS COLEGAS:

1. FALAM NATURALMENTE SOBRE ISTO		4. FICAM INTERESSADOS	
2. PARTICIPAM DA DISCUSSÃO		5. OUTROS: _____	
3. FAZEM GRAÇA E RIEM (PELO MENOS ALGUNS)		_____	

63. O QUE VOCÊ ACHA DA PRÁTICA DE SEXO ANTES DO CASAMENTO?

1. PREPARA O JOVEM PARA A VIDA A DOIS		5. É PECADO	
2. É IMPORTANTE PARA OS RAPAZES		6. É IRRESPONSABILIDADE	
3. É IMPORTANTE PARA AS MOÇAS		7. OUTRO: _____	
4. DESVALORIA A PESSOA		_____	

64. O QUE VOCÊ PENSA DA PRÁTICA DE SEXO SEGURO?

1. CAMISINHA INCOMODA E ABORRECE		4. SE AS PESSOAS SE AMAM, PARA QUE CAMISINHA?	
2. ANTICONCEPCIONAL SÓ PARA QUEM TROCA DE PARCEIRO		5. ISSO AINDA NÃO ME PREOCUPA	
3. SEM CAMISINHA NÃO!		6. OUTROS: _____	

65. O QUE VOCÊ ACHOU DESTE QUESTIONÁRIO?

---



---



---



---

DESEJAMOS AGRADECER, NOVAMENTE, POR SUA PARTICIPAÇÃO!

**ANEXO B-** Quadro de codificação das variáveis

sujeitos	idade		sexo	
*ind_1, 2, 3.....	*ida_1	11 anos	*sex_1	masculino
Corresponde a ordem sequencial dos sujeitos que vai do número 1 a 37	*ida_2	12 anos	*sex_2	feminino
	*ida_3	13 anos		
	*ida_4	14 anos		
	*ida_5	15 anos		

## ANEXO C – Ficha de identificação das escolas

## REGIÃO:

 NORTE SUL LESTE OESTE

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE	SEXO	
	MASCULINO	FEMININO
11 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE	SEXO	
	MASCULINO	FEMININO
11 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 ANOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**ANEXO D** – Instruções para a entrevista

Gostaria de conversar com você sobre o assunto sexualidade. Farei algumas perguntas para eu entender o que pensam os jovens da sua idade sobre sexualidade. Todas as respostas dadas por você serão utilizadas em um trabalho de pesquisa que estou realizando com adolescentes, junto à Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Todas as respostas serão anônimas e você será identificado com um código, garantindo assim, o sigilo das suas respostas. Esta entrevista será gravada em fita cassete somente com sua permissão. Você permite que a nossa conversa seja gravada?

Este é um momento importante para você dar sua opinião sobre o que você pensa do assunto. Não se preocupe com o tipo de respostas, pois não existem respostas certas ou erradas, nem boas ou más.

Gostaria que você ficasse à vontade para responder.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Cuiabá  
2003

**ANEXO E – Roteiro de entrevistas**

Você acha que sexualidade é um assunto que deve ser ensinado na escola pelos professores? Comente um pouco sua resposta.

Quando seus professores ensinam sobre sexualidade, como seus colegas se comportam?

Na primeira etapa desta pesquisa os adolescentes disseram que conversam livremente entre si sobre sexualidade. Quais são os assuntos relacionados à sexualidade você acha que seus colegas conversam?

Você conversa sobre sexualidade com seus (as) colegas? Se você não conversa sobre sexualidade com seus (as) colegas, por que você não conversa?

Você conversa sobre sexualidade com seus (as) professores (as)? Se você não conversa sobre sexualidade com seus (as) professores (as), por que você não conversa?

Imagine um casal de adolescentes que já namoram há algum tempo e resolvem transar. O menino não quer usar a camisinha e a menina insiste para ele usar. O que você diria para cada um deles?

Você saberia dizer um outro jeito que este casal de adolescentes poderia fazer para se prevenirem quando eles transassem?

Qual o papo que rola entre vocês sobre bater punheta, bater siririca?

O que você acha que seus (as) colegas conversam sobre virgindade?

Que tipo de conversas que rola entre seus (suas) colegas sobre sexo antes do casamento?

Se rolar um papo entre você e seus (as) colegas sobre bicha, boiola, sapatão, o que vocês diriam?

Nós falamos sobre vários temas interessantes sobre sexualidade. Existe mais algum assunto que preocupa os adolescentes, alguma coisa que você gostaria de falar sobre sexualidade que eu não perguntei?



**ANEXO F** – Instrumento para levantar o perfil do entrevistado

Data da entrevista: \_\_\_/\_\_\_/2003 N° da entrevista: \_\_\_\_\_ N° da fita: \_\_\_ Lado: (A) (B)

Nome da Escola: \_\_\_\_\_ Estadual ( ) Municipal ( )

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: (F) (M) Série: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

1. Com quem você mora?

 pai e mãe somente pai somente mãe avós amigos outros: com quem? \_\_\_\_\_

2. Na sua opinião, qual idade você acha que os jovens poderiam começar transar?

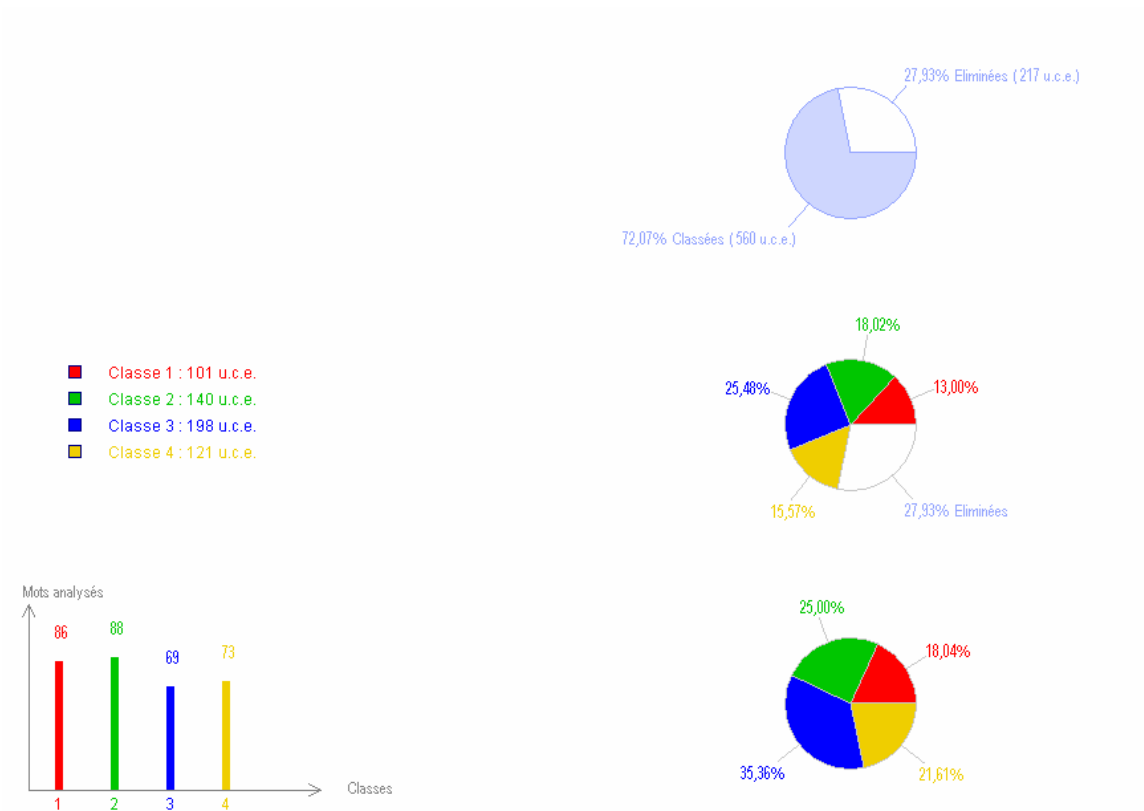
 menor que 10 anos 10 a 12 anos 13 a 15 anos 16 a 18 anos maior que 18 anos

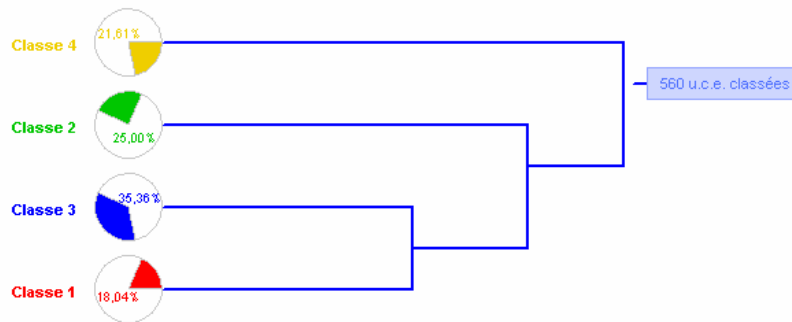
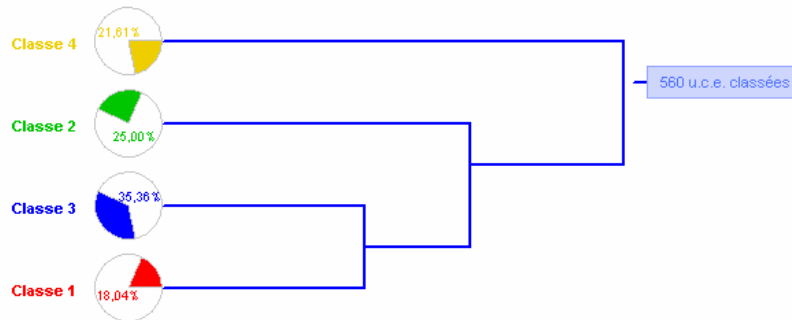
3. Com que idade seus colegas comentam que eles transam?

 menor que 10 anos 10 a 12 anos 13 a 15 anos 16 a 18 anos maior que 18 anos

Observações importantes durante a entrevista:

## ANEXO G – Rapport detalhado (ALCESTE)



**PREMIERE CLASSIFICATION DESCENDANTE HIERARCHIQUE****DEUXIEME CLASSIFICATION DESCENDANTE HIERARCHIQUE**

## Classification double 121 - Classification descendante



## Classe 1

bicha+	86,67	24
veado+	74,85	16
mao+	49,11	13
dele	46,82	21
sapatao	40,5	13
escolh+	36,88	8
bonit+	35,59	11
vir+	31,22	10
jog+	27,56	6
preconceito+	27,56	6
mulher+	25,47	23
ve	24,66	10
cham+	24,66	10
sai+	22,03	10
aquele	22,03	10
um	19,84	45
boiola+	19,73	10
monte	19,62	8
homem	19,37	21
veja	18,6	7
perto	18,31	4
arrum+	18,31	4
discrimin+	18,31	4
ver+	15,89	12
gost+	15,62	19
olh+	14,63	6
frente	13,71	3
mexendo	13,71	3
assist+	13,71	3
recreio	13,71	3
bunda+	13,67	5
peito+	13,67	5
brinc+	13,47	7
la	13,18	16
pass+	13,18	16
mex+	13,1	4
boca	13,1	4
guri+	12,9	17

comec+	12,67	15
opc+	12,13	6
foi	11,93	11
ele	11,92	38
estava	11,65	10
pag+	11,45	9
vi	10,85	5
and+	10,85	5
garot+	10,85	5
homossexu+	10,85	5
todo	10,82	13
gurizada+	9,7	4
E	9,32	30
pen+	8,84	3
mor+	8,84	3
toda	8,84	3
chup+	8,84	3
abrac+	8,84	3
roupa+	8,84	3
contra	8,84	3
oferec+	8,84	3
lig+	8,71	5
normal+	7,87	18
beij+	7,37	7
*ind_6	7,37	7
usam	7,33	4
*ind_29	7,33	4
bat+	7,04	5
amig+	6,43	9
men+	6,2	15
uns	6,13	11
num+	5,61	4
deu+	5,61	4
*ind_18	5,61	4
era	5,47	7
ai	5,2	8
*ind_12	5,2	8
sent+	5,03	6
diz+	5,02	11
col+	4,83	2
bola	4,83	2
onde	4,83	2
busc+	4,83	2
fiqu+	4,83	2
hormonio	4,83	2
perto-de	4,83	2
nem	4,53	11

tia	4,19	3
apelid+	4,19	3
deix+	4,04	7
vem	3,76	5
fez	3,76	5
*ind_26	3,53	6
cheg+	3,45	7
*ind_21	3,45	8
algum	3,32	4
nenhum	3,32	4
o-que	3,22	15
*ind_23	3,04	5
com+	2,95	3
ontem	2,95	3
natural+	2,95	3
deles	2,94	6
ser	2,85	16
pec+	2,78	2
pap+	2,78	2
nada	2,78	14
ruim	2,78	2
lado+	2,78	2
temos	2,78	2
marido	2,78	2
descobr+	2,78	2
*ida_2	2,61	32
*ind_24	2,61	11
ja	2,57	30
rua+	2,55	4
menos	2,55	4
cont+	2,55	4
da	2,54	27
tinha	2,49	7
no	2,37	16
muita	2,31	11
mun-do	2,21	8
*sex_1	2,15	53
fac+	2,08	3
nasc+	2,08	3
nossa	2,08	3
grande+	2,08	3

## Classe 2

professor+	133,61	66
sobre	58,86	54
vergonh+	46,11	27
escola+	45,63	36

pergunt+	43,3	26
ensin+	42,45	19
assunto+	42,36	23
convers+	37,64	42
cois+	34,35	48
sint+	30,53	15
coment+	28,14	28
sexualidade	26,27	18
fizer+	25,23	11
pai+	24,84	19
explic+	22,77	15
meus	20,05	17
aula+	19,14	10
me	18,16	22
fic+	18,16	69
ciencia+	16,81	11
brincadeir+	16,81	11
legal	16,43	8
rindo	16,35	9
crianca+	16,35	9
besteira+	16,35	9
portugues	15,14	5
sala+	14,86	14
os	14,64	54
lev+	14,27	10
aluno+	14,19	13
fal+	14,18	94
entend+	13,94	6
religi+	13,89	9
grac+	13,63	8
tranquil+	13,63	8
de	11,43	81
quatro	11,01	5
discut+	11,01	5
rir	10,82	6
pouco	10,7	10
diss+	10,07	9
aqui	9,39	16
timid+	9,05	3
posic+	9,05	3
inform+	9,05	3
discutido	9,05	3
opinioao	8,93	7
interest+	8,93	7
cada-um	8,47	6
aprend+	8,15	5
duvida+	8,15	5

*ind_3	8,14	4	
putaria	8,14	4	
na	7,38	49	
mei+	6,67	11	
estar	6,65	6	
sim	6,51	12	
isso	6,34	47	
par+	6,09	5	
a-vontade	6,09	5	
gente	5,8	39	
eles	5,65	51	
quase	5,62	4	
respond+	5,62	4	
foram	5,37	3	
best+	5,37	3	
tamanho	5,37	3	
orient+5,37	5,37	3	
tivess+5,37	5,37	3	
sexo	5,1	31	
amigos4,79	4,79	7	
melhor4,79	4,79	7	
nov+	4,55	5	
filhos	4,55	5	
o-que-e	4,55	5	
alguns	4,42	13	
fazendo	4,42	9	
bastante	4,37	10	
atencao	4,09	6	
livr+	3,91	4	
liber+	3,91	4	
todos	3,86	7	
sent+	3,86	7	
o-que	3,81	20	
sao	3,67	19	
sabendo	3,3	3	
nervos+	3,3	3	
vem	3,18	6	
fez	3,18	6	
pel+	3,18	6	
tipo+	3,18	6	
nos	3,17	15	
bem	3,09	9	
*ind_6	3,09	7	
coleg+	2,92	25	
sab+	2,8	26	
avo	2,79	2	
fiz	2,79	2	



ide+	2,79	2
tesao	2,79	2
troc+	2,79	2
mand+	2,79	2
terem	2,79	2
traz+	2,79	2
demais	2,79	2
primos	2,79	2
futuro	2,79	2
melhor+	2,79	2
quantos	2,79	2
segunda	2,79	2
sinto_me	2,79	2
adolescencia	2,79	2
rod+	2,71	4
tres	2,71	4
por-isso	2,71	4
A	2,64	30
rua+	2,5	5
part+	2,5	5
comigo	2,5	5
deveri+	2,5	5
dao	2,44	6
com	2,3	73
prazer+	2,02	3

### Classe 3

virgem	113,43	64
cas+	66,13	61
virgindade	54,36	38
perd+	40,66	25
casamento	31,92	25
menin+	22,96	94
trans+	21,76	56
virgens	20,54	16
antes-de	20,51	11
namor+	18,02	24
entreg+	14,84	8
dia+	14,42	29
antes	14,26	15
*ind_33	14,26	15
uma+	13,19	79
faz+	12,16	65
pesso+	12,16	57
vai+	10,74	52
elas	10,24	28
para-que	10,06	10

quer+	9,84	55	
rapaz+	9,52	12	
ach+	9,5	75	
dai	9,22	5	
homens	8,88	8	
prefer+	8,88	8	
dela	8,57	19	
amig+	8,08	15	
import+	8,04	11	
respeit+	7,98	12	
ped+	7,86	6	
antiga+	7,37	4	
pretend+	7,37	4	
guard+	7,2	7	
que	6,78	177	
voce	6,73	43	
depend+	6,68	9	
ir	6,65	12	
esper+	6,61	10	
hoje	6,48	22	
amor	6,11	5	
consci+	6,11	5	
hora+	5,76	25	
preserv+	5,58	6	
depois	5,54	21	
dor	5,51	3	
logo	5,51	3	
ganh+	5,51	3	
carinh+	5,51	3	
algumas	5,4	11	
consequ+	5,35	7	
certa	5,31	10	
*ind_35	5,31	10	
cedo	5,26	9	
*ind_7	5,26	8	
por	4,81	26	
med+	4,53	12	
agarr+	4,4	4	
festa+	4,4	4	
estavam	4,4	4	
certeza	4,4	4	
primeiro	4,4	4	
conselho+	4,4	4	
pensamento+	4,4	4	
tiv+	4,37	11	
prim+	4,08	14	
doze	4,04	5	

*ind_24	4,04	20
dezesseis	4,04	5
dess+	3,93	7
poss+	3,92	6
aquilo	3,92	6
depois-que	3,92	6
do	3,87	40
*sex_23,72	118	
pens+	3,41	22
diz+	3,4	17
tempo	3,15	9
treze	2,83	7
doi	2,77	3
dou	2,77	3
for+	2,77	11
cada	2,77	3
cria+	2,77	3
teria	2,77	3
honr+	2,77	3
separ+	2,77	3
momento	2,77	3
aguent+	2,77	3
galinha	2,77	3
*ida_4	2,74	55
ano+	2,72	25
minhas	2,71	6
qualquer	2,71	6
brig+	2,62	5
delas	2,6	4
vamos	2,6	4
resto	2,6	4
varias	2,6	4
aproveit+	2,6	4
com-certeza	2,6	4
conhec+	2,57	10
em	2,45	31
com	2,39	101
*ind_14	2,37	9
*ind_20	2,35	12
entre	2,18	8
mesma+	2,18	8
ela	2,14	60
sab+	2,08	34
ser	2,05	27

Classe 4		
camisinha	199,75	70
usar+	185,57	54
doenca+	142,88	44
evit+	68,79	21
aids	67,7	23
tom+	60,14	21
cuid+	58,25	17
gravid+	58,19	26
diria	55,92	15
prevenir+	45,51	16
pilula+	44,49	12
peg+	43,53	26
anticoncepcion+	40,71	11
engravid+	34,64	14
usa	24,35	11
transar+	22	6
transmit+	22	6
remedio	20,8	7
ouvi	20,64	9
falar+	18,3	5
previne	18,3	5
estiver+	18,3	5
filh+	16,03	17
sem	14,9	17
usass+	14,62	4
ter	12,98	18
risco	10,94	3
cento	10,94	3
perig+	10,94	3
correto	10,94	3
ela	10,29	46
corr+	10,16	4
tambem	9,26	29
se	8,92	59
ness+	8,86	6
caus+	8,86	6
caso	8,01	5
poder+	8,01	5
modo	7,27	4
para	7,21	69
pod+	6,82	23
punheta	6,78	3
comprimido	6,78	3
*ind_8	6,7	8
ele	6,46	40
eu	6,36	73

prest+	5,84	6
atencao	5,84	6
quiser+	5,82	9
idade	5,71	7
direto	5,28	4
coloc+	5,28	4
revista+	5,28	4
televisao	5,28	4
aluno+	5,04	9
tiv+	4,88	8
senao	4,85	5
sexual+	4,85	5
problema+	4,73	6
recado	4,39	3
repente	4,39	3
direit+	4,39	3
feminin+	4,39	3
alguma	4,35	9
O	4,24	11
rol+	3,86	4
nasc+	3,86	4
*ind_19	3,86	4
preocup+	3,86	4
que-se	3,74	9
nome	3,62	2
todas	3,62	2
daqui	3,62	2
lembr+	3,62	2
segur+	3,62	2
insist+	3,62	2
responsavel	3,62	2
*ida_1	3,4	13
estud+	3,08	6
*sex_1	3,05	64
*ind_5	2,91	5
procur+	2,89	3
*ind_30	2,89	3
masturb+	2,89	3
nas	2,82	4
sobre	2,69	27
conhec+	2,69	7
irm+	2,46	6
certa	2,46	6
mas	2,32	28
dar+	2,23	5
tipo+	2,23	5
maior+	2,2	10

bat+	2,03	4
goz+	2,03	4
esses	2,03	4
relac+	2,03	4