

AIDA SOUZA MORALES

**APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS RELATIVAS À
SEXUALIDADE POR JOVENS ADULTOS COM
DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

CAMPINAS

Unicamp

2008

AIDA SOUZA MORALES

**APROPRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS RELATIVAS À
SEXUALIDADE POR JOVENS ADULTOS COM
DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação de Mestrado apresentada à pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Pediatria, área de concentração em Saúde da Criança e do Adolescente.

ORIENTADORA: PROF^a. DRA^a CECÍLIA GUARNIERI BATISTA

CAMPINAS

Unicamp

2008

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA UNICAMP**

Bibliotecário: Sandra Lúcia Pereira – CRB-8ª / 6044

M792a Morales, Aida Souza
Apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade por jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual / Aida Souza Morales. Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Cecília Guarnieri Batista
Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Ciências Médicas.

1. Prática social. 2. Formação de conceitos. 3. Deficiência mental. 4. Sexualidade. I. Batista, Cecília Guarnieri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Título em inglês : Appropriation of social practices related to sexuality in youths with diagnosis of intellectual impairment

Keywords:

- Social practice
- Concept formation
- Mental retardation
- Sexuality

Titulação: Mestre em Pediatria

Área de concentração: Saúde da Criança e do Adolescente

Banca examinadora:

Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari

Prof. Dr. Roberto Benedito de Paiva e Silva

Data da defesa: 25 - 02 - 2008

Banca Examinadora da tese de Mestrado

Orientadora:

Prof.(a) Dr.(a) Cecília Guarnieri Batista

CGBatista

Membros:

1. Prof.(a) Dr.(a). Fátima Elisabeth Denari

FDenari

2. Prof. Dr. Roberto Benedito de Paiva e Silva

RPaiva

**Curso de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.**

Data: 2008

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha mãe,
Therezinha Ap. e Souza Morales, que
sempre me incentivou a aceitar desafios.*

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Prof^a Dr^a Cecília Guarnieri Batista, por ter me conduzido pelos caminhos da ciência e pelas boas horas que passamos conversando sobre teoria.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a Dr^a Adriana Lia Frizman de Laplane e Prof. Dr. Roberto Benedito Paiva e Silva, pelas valorosas contribuições para esta pesquisa.

À Diretora da APAE, Maria Encarnação Pereira de Camargo de Freitas, por autorizar a realização da pesquisa na Instituição.

Às professoras participantes do Programa de Orientação Sexual, em especial às professoras das salas cujas aulas foram videogravadas: Daniela Moreti Mendonça, Deborah Camila Fanner, Fabiana Lúcia Squarizzi Alves, Juliana Lúcia Squarizzi e Silvana Cleto.

Ao revisor, Luzimar Goulart Gouvêa, pelas suas inestimáveis contribuições.

Aos amigos, Alessandra Cardoso Pinto Dias da Costa, Bayard Veloso Galvão, Emerson Dionísio e Helenice Souto Rezende, pelo apoio afetivo.

Ao meu companheiro, Marcelo da Silva Montenegro, por tantos momentos de troca e cuidado.

	PÁG.
RESUMO	<i>ix</i>
ABSTRACT	<i>xi</i>
1- INTRODUÇÃO	13
1.1- Concepções sobre a sexualidade das pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual pelos diferentes segmentos da sociedade	15
1.2- Formação de conceitos e apropriação de práticas sociais	21
2- PERGUNTAS	27
3- METODOLOGIA	29
3.1- Procedimentos éticos	30
3.2- Participantes	31
3.3- Procedimentos de coleta e análise de dados	33
4- ANÁLISE DOS DADOS	37
4.1- Turma A	38
4.1.1- Episódio 1 – Colocando a camisinha (primeiro episódio da aula “Camisinha/DST”).....	38
4.1.2- Episódio 2 – Camisinha evita DST (segundo episódio da aula “Camisinha/DST”).....	39
4.1.3- Episódio 3 – Apresentação (primeiro episódio da aula “Namoro”).	40
4.1.4- Episódio 4 – Lembrando as regras (segundo episódio da aula “Namoro”).....	42
4.1.5- Episódio 5 – Beijo na boca (terceiro episódio da aula “Namoro”)..	43
4.1.6- Episódio 6 – Quando transa, grita? (aula “Coito”).....	44

4.1.7- Episódio 7 – Reconhecendo parceiros homossexuais (primeiro episódio da aula “Beijo”).....	45
4.1.8- Episódio 8 – “Apelidos” dos homossexuais (segundo episódio da aula “Beijo”).....	47
4.2- Turma B	48
4.2.1- Episódio 1 – Ficar cheirosa para agradar os homens (aula “Hábitos de higiene”).....	48
4.2.2- Episódio 2 – O que é masturbação? (primeiro episódio da aula “Masturbação”).....	51
4.2.3- Episódio 3 – Masturbar-se cria pêlo nas mãos? (segundo episódio da aula “Masturbação”).....	53
4.2.4- Episódio 4 – Pode ver revista pornográfica? (terceiro episódio da aula “Masturbação”).....	55
4.2.5- Episódio 5 – Onde se masturbar? (quarto episódio da aula “Masturbação”).....	57
4.2.6- Episódio 6 – Cuidados necessários com o bebê (primeiro episódio da aula “Coito”).....	60
4.2.7- Episódio 7 – DIU é tipo um ferrinho! (segundo episódio da aula “Coito”).....	61
4.2.8- Episódio 8 – Minha prima é homossexual (aula “Beijo”).....	62
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

LISTA DE TABELAS

	PÁG.
Tabela 1- Caracterização dos participantes da pesquisa – Turma A.....	32
Tabela 2- Caracterização dos participantes da pesquisa – Turma B.....	33

RESUMO

O presente estudo procura descrever a apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade, em aulas de orientação sexual para jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual, que frequentam instituição de educação especial. Participaram da pesquisa dois grupos de adolescentes e jovens adultos com idades entre dezessete e trinta e três anos, matriculados no Ensino Fundamental (modalidade jovens e adultos). Além do diagnóstico de deficiência intelectual, de acordo com o prontuário da instituição, os jovens adultos tinham outros quadros associados, tais como paralisia cerebral, surdez, baixa visão, hidrocefalia e/ou dificuldades de linguagem. Participaram do presente estudo nove alunos de cada turma. Foram videogravadas, transcritas e analisadas cinco aulas em cada turma, com os seguintes temas: turma A - Corpo humano, Beijo, Namoro, Coito, Camisinha/DST; e turma B – Hábitos de higiene, Apelidos dos genitais, Beijo, Masturbação e Coito. A análise microgenética de episódios selecionados permitiu evidenciar: apropriação e compreensão de conceitos, dificuldades parciais de compreensão, explicitação de valores e atitudes relativas às práticas sociais, embaraço e inibição em relação ao tema. A análise mais geral das transcrições indicou que todos os alunos se mostraram atentos, executaram as tarefas propostas e responderam em conjunto às perguntas da pesquisadora e da professora. Além disso, alguns dos alunos participaram ativamente, estabelecendo diálogos com a professora e a pesquisadora responsáveis pelas aulas. Os alunos não formavam um grupo homogêneo em relação à apropriação de conceitos sobre sexualidade, com diferentes alunos apresentando diferentes níveis de compreensão. Podem ter contribuído para essa compreensão o planejamento das aulas embasado nas experiências pessoais dos alunos, bem como os recursos pedagógicos utilizados. Constatou-se que os alunos, mesmo tendo poucas experiências de participação em grupos sociais além da escola, se apropriaram de práticas sociais relativas à sexualidade, construídas histórica e coletivamente. Alguns dos indicadores disso foram certos sinais de embaraço e certos valores expressados, semelhantes aos veiculados em nossa sociedade. Entretanto, observou-se, também, uma não coincidência com esses valores, por parte de diferentes membros dos grupos de que eles participavam. As evidências obtidas contrastam com a concepção vigente sobre as incapacidades de jovens com deficiência intelectual e põem em relevo suas competências em relação à apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade.

Palavras chaves: prática social, formação de conceitos, deficiência mental, sexualidade.

ABSTRACT



The present study describes the appropriation of social practices related to sexuality, in classes of sexual education for youngsters with diagnostic of intellectual deficiency, in a special education school. The participants were two groups of adolescents and youngsters between seventeen and thirty three years, enrolled in elementary school courses (devised for youngsters and adults). Besides the diagnostic of intellectual deficiency, according to the records of the institution, most of them had additional diagnoses, such as cerebral palsy, deafness, low vision, hydrocephaly or language difficulties. The analysis was focused on nine students of each group. Five classes were filmed, transcribed and analyzed, with the following themes: group A – Human Body, Kiss, Flirt, Coitus, Condom/STDs; and group B – Personal Hygiene, Genitals Nicknames, Kiss, Masturbation, and Coitus. The microgenetic analysis of selected episodes evidenced the following aspects: appropriation and understanding of concepts, partial difficulties in understanding, expression of values and attitudes related to social practices, embarrassment and inhibition related to the theme. The more general analysis of the transcripts indicated that all the students displayed sustained attention, participated in the proposed tasks and answered, as a group, to the questions of the researcher and the teacher. Moreover, some of the students were especially active, establishing dialogues with the teachers and the researcher that were responsible for the classes. The students did not compose a homogeneous group in terms of the appropriation of concepts about sexuality, and different students presented different levels of comprehension. It is suggested as factors that contributed to this comprehension the planning of the classes based on the personal experiences of the students, as well as the pedagogical resources that were used. Even the students that had a limited scope of experiences in participation in social groups displayed some kinds of appropriation of historically built social practices related to sexuality. Among the indicators of this appropriation were certain signs of inhibition and certain expression of values, very similar to those that are regularly present in our society. Otherwise, it was also observed a non-coincidence in those values, among the different persons with whom the youngsters interacted. The evidences are in contrast with the prevalent conception about the handicaps of youngsters with intellectual deficiency, and put in relief their competencies related to the appropriation of social practices about sexuality.

Key words: social practice, concept formation, mental retardation, sexuality.

1- INTRODUÇÃO

Para fins educacionais, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/MEC adota a definição de deficiência mental (atualmente designada como deficiência intelectual) elaborada pela Associação Americana de Retardo Mental – AAMR. Segundo essa definição, a deficiência mental caracteriza-se pelo “funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média”, diagnosticado até os 18 anos de idade e associado às limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa, a saber: “comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde, desempenho escolar, lazer e trabalho” (Brasil, 1997b, p. 27). Para Enumo (1998), as vantagens desta definição em relação às anteriores são: evitar a noção de incurabilidade; diminuir o peso do QI no diagnóstico; considerar o repertório comportamental atual do sujeito e não colocar a hereditariedade como fator básico para ocorrência da deficiência intelectual.

A pessoa com deficiência intelectual é vista como sujeito de direitos (França Ribeiro, 2001) e, entre eles, inclui-se o exercício da sexualidade. Para tanto, vem sendo discutida a melhor forma de prepará-lo para esse exercício. No que se refere à orientação sexual inserida no processo educacional regular, essa é uma questão relativamente nova para todos os alunos, e não apenas para os considerados com deficiência intelectual.

No Brasil, a orientação sexual¹ nas escolas é normatizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997a). Essa orientação é encarada como uma ação complementar à educação sexual oferecida pelas famílias. Segundo o documento, a escola só deve se posicionar em relação aos valores familiares quando estes violarem os direitos das crianças e dos adolescentes estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA. Além disso, é papel da escola fornecer informações corretas sobre os conceitos próprios da sexualidade humana, incentivar a pesquisa a respeito de como as diferentes culturas se relacionam com a sexualidade e explicitar e problematizar mitos e falsas crenças. Dessa forma, os PCN abordam a sexualidade em relação aos aspectos biológicos, psíquicos, sociais e culturais.

¹ A expressão “orientação sexual”, utilizada no texto dos PCN, será utilizada no presente estudo.

A orientação sexual até a quarta série do ensino fundamental vem em resposta aos acontecimentos manifestados na escola, como, por exemplo: perguntas sobre gravidez, alguns gestos que remetem à sexualidade e que são imitados dos adultos, toques no próprio corpo ou no corpo de colegas, piadas sobre sexualidade etc. O documento sugere que todo professor deve estar apto a responder às manifestações da sexualidade das crianças. Como a orientação sexual é um tema transversal, alguns assuntos, tais como as relações de gênero, o corpo como matriz da sexualidade e a prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis e à Síndrome da Imunodeficiência Adquirida – DST/AIDS, devem ser abordados nas matérias com as quais se relacionam. Assim, explicar as diferenças do corpo humano ao longo do desenvolvimento deveria ser conteúdo da disciplina Ciências, enquanto a aceitação de diferentes formas de comportamento para homens e para mulheres, em diferentes épocas e sociedades, deveria ser abordada na disciplina História.

É determinação dos PCN que, a partir da quinta série do Ensino Fundamental, a orientação sexual seja sistematizada em aula específica para tal. É também sugerido que, nos últimos anos do Ensino Fundamental, ocorra o aprofundamento dos temas já trabalhados nas primeiras séries. Ao final do Ensino Fundamental, é esperado que os alunos sejam capazes de: respeitar as diferentes formas de manifestação da sexualidade, desde que garantida a dignidade humana; encarar a busca do prazer como condição saudável da sexualidade; conhecer seu corpo e cuidar da sua saúde; associar as questões de gênero aos determinantes culturais e se posicionar contra as discriminações sociais a ele atribuídas; reconhecer seus sentimentos e saber expressá-los, bem como respeitar os sentimentos dos outros; proteger-se de abusos sexuais; adotar o consentimento mútuo como base para o relacionamento sexual saudável; ser solidário aos portadores do vírus HIV e às políticas públicas de prevenção e tratamento às DST/AIDS; ser responsável no exercício de sua sexualidade e procurar orientação quanto à contracepção.

1.1- Concepções sobre a sexualidade das pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual pelos diferentes segmentos da sociedade

Quanto às pessoas com deficiência intelectual, levanta-se a questão sobre a forma como a sociedade caracteriza a sexualidade dessa população. Segundo Giami (2004), os pais e os profissionais que atendem as pessoas deficientes intelectuais

representam sua sexualidade ora como inexistente, ora como exacerbada, encarando-as, respectivamente, como anjos ou feras. Para esse autor, os pais tendem a ver seus filhos como eternas crianças, portanto sem a possibilidade do desejo sexual e com uma afetividade manifesta igual ou superior à das pessoas com desenvolvimento típico. De acordo com França Ribeiro (1995, 2001), a negação da sexualidade da pessoa deficiente intelectual pelos pais é uma forma de auto-proteção não eficaz, mas compreensível. Concordando com o autor, é importante lembrar que os pais, ao aceitarem a sexualidade do filho, precisariam encarar as conseqüências do exercício da sexualidade, incluindo o direito à masturbação, a existência de sofrimento em uma relação amorosa, a possibilidade de uma gravidez, a procura de um método contraceptivo adequado, a preocupação com as DST, o acesso ao casamento etc.

Para vários autores (Glat, 1992; Denari, 1997; França Ribeiro, 2001), a maioria das pessoas com deficiência intelectual passa pelas mudanças da puberdade, que não acontecem apenas nos casos em que há severas alterações biológicas e fisiológicas. Os autores enfatizam que, em relação aos impulsos e desejos sexuais, essas pessoas manifestam necessidades, experiências e emoções semelhantes às dos demais adolescentes. O que se observa, em muitas ocasiões, é a inadequação da manifestação dos comportamentos sexuais, em decorrência da pouca convivência em grupos em que regras de condutas sociais sejam cobradas.

No que se refere às reações de professores quanto às manifestações de sexualidade de seus alunos com deficiência intelectual, Maia (2001) e Maia e Aranha (2003) concluíram que os profissionais se sentiam despreparados para atuar diante das ocorrências de beijos e abraços entre seus alunos, ou da ocorrência de masturbação em público. Nesse contexto, a pessoa com deficiência intelectual é encarada como deficiente em relação à sexualidade e aos afetos (Maia, 2001). Ela é vista como uma pessoa incapaz de manter um vínculo afetivo, sendo apenas capaz de amor fraternal (Denari, 2002).

Outra dificuldade dos professores, relatada por Melo e Bergo (2003), diz respeito à responsabilidade exigida quando as pessoas iniciam seus relacionamentos sexuais. Pessoas com deficiência intelectual não teriam a mesma responsabilidade das pessoas com desenvolvimento típico e, tendo relações sexuais, correriam também o risco da

gravidez ou de contrair uma DST. Entretanto, esses autores sugerem que essas pessoas podem ser responsáveis, de acordo com suas capacidades, e que a orientação sexual deve incluir prevenção e restrição, a partir de intervenções pedagógicas apropriadas.

De acordo com Maia (2001), muito da inabilidade dos professores, em relação às manifestações sexuais dos seus alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, está relacionada a dois fatores: à visão mítica sobre a sexualidade desses alunos e à sensação de despreparo para lidar com essa temática. Essa sensação de despreparo pode se referir tanto às informações básicas quanto ao modo de lidar com o tema em situações sociais.

Torna-se, assim, evidente que a relação entre sexualidade e deficiência intelectual é permeada por preconceitos e mitos que dificultam um trabalho sistematizado de orientação sexual, no qual possam ser considerados os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento. Por outro lado, vários esforços vêm sendo envidados no sentido de se reverter essa situação.

Para a viabilização de um projeto de orientação sexual em uma instituição filantrópica na Áustria, Plaute *et al.* (2002)² realizaram uma pesquisa com usuários e profissionais, para levantamento das atitudes e conhecimentos que essas pessoas apresentavam sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual. Os autores verificaram que 70% dos usuários entrevistados não conversavam sobre sexualidade com seus pais ou com os profissionais que os atendiam e não compreendiam o termo “educação sexual”, concluindo que eles apresentavam poucos conhecimentos sobre sexualidade. Verificaram ainda que 70% dos usuários entrevistados sabiam o significado da palavra masturbação, mas 50% desses não a aprovavam, o que denuncia a repressão a que estavam sujeitos. Relataram, também, que os usuários demonstraram interesse em conversar sobre suas ansiedades e necessidades sexuais, sendo a entrevista, para muitos deles, a primeira oportunidade de falar sobre sua sexualidade. Em relação aos profissionais da instituição, os autores concluíram que eles tinham consciência da falta de informação dos usuários e que aprovavam a educação sexual para essa população. Entretanto, os dados indicaram que os profissionais não sabiam como lidar com as necessidades sexuais dessa população e temiam

² http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/getResults.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_common.jhtm.7#record_7

a reação dos pais, dos supervisores e da sociedade em geral. Esses dados corroboram as conclusões da pesquisa de Giami (2004) realizada na França, na década de 1980, a respeito das representações dos profissionais em relação à sexualidade da pessoa com deficiência intelectual.

A partir dessa pesquisa, Plaute *et al.* (2002) propuseram, na Áustria, um modelo de orientação sexual, do qual todas as pessoas com deficiência intelectual acima de 17 anos de idade poderiam participar, independentemente do grau de sua capacidade. Verificaram que os participantes gostavam dos encontros, que conversavam sobre os assuntos veiculados no programa em sua residência e no local de trabalho e que o grau de informação aumentou após a participação no programa.

Entre 1998 e 1999, Gust *et al.* (2003)³ realizaram uma pesquisa nos Estados Unidos, a respeito do comportamento sexual das pessoas com deficiência intelectual acima de 18 anos de idade, residentes em instituições. Pesquisaram, entre outros dados, a realização de orientação sexual, frequência de relações sexuais consentidas e uso de camisinha. Os resultados indicaram que a maioria das instituições pesquisadas (88%) realizava educação sexual, um dado divergente em relação aos de estudos realizados em outros locais. Outro resultado indicou que 45% das instituições permitiam a ocorrência de relações heterossexuais entre seus residentes, evidenciando, segundo os autores, a aceitação da sexualidade dos residentes. Dados diferentes foram relatados por Giami (2004), relativos a pesquisas realizadas em instituições francesas, nos anos 80, em que se constatou que as relações heterossexuais entre os internos não eram permitidas, mas que, de fato, ocorriam, com o conhecimento dos profissionais.

Ainda com relação ao estudo de Gust *et al.* (2003), os autores constataram que dois terços da população estudada não usavam camisinha, disponível nas clínicas das instituições, e apontaram para a séria questão da transmissão das DST, principalmente do HIV. Na discussão dos resultados, os autores assinalaram a necessidade de se realizar educação sexual para todas as pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, inclusive para aquelas com dificuldades de comunicação.

³http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/getResults.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_common.jhtm.7#record_5

No Brasil, Glat e Freitas (2007), antes de montarem um programa de orientação sexual para jovens com diagnóstico de deficiência intelectual, investigaram, em duas grandes cidades do Estado do Rio de Janeiro, as representações dessa população a respeito de sexualidade e de relacionamentos amorosos e de amizade, por meio de entrevistas semi-estruturadas. Constataram que os entrevistados apresentavam pouca informação sobre funções reprodutivas e sexuais, contraceptivos e DST. Em relação ao tema masturbação, as autoras verificaram que as entrevistadoras não fizeram esta pergunta às mulheres por se sentirem embaraçadas. Já a maioria dos homens entrevistados não se sentiu constrangida em afirmar que se masturbava em casa, no quarto ou no banheiro, e as autoras consideraram este comportamento semelhante ao da população masculina com desenvolvimento típico da mesma faixa etária. As autoras também verificaram que as relações de amizade ocorriam quase exclusivamente entre os jovens da instituição, indicando que essa população pouco participava de outros grupos sociais. Em relação ao namoro, concluíram que as mulheres apresentavam pouca experiência e seus comentários eram fantasiosos e infantilizados. Quanto às experiências afetivas e sexuais dos rapazes, as autoras as consideraram superficiais e esporádicas.

Um outro trabalho de orientação sexual foi relatado por Araújo (2002), envolvendo um grupo de adolescentes e jovens com diagnóstico de deficiência intelectual em uma instituição de educação especial na cidade de Uberlândia – MG. A autora concluiu que os alunos apresentavam interesse, mas pouca informação sobre sexualidade, a maior parte conseguida com amigos e por meio da televisão, o que denotava o pouco acesso dessa população à informação correta. Outro dado relevante indicou que os alunos sabiam das recomendações sobre o uso de camisinha, mas não sabiam como usá-la e também não compreendiam o porquê dessa exigência.

Denari (1997), ao procurar compreender como o adolescente minimamente alfabetizado e com deficiência intelectual percebe sua sexualidade e como se configura esta manifestação para a sua família e para a instituição que ele frequenta, realizou uma pesquisa em uma escola de educação especial localizada no interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados, foram realizados, no período de um ano, encontros informais com os adolescentes para a discussão de temas relativos à sexualidade escolhidos por eles.

Foram, também, realizadas reuniões semanais com os pais e conversas com profissionais, nos intervalos das aulas. Ouviu relatos dos funcionários, segundo os quais, muitas vezes, a sexualidade era expressa de maneira não aprovada socialmente, como a masturbação em público. Em relação à masturbação, a autora relatou que os alunos não solicitaram a discussão do tema e levantou as seguintes hipóteses para o fato: ou este não constituía um foco de interesse para os adolescentes ou eles não falaram devido ao caráter repressor da instituição.

A partir da análise das falas dos adolescentes, Denari (1997) considerou que a sexualidade sempre busca uma maneira de se expressar. Entretanto, pode também ser sublimada ou reprimida, mas nunca suprimida. A autora criticou, ainda, as tentativas da instituição de suprimir a sexualidade, seja tentando direcionar a energia sexual para as práticas esportivas e artísticas, seja reprimindo-a pela vigilância constante aos alunos. Mostrou que os adolescentes demonstravam interesse em relação aos temas ligados à sexualidade e que muitos apresentavam expectativas de namoro, casamento e filhos. Constatou, também, o pouco conhecimento sobre comportamentos sexuais, concepção, contracepção e DST entre os adolescentes e a presença de atitudes preconceituosas em relação à homossexualidade.

Em relação à percepção dos pais a respeito das manifestações da sexualidade de seus filhos, Denari (1997) chegou a uma conclusão semelhante à dos estudos anteriormente relatados: negação da sexualidade dos filhos adolescentes, tratando-os como crianças. Quanto aos profissionais da escola, a autora identificou certo desconforto na aceitação da sexualidade desses adolescentes e, como decorrência, uma vigilância acirrada para coibir possíveis manifestações de namoro.

Esses estudos ajudam a caracterizar as concepções relativas à sexualidade do jovem com deficiência intelectual e apontam para a importância dos programas de orientação sexual para essa população; como forma de reconhecimento de seus direitos de cidadãos.

Quando se fala em programas dessa natureza, a primeira idéia é a de que os jovens com deficiência intelectual teriam dificuldade na apreensão dos conteúdos apresentados. Carvalho (2006) também discute esta suposta incapacidade do jovem com

diagnóstico de deficiência intelectual de se apropriar de conceitos e normas culturalmente construídos. A autora relata experiências de ensino, realizadas com jovens matriculados em escola de educação especial, em que muitas possibilidades foram oferecidas, e os jovens responderam com interesse, colaboração e compreensão em diferentes níveis, para diferentes atividades.

No caso da orientação sexual para jovens com diagnóstico de deficiência intelectual, como em qualquer situação de ensino, trata-se da busca de estratégias efetivas, e, dentre estas, destaca-se o uso de recursos pedagógicos (modelos tridimensionais, gravuras, dramatizações etc.) que favoreçam a compreensão dos conceitos veiculados. É também importante buscar o estabelecimento de relações e vínculos entre as experiências pessoais dos educandos e as noções apresentadas nas aulas.

1.2- Formação de conceitos e apropriação de práticas sociais

A questão do aproveitamento das experiências pessoais encontra fundamento, entre outros, na distinção feita por Vygotsky (2001) em relação a conceitos cotidianos e científicos. Essa distinção foi alvo de análise por um conjunto de autores que atualizaram a concepção de Vygotsky e discutiram as implicações da mesma para a educação. De acordo com Mahn e John-Steiner (1998)⁴, Vygotsky via os conceitos cotidianos e científicos como aspectos do processo unificado de formação de conceitos, pois não os considerava como opostos. Segundo a discussão sobre as contribuições de Vygotsky, trazida por Van der Veer (1998)⁵, conceitos cotidianos estão relacionados ao que as crianças aprendem no dia-a-dia, por meio das interações com os adultos e com o seu ambiente. Estes conceitos não são apresentados de forma lógica e sistemática e não formam, na mente da criança, um todo coerente e hierarquicamente ordenado. Já os conceitos científicos são introduzidos na escola, de forma sistematizada, com uma lógica própria, por meio de uma apresentação verbal explícita, como conhecimento consciente e deliberado.

⁴ <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=2&sid=7ae43fac-0cf1-4f4c-b2e3-7c3aed97975b%40sessionmgr103>

⁵ <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=3&hid=2&sid=7ae43fac-0cf1-4f4c-b2e3-7c3aed97975b%40sessionmgr103>

Para exemplificar os dois tipos de conceitos, Oliveira (2005) cria uma situação hipotética: uma criança de nove anos de idade, que tem acesso a gibis, a cinema e a museus pode ter o seguinte conceito cotidiano sobre múmia: um tipo de ser assustador, como as bruxas, o lobisomem e o vampiro. Esse conceito pode se formar, por exemplo, a partir do contato da criança com um filme de terror; da leitura da revistinha da Turma da Mônica, na qual existe a personagem que representa a múmia, e de uma visita esporádica a uma exposição de múmias do Egito Antigo em um museu. Estas vivências da criança não são representadas de forma isolada; elas são partes do processo de formação de conceitos do indivíduo. Quando essa criança estuda o Egito Antigo na escola, por meio da interação com outras crianças, com a professora, com o material didático utilizado para as aulas, o conceito cotidiano de múmia passa por um processo de modificação. O processo de apropriação dos conceitos científicos sobre múmia poderá envolver, entre outras possibilidades, as idéias de morte, de reencarnação, de rituais religiosos e de diferentes tratamentos dispensados aos membros de diferentes classes sociais.

Ainda segundo Van der Veer (1998), Vygotsky estava consciente da força e da fraqueza tanto dos conceitos cotidianos quanto dos conceitos científicos. A força dos conceitos cotidianos reside no fato de eles serem ricos em conotações provenientes da experiência direta, o que os torna menos vulneráveis ao esquecimento. Entretanto, os conceitos cotidianos podem estar baseados apenas em condições de validade local, e as pessoas podem se referir a eles somente a partir de alguma contextualização, dependente de detalhes práticos, o que é indicativo de sua fraqueza. Já a força dos conceitos científicos está no fato de eles estarem embutidos e conectados a uma totalidade e de constituírem uma estrutura conceitual que, supostamente, reflete a verdadeira natureza da matéria sobre a qual se fala. Contudo, os conceitos científicos podem permanecer como uma fórmula verbal vazia, de aplicação limitada, facilmente esquecida, se não for enriquecida com experiências pessoais. Idealmente, o conhecimento conceitual genuíno deveria se basear nas forças combinadas dos conceitos cotidianos e científicos. Desta forma, Van der Veer (1998) destaca a interdependência complexa e a influência bidirecional entre os conceitos científicos e cotidianos. Assim, os conceitos científicos sempre pressupõem os conceitos cotidianos em sua fundação e são capazes de transformá-los nesse processo.

Alguns exemplos de estudos sobre formação de conceitos em ambientes educacionais, sob essa perspectiva, são apresentados a seguir. Um estudo sobre “cultura” em uma classe de 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Campinas – SP é relatado, em dois momentos, por Fontana (1993, 2000). As aulas eram planejadas pela pesquisadora e pela professora e ministradas pela última. As estratégias de intervenção incluíam a apresentação de uma gravura de uma aldeia indígena em atividade e perguntas realizadas pela professora sobre o que era observado no desenho. A partir das falas das crianças, a professora reorientava suas perguntas, introduzindo o termo “cultura”. A autora analisou o processo de formação do conceito de “cultura”, iniciado nas discussões sobre o tema entre alunos e professora. Ela analisou as falas dos alunos e destacou momentos em que eles utilizaram conceitos cotidianos para se referirem às ações supostamente representadas no desenho, tais como: abanar café e lavar roupa. Outros momentos foram considerados como indícios do processo de apreensão do conceito científico, quando, por exemplo, as crianças relacionaram cultura ao trabalho: homem pescando e mulher pintando outra mulher. A autora também analisou a mediação realizada pela professora por meio de suas perguntas e falas e considerou que o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, as relações e interlocuções que se estabeleceram em sala de aula influenciaram as escolhas das estratégias de apreensão de conceitos pelas crianças.

Outro estudo é apresentado por Moura (1999). A autora investigou a organização conceitual dos trabalhadores que freqüentavam uma classe de alfabetização do Programa de Educação para Adultos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. A pesquisadora atuou também como professora da sala e o conceito de “ser vivo” foi selecionado para o estudo. A autora observou que os alunos apresentaram, inicialmente, conceitos sobre “ser vivo” com base em suas vivências, de forma contextualizada. Exemplos disso são à referência ao Rio São Francisco e ao trabalho com a terra na agricultura, o que faz parte das experiências do migrante nordestino, perfil característico da classe de alunos pesquisada. Ao longo das discussões em grupo, mediadas pela pesquisadora, e com a exigência constante de reflexão por parte dos participantes, a autora verificou que surgiram novos significados, mais elaborados. Exemplo dessa elaboração é a afirmação de alguns alunos, sobre a capacidade de a terra e a água possibilitarem a vida, mas não possuírem vida como os seres vivos, em contraposição às

falas de outros alunos que haviam considerado a terra e água como seres vivos. A partir da interação entre os alunos e com a professora, novos significados foram construídos, reformulando o conceito de “vida” a cada nova demanda à qual o grupo procurava responder.

À semelhança desses estudos, é interessante compreender o processo de apreensão de conceitos sobre sexualidade dos adolescentes e jovens com diagnóstico de deficiência intelectual, a partir das experiências vivenciadas e transformadas, em situações de instrução mais formal. É interessante lembrar, entretanto, que o tema da orientação sexual para jovens não se restringe à formação de conceitos, e abrange, também, como objetivos, mudança de atitudes e de modos de agir. A questão envolve, além de conhecimento, valores, crenças e práticas sociais.

Em relação às práticas sociais, Smolka (2000)⁶ sugere o termo “apropriação” como forma de discutir a idéia de “internalização” em uma perspectiva sócio-cultural. A autora considera que “internalização” é um construto central no âmbito dessa perspectiva teórica, utilizado para se referir ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana como domínio dos modos culturais de agir, de pensar e de estabelecer relações. Entretanto, para a autora, há nesta definição um problema: a função metafórica da internalização carrega a imagem de dentro/fora do organismo como se o indivíduo não fosse, em sua natureza, um ser social, o que é um pressuposto central da abordagem sociocultural.

Por outro lado, Smolka (2000) também critica a noção de apropriação como restrita à realização de ações bem sucedidas pelo indivíduo. Ela enfatiza que “a avaliação e a validação das ações procedem usualmente de um outro autorizado (anônimo, generalizado ou empírico)” (p.33). Nas palavras da autora: o “*tornar próprio* não significa exatamente, e nem sempre coincide com *tornar adequado* às expectativas sociais. Existem modos de *tornar próprio*, de *tornar seu*, que não são adequados ou pertinentes para o outro” (p. 32, grifo do autor). A autora também destaca que a apropriação está relacionada ao acesso ao conhecimento e ao outro; aos diferentes modos de participação nas práticas sociais; às diversas possibilidades de produção de sentido e pode acontecer

⁶ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100003&lng=pt&nrm=iso

independentemente do julgamento de outrem. Assim, a autora sugere que entre o tornar próprio e o tornar pertinente existe tensão, evidenciando o caráter relacional da apropriação.

Ela recomenda, como alternativa, a concepção de apropriação relacionada à de significação, como o conceito foi apresentado por Vygotsky em sua discussão sobre mediação semiótica. De acordo com a leitura de Vygotsky pela autora, o que explica os modos de ser, de agir, de pensar e de se relacionar do indivíduo são as relações sociais das quais ele participa. Assim, segundo Smolka (2000), o processo de formação das funções mentais nas relações sociais deve ser entendido “pela consideração simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-) relações” (p. 31). A autora desloca o foco das ações mediadas para as significações dessas ações e para os sentidos das práticas sociais. Ela considera que todas as ações humanas adquirem múltiplos significados e sentidos e que se tornam práticas significativas em função das posições e dos modos de participação dos indivíduos nas relações. Nessa perspectiva, a idéia de apropriação está relacionada ao pertencimento e à participação dos indivíduos nas práticas sociais e nem sempre coincidem com a adequação às demandas sociais.

No que se refere à constituição dos sujeitos na dinâmica das relações sociais, Vygotsky (2001) destaca a importância da palavra como signo mediador dessas relações. Ao discutir as relações entre pensamento e palavra, o autor sugere, na linguagem interior, o domínio do sentido sobre o significado. De acordo com o autor, o sentido constitui “a soma de todos os fatos psicológicos” (p. 465) que a palavra evoca na consciência. Desta forma, o sentido de uma palavra é complexo, fluido, dinâmico, e modificável, dependendo das situações e do indivíduo que a utiliza. Já o significado da palavra é mais estável e preciso, sendo apenas uma das zonas do sentido. Para ilustrar essa distinção, Vygotsky (2001) menciona a frase final – “Dance!” – da fábula “A cigarra e a formiga”, de La Fontaine. Embora essa palavra tenha um significado definido e constante, no contexto da fábula adquire um sentido psicológico mais amplo, a saber: “Divirta-se e morra”.

Dessa forma, em programas de orientação sexual, há uma preocupação com a formação de conceitos, bem como com a apropriação de práticas sociais. As pessoas estão expostas a múltiplas modalidades de informação e a valores e práticas sociais, às vezes divergentes ou mesmo contraditórios. De acordo com os autores mencionados, os

processos envolvidos na formação de conceitos e na apropriação de práticas sociais se dão nas interações sociais, pela mediação semiótica. Para os diferentes participantes dessas interações, estabelecem-se alguns significados e diferentes sentidos, a partir das palavras e ações dos professores e agentes sociais encarregados de processos educativos.

É interessante buscar compreender os modos pelos quais esses processos ocorrem, o que pode ser evidenciado, entre outras formas, pela participação de alunos durante as atividades planejadas, mais do que em programas formais de avaliação de aprendizagem.

2- PERGUNTAS

Duas perguntas se colocam para o presente estudo. Que indícios podem ser apontados sobre o processo de formação de conceitos e de apropriação de práticas sociais relativos à sexualidade, por jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual, nas aulas de orientação sexual? Que aspectos do contexto parecem favorecer ou dificultar essas apropriações?

3- METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, voltada para o estudo de inter-relações complexas e dinâmicas. Para Rey (2002), estas devem ser abordadas de forma integral e não fragmentada, que permita compreender processos não diretamente acessíveis à experiência. Foi adotada a análise microgenética, explicitada por Góes (2000)⁷ como uma forma de construção dos dados orientada para os detalhes das ações, por meio do recorte de episódios interativos. Ainda de acordo com a autora, a análise se norteia pelo funcionamento dos sujeitos focais, pelas relações intersubjetivas e pelos cenários socioculturais, resultando em um relato minucioso dos acontecimentos. Esta análise assume o entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano. A análise microgenética é também associada ao uso de videograções, que envolve o domínio desta tecnologia e a atividade de transcrição.

Góes (2000) explica que a análise microgenética é “micro” por ser orientada para as minúcias indiciais dos eventos, resultando na necessidade de recortes relativamente restritos. E é “genética” porque procura relacionar os eventos observados a outros planos: da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes e das esferas institucionais. A autora lembra o pressuposto vygotskyano segundo o qual, ao se examinar o curso da ação do sujeito, deve-se procurar a gênese dos processos humanos, nas relações do sujeito com o outro e com a cultura. Destaca, ainda, que muitas ciências, por sua própria natureza, não podem depender da observação direta para conhecer seu objeto de estudo e, portanto, dependem de pistas, de indícios, signos de aspectos relevantes de um processo em curso que dão suporte para a interpretação e para a narrativa do fenômeno de interesse. Esse é o caso dos fenômenos psicológicos, para os quais a abordagem microgenética, com ênfase nos processos de mediação semiótica, é sugerida pela autora.

3.1- Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp e aprovado sob o protocolo nº 594/04.

Para a explicitação do projeto aos pais ou responsáveis pelos jovens adultos que participariam da pesquisa, a diretora da instituição convocou uma reunião. Nessa reunião, também estavam presente a coordenadora pedagógica e a pesquisadora. A pesquisadora

⁷ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=pt&nrm=iso

explicou a relevância, os objetivos e a metodologia do estudo e apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi assegurado o uso, apenas para fins científicos, das videograções e fotos dos jovens adultos, bem como o caráter confidencial das informações obtidas. Foi informado aos responsáveis que eles poderiam desistir da participação do jovem adulto, em qualquer fase do andamento da pesquisa. Os responsáveis foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em três vias: uma ficou com o responsável, outra, no prontuário do aluno na instituição, e a última, com a pesquisadora.

3.2- Participantes

Foram estudados dois grupos de adolescentes e jovens adultos com idades entre dezessete e trinta e três anos, matriculados no Ensino Fundamental (modalidade jovens e adultos– EJA) da escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Sumaré, cidade do interior do Estado de São Paulo. A Instituição recebia bebês com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, podendo ter outros quadros associados tais como: paralisia cerebral, surdez, baixa visão, hidrocefalia e/ou dificuldades de linguagem. À época da coleta de dados, a Instituição atendia aproximadamente trezentas pessoas nos seguintes programas: Estimulação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental (do 1º ao 4º ano e na modalidade jovens e adultos), Preparação e Inclusão no Mercado de Trabalho. A APAE possuía sede própria e mantinha convênios com a Secretaria da Educação, com o Sistema Único de Saúde, além de trabalhar com o sistema de *telemarketing* para angariar fundos para os programas.

Das turmas escolhidas para a presente pesquisa, a turma A era formada, inicialmente, por onze alunos, e a turma B, por doze. Participaram da pesquisa nove alunos de cada turma, que estiveram presentes a mais de duas aulas. Dos cinco alunos que não participaram da pesquisa, um foi desligado da Instituição por iniciativa da família e os outros foram incluídos no Mercado de Trabalho, no período da coleta de dados.

A maioria dos participantes da pesquisa ingressou na instituição na década de 90, período em que o processo de inclusão escolar no Brasil era bastante incipiente. Todos os sujeitos, no momento da pesquisa, freqüentavam a instituição por, no mínimo, três anos,

sendo que três deles, desde o período pré-escolar. Os participantes não eram alfabetizados e alguns desenhavam o próprio nome. A maioria era independente em relação à higiene pessoal, à alimentação e à locomoção. Faziam exceção duas jovens cadeirantes (Elza, Beatriz)⁸, independentes apenas em relação à alimentação. Quanto ao nível sócio-econômico, a maioria pertencia aos estratos menos favorecidos da população (com exceção de Henrique, com boas condições financeiras). As Tabelas 1 e 2 apresentam dados sobre idade e hipótese diagnóstica dos participantes, bem como informação sobre o modo de locomoção diária de cada um até a instituição.

Tabela 1- Caracterização dos participantes da pesquisa – Turma A

SUJEITO *	IDADE	HIPÓTESE DIAGNÓSTICA **	MODO DE LOCOMOÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO
Beatriz	17	DI moderada e PC tetraparética	transporte oferecido pela instituição
César	20	DI moderada DI leve,	de bicicleta, sozinho transporte oferecido pela
Elza	17	PC tetraparética e cardiopatia congenita DI moderada e hidrocefalia	instituição
Hélio	17	com derivação ventrículo- peritoneal	transporte urbano, com a mãe
Jane	19	DI moderada	transporte escolar particular, sozinha
Luís	17	DI moderada	transporte urbano, com um dos pais
Nelson	26	DI moderada e PC hemiparético	transporte urbano, com a tia
Rogério	20	DI moderada	transporte urbano, sozinho
Wagner	27	Síndrome de Down	a pé, com o irmão

* Todos os nomes são fictícios.

** Hipótese diagnóstica: conforme prontuário da instituição.

*** DI: deficiência intelectual. PC: paralisia cerebral.

⁸ Os nomes apresentados são fictícios.

Tabela 2- Caracterização dos participantes da pesquisa – Turma B

SUJEITO *	IDADE	HIPÓTESE DIAGNÓSTICA **	MODO DE LOCOMOÇÃO PARA A INSTITUIÇÃO
Adilson	21	DI moderada***	transporte urbano, sozinho
Flávio	26	DI moderada	transporte urbano, sozinho
Henrique	33	DI moderada	transporte escolar particular, sozinho
Júlia	25	DI moderada	de carro, com o pai
Marcelo	27	DI moderada	Transporte urbano, com irmão
Paulo	25	DI moderada e deficiência auditiva	transporte urbano, sozinho
Sávio	21	DI moderada e baixa visão	de carro, com o pai
Vera	30	DI moderada	transporte urbano, com a irmã
Wilson	29	DI moderada	a pé, sozinho

* Todos os nomes são fictícios.

** Hipótese diagnóstica: conforme prontuário da instituição.

*** DI: deficiência intelectual.

3.3- Procedimentos de coleta e análise de dados

Inicialmente, faz-se necessária uma breve apresentação do Programa de Orientação Sexual desenvolvido na Instituição, que serviu de base para a presente pesquisa. No início do período letivo, o Programa era apresentado aos pais dos alunos. A reunião visava informar aos pais ou responsáveis pelos alunos que a orientação sexual na escola se baseava nos PCN, esclarecer as dúvidas em relação à sexualidade dos jovens adultos com diagnóstico de deficiência intelectual e apresentar os materiais para a orientação sexual em sala de aula. Em uma segunda etapa, iniciavam-se as aulas de orientação sexual com os alunos. No primeiro encontro, estabeleciam-se as regras de funcionamento das aulas com a participação dos alunos. Entre as regras, destacavam-se: o esclarecimento de que o assunto sexo seria tratado, com explicações de caráter didático, e com a exigência de respeito aos participantes da aula (colegas e educadores); a orientação quanto a não mostrar ou tocar

partes íntimas, do próprio corpo ou dos colegas, durante as aulas; e, ainda, a solicitação de que não se comentasse fora da sala de aula os assuntos ali abordados. A estas regras, os alunos acrescentavam outras, tais como: pedir licença para sair da sala (para beber água ou ir ao banheiro, por exemplo), participar das atividades, não faltar às aulas etc.

Para fins do planejamento das aulas, as decisões tomadas foram baseadas nos PCN, nas experiências anteriores da pesquisadora como psicóloga responsável pelo Programa de Orientação Sexual na Instituição e nas conversas com as professoras sobre os temas que elas consideravam pertinentes para a sua turma, com o apoio da coordenação da instituição. Os seguintes temas foram abordados nas aulas: Corpo humano, Auto-estima, Auto-imagem, Gênero, Preconceitos, Hábitos de higiene, Caracteres sexuais secundários, Menarca, Semenarca, Reprodução, Masturbação, Beijo, “Ficar”, Namoro, Virgindade, Coito, Métodos contraceptivos, DST/AIDS, Casamento, Gravidez e parto.

Em cada aula, eram usados recursos didáticos diferentes, tais como: modelo tridimensional do tronco (corpo humano), conjunto de bonecos com genitais (“Família Colchetes”), gravuras, fotos variadas, filmes, quadro imantado, camisinha masculina etc. As aulas eram, no princípio, semanais, mas deixavam de ocorrer em diferentes circunstâncias, tais como festas, feriados, reuniões etc.

A orientação sexual era realizada nas sete salas de EJA e, para o presente estudo, foram escolhidas duas turmas cujas professoras concordaram com as videograções. Todas as aulas de orientação sexual foram videogravadas pelo período de dois anos.

Para esta pesquisa, foram selecionadas cinco aulas de cada turma, transcritas e analisadas. Estas aulas foram escolhidas por estarem diretamente relacionadas aos temas quanto aos quais havia demanda para orientação e/ou que representavam preocupações centrais dos profissionais, dos pais e/ou alunos. Foram escolhidos, também, exemplos de situações consideradas de difícil abordagem pelas professoras.

Turma A: 1 – Corpo – trinta e três minutos; 2 – Beijo – trinta e um minutos; 3 – Namoro – trinta e dois minutos; 4 – Coito – vinte e oito minutos; 5 – Camisinha/DST – trinta e seis minutos.

Turma B: 1 – Hábitos de higiene – trinta minutos; 2 – Apelidos dos genitais – trinta e quatro minutos; 3 – Beijo – vinte e seis minutos; 4 – Masturbação – vinte e oito minutos; 5 – Coito – vinte e dois minutos.

Além das videogravações, a pesquisadora manteve um diário de campo com o resumo da dinâmica da atividade e da participação dos alunos em cada aula e com acontecimentos relevantes durante o período da coleta de dados.

As transcrições foram examinadas várias vezes e, a partir dessa leitura e das perguntas que permeiam este trabalho, foram definidas três categorias amplas que nortearam a análise, a saber: níveis de compreensão das noções apresentadas, modos de apropriação das práticas veiculadas, e presença de inibição e embaraço durante as atividades propostas.

Em relação aos níveis de compreensão, foram considerados os seguintes aspectos para análise:

- indicadores de compreensão: perguntas e/ou comentários sobre as falas da professora, da pesquisadora e dos demais participantes, relacionados ao tema de forma pertinente;
- indicadores de pouca compreensão: repetições das falas do interlocutor; resposta parcialmente correta e pouco elaborada; execução da tarefa solicitada (ex: colar figuras), sem indicadores de compreensão da mesma;
- indicadores de ausência de compreensão: respostas e execução de tarefas práticas de forma equivocada, declarações de desconhecimento da resposta e silêncio diante das perguntas da professora ou da pesquisadora.

Quanto aos modos de apropriação das práticas veiculadas, além dos próprios indicadores de compreensão, foram consideradas as expressões de aprovação ou reprovação social quanto aos modos de agir, observados nas atividades propostas (ex: reações dos diferentes alunos a uma atividade de teatro com bonecos, como representação de formas de conquista) ou relativos a situações possíveis no cotidiano dos participantes.

Em relação à presença de inibição ou embaraço, foram considerados indicadores como: fala com marcas de hesitação, risos “nervosos”, piadas, silêncio, cabeça baixa, participação nas tarefas com movimentos indicativos de estar pouco à vontade.

As aulas transcritas foram organizadas em episódios, sendo estes definidos como uma seqüência de diálogos e atividades com unidade temática (adaptação a partir de Pedrosa e Carvalho, 2005)⁹.

Foram selecionados, e serão apresentados, oito episódios de cada turma, extraídos das diferentes aulas anteriormente mencionadas, que exemplificam: apropriação e compreensão dos conceitos, dificuldades parciais de compreensão, explicitação de valores e atitudes relativas às praticas sociais e embaraço e inibição em relação ao tema sexualidade.

⁹ http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000300018&lng=pt&nrm=iso

4- ANÁLISE DOS DADOS

Seguem-se os oito episódios anunciados, separados por turmas.

4.1- Turma A

Em relação à aula “Camisinha/DST”, foram selecionados e serão apresentados dois episódios.

4.1.1- Episódio 1 – Colocando a camisinha (primeiro episódio da aula “Camisinha/DST”)

Após demonstrar como se coloca a camisinha, utilizando uma camisinha masculina e uma cenoura, a pesquisadora pergunta aos alunos quem gostaria de repetir a atividade. O aluno Hélio se apresenta para a demonstração. A professora indaga se a pesquisadora quer que filme a atividade (“Quer que eu filme ele fazendo isto?”), aparentemente inibida pela estratégia de demonstração. Em seguida, a pesquisadora auxilia os alunos a identificarem o prazo de validade da camisinha, entrega a embalagem ao aluno Hélio e pergunta como ela deve ser aberta.

Hélio: (tenta abrir) Eta!

Diante da dificuldade apresentada pelo aluno, a pesquisadora explica que a embalagem possui um local por onde deve ser aberta.

Hélio: (pega e abre a embalagem)

A pesquisadora pede ao aluno para tirar a camisinha da embalagem e ele faz como orientado. Em seguida, ela solicita que ele assope para verificar o lado que a camisinha desenrola.

Hélio: (puxa a parte inicial da camisinha com as duas mãos, assopra, segura a parte inicial da camisinha com a mão esquerda e puxa o corpo da mesma com a mão direita, desenrolando um pouco o corpo da camisinha).

A pesquisadora explica que ele deve torcer com cuidado a ponta da camisinha onde fica o sêmen, quando da ejaculação, para que não fique ar nesse espaço, evitando que a camisinha estoure. Em seguida, segura a cenoura para que Hélio coloque a camisinha.

Hélio: (segurando a ponta da camisinha com a mão esquerda, coloca a camisinha na cenoura e com a mão direita puxa o corpo da camisinha, cobrindo a cenoura).

Hélio demonstrou compreensão da tarefa, realizando-a sob orientação e com autonomia crescente ao longo do episódio. Anotações do diário de campo indicavam que Hélio possuía uma camisinha em sua carteira de documentos, mas não sabia como manuseá-la, o que justifica o nível de detalhamento utilizado na demonstração pela pesquisadora, conhecedora prévia desta condição de Hélio. Esse desconhecimento de Hélio sobre questões sexuais é semelhante ao descrito na maioria das pesquisas mencionadas anteriormente. O jovem adulto com deficiência intelectual, além de não receber, normalmente, orientação sexual da família ou da escola (com exceção de alguns programas bastante recentes), tende a ser mais isolado, mais tutelado, sendo reduzidas as oportunidades de aprender com parceiros. Entretanto, é interessante lembrar que o desconhecimento de Hélio a respeito do manuseio da camisinha está em consonância com o desconhecimento de jovens com desenvolvimento típico da mesma faixa etária.

4.1.2- **Episódio 2 – Camisinha evita DST** (segundo episódio da aula “Camisinha/DST”)

Ao final da explicação sobre DST, a pesquisadora mostra fotos nas quais aparecem genitais infectados por condiloma, explica os sintomas, enfatiza a necessidade do uso de camisinha como prevenção às DST e comenta: “Você nunca sabe se a pessoa com quem você vai transar tem ou não uma doença dessas”.

Hélio: E a pessoa não fala também.

Nesse episódio, Hélio fez um acréscimo à fala da pesquisadora, demonstrando que entendeu a explicação. Durante a aula, Hélio manteve atenção às explicações e demonstrou compreensão do tema, tendo sido um dos participantes que mostrou maior nível de compreensão quanto às explicações dadas. No caso, ele abordou um aspecto importante: o fato de que pessoas geralmente omitem informações sobre estarem infectadas

por uma DST. Assim, embora Hélio não dominasse muitas informações, como explicitado no episódio 1, mostrou capacidade de compreensão das explicações dadas.

Em relação à aula “Namoro”, três episódios foram selecionados. A pesquisadora sugeriu a realização de um teatro com bonecos manuseados pelos alunos, tendo sido encenado o encontro entre dois adolescentes, *Tiago* (representado por Nelson) e *Mônica* (representada por Jane). O enredo foi criado pelo grupo, ao longo da encenação, e os nomes das personagens, também escolhidos pelo grupo, são fictícios.

4.1.3- **Episódio 3 – Apresentação** (primeiro episódio da aula “Namoro”)

A história se inicia no pátio da escola, no intervalo entre as aulas. A professora pergunta se *Tiago* ficou interessado quando viu *Mônica*.

Jane: (quando *Mônica* passa por *Tiago*, Jane joga a boneca em cima do boneco, e faz com que ela dê um beijo na boca dele) Hum!

Hélio: Ficou.

Elza: Ficou.

Jane: (ri)

A pesquisadora conduz a história, perguntando se *Tiago* foi atrás da *Mônica*, e Hélio responde afirmativamente. Jane, novamente, tenta fazer a *Mônica* dar outro beijo na boca do *Tiago*, e os alunos reagem à sua atitude.

Hélio: Pára! (dirigindo-se à Jane).

Rogério: Ó, Jane!

Nelson: (puxa o boneco para o lado esquerdo da mesa, para desviá-lo da boneca).

Neste trecho, é esperado que Jane faça a boneca caminhar. Como ela não realiza o movimento, Rogério a ajuda. A professora comenta que *Tiago* foi atrás da *Mônica* e pergunta se ele quer conhecê-la.

Hélio: Quer. Vai trocar uma idéia.

Professora: O que ele vai falar para ela?

Elza: Conversar.

Ainda no início da atividade, observou-se que Jane teve dificuldade para compreender e realizar a ação solicitada, a saber, manipular a boneca. Ao mesmo tempo, Jane estava interessada na atividade e dela participou com a ajuda dos colegas. A atitude de Jane, de jogar a boneca em cima do boneco, fazendo com que *Mônica* beijasse *Tiago* na boca, pode ser entendida como falta de recursos para demonstrar interesse pelo outro, de modo socialmente prescrito. Esta questão também é mencionada na literatura da área (França Ribeiro, 2001). De acordo com anotações no diário de campo, Jane tinha vida social restrita à escola e à casa de alguns parentes, e a aula de orientação sexual parecia ser uma das únicas fontes de informação sobre os comportamentos sociais esperados sobre conquista e namoro. Ainda de acordo com essas anotações, alguns meses antes, Jane tinha beijado na boca o colega que se sentava ao seu lado na aula. A coordenadora pedagógica imediatamente conversou com a aluna e, posteriormente, com a aluna e sua mãe, na presença da coordenadora da saúde. Houve reincidência, e a aluna foi suspensa por três dias. Na primeira vez em que a mãe foi chamada, ela informou que Jane também apresentava esses comportamentos em casa: quando um primo adolescente ia visitá-las, ela se sentava no seu colo e tentava beijá-lo na boca. O mesmo padrão repetiu-se na encenação, e Jane foi censurada de forma branda pelos colegas.

Mesmo com uma vida social restrita, Jane, de um modo ou de outro, participa das práticas sociais referentes à “conquista”. Entretanto, a apropriação dessas práticas por Jane não foi pertinente ao grupo de colegas, no contexto da atividade de encenação. Hélio e Elza explicitaram alternativas aceitas para a “conquista” para este grupo. Dessa forma, os colegas passaram a também mediar o processo de apropriação de valores e normas culturalmente prescritos para namoro.

4.1.4- **Episódio 4 – Lembrando as regras** (segundo episódio da aula “Namoro”)

Durante a encenação, a pesquisadora afirma que o sinal para retorno à sala de aula tocou, e que as personagens precisam voltar. Os alunos começam a encenar a despedida de *Tiago* e *Mônica*. A pesquisadora pergunta como vai ser a despedida.

Elza: Beijo no rosto.

Hélio: Ah!

Pesquisadora: Na escola pode?

Elza: Não.

Jane: Não.

Diante da impossibilidade de se despedirem com um beijo, Hélio sugere que *Tiago* e *Mônica* saiam das dependências da escola. Como isto também não era possível naquele momento, ele teve outra idéia:

Hélio: Pegar na mão.

Elza: Falar tchau.

A pesquisadora solicita que *Tiago* e *Mônica* se despeçam. Como Jane está manifestando dificuldades em desempenhar o papel de *Mônica*, o grupo decide que Rogério ajudará Jane na movimentação da boneca *Mônica* e que Elza passará a falar por ela. As personagens, então, se despedem com um tchau.

Em muitos episódios, a apropriação de práticas sociais de forma pertinente ao grupo não se deu por uma única experiência. No presente caso, Jane deixou de jogar a boneca provavelmente devido às diferentes reações apresentadas pelos colegas e pela pesquisadora, dentre elas: censura do grupo diante de suas atitudes, sugestão da conversa como uma estratégia de aproximação indicada pelos colegas e explicitação das regras da escola pela pesquisadora.

Essas observações sugerem que a escolha do teatro, como estratégia para a apropriação de práticas sociais, enquadra-se nas colocações de França Ribeiro (2001). Para esse autor, é importante que pais e educadores ajudem as pessoas com deficiência intelectual a elaborar conceitos sobre sexualidade, usando situações e exemplos compatíveis com a compreensão dos mesmos, o que ficou evidenciado no presente exemplo.

4.1.5- Episódio 5 – Beijo na boca (terceiro episódio da aula “Namoro”)

Na seqüência da encenação, *Mônica* e *Tiago* se encontram no sábado à noite para irem a uma sorveteria. Lá, *Tiago* pede *Mônica* em namoro, e eles se beijam na boca. Jane novamente joga *Mônica* em cima de *Tiago*. Quando retornam para a casa de *Mônica*, eles se despedem com outro beijo na boca.

Jane: (toma a iniciativa, aproxima os bonecos, e faz o barulho do beijo com a boca).

Hélio pede licença, pega os bonecos e os prende com os colchetes da boca, simulando um beijo mais longo. Nesse caso, as duas modalidades de beijo foram aceitas pelo grupo, pelo fato de as personagens já estarem namorando, contrastando com os episódios anteriores, quando se tratava das primeiras aproximações do casal.

As descrições dos episódios 3 a 5 mostraram diferentes níveis de compreensão e de adoção das normas socialmente prescritas do namoro. As ações de Jane demonstraram variabilidade, evidenciando um processo não linear, com idas e vindas. Além disso, evidenciaram-se as tensões geradas pelas diferentes possibilidades de significação e modos de apropriação das práticas sociais referentes à “conquista” e ao namoro. Observou-se, também, o desenvolvimento de capacidades e meios de ação, por meio da encenação com os bonecos, nos diferentes momentos de aproximação, até o namoro.

A proposta de orientação sexual para estes alunos, portanto, está de acordo com a afirmação de Plaute *et al.* (2002), de que o grau de deficiência não deve ser empecilho para a participação do jovem adulto no grupo de orientação sexual. A atividade de

encenação propiciou a expressão de diferentes formas de aproximação de práticas sociais referentes ao namoro e evidenciou modalidades de censura relativamente brandas. Dessa forma, foram trabalhados os aspectos emocionais e atitudinais envolvidos no desempenho da sexualidade, o que está de acordo com os autores acima citados.

Quanto à aula “Coito” apenas um episódio foi selecionado e será apresentado a seguir.

4.1.6- **Episódio 6 – Quando transa, grita?** (aula “Coito”)

Ao final da aula, a pesquisadora pergunta sobre os motivos para uma relação sexual, na expectativa de que os alunos cite prazer, amor e reprodução, conforme havia sido explicado nessa aula. Elza responde que as pessoas transam porque gostam, e os demais alunos permanecem em silêncio. A pesquisadora, então, passa a falar sobre outro motivo, a reprodução, e Elza pergunta:

Elza: Quando transa, grita?

A pesquisadora volta a atenção para Elza, e ela repete a pergunta.

Rogério: (ri)

Hélio: (ri).

Elza: Isto que eu queria saber.

Para entender a possível origem da pergunta, a pesquisadora indaga se ela já ouviu alguém gritando ou se alguém lhe falou sobre isto.

Elza: Não. Já vi na televisão (ri).

Hélio: Ah, bom! (parece ficar mais confortável por não se tratar de experiência direta).

Pesquisadora: O que vocês acham? (dirigindo-se aos alunos).

Todos: Silêncio.

A pesquisadora repete a pergunta. Elza responde afirmativamente e Hélio balança a cabeça em sinal de negativa. Em seguida, a pesquisadora explica sobre as possíveis reações de prazer em uma relação sexual.

Neste episódio, observou-se que Elza participou ativamente fazendo perguntas e respondendo às questões apresentadas pela pesquisadora. Durante a aula, ficou evidente que uma experiência cotidiana, novela na TV, foi a base para a pergunta da aluna. A pesquisadora, então, aproveitou para sistematizar o conhecimento, percorrendo sobre motivos para uma relação sexual e sobre formas habituais de expressão de prazer. Elza pareceu confortável na situação, ao contrário de Hélio e Rogério, que apresentaram várias manifestações de embaraço. Apesar de participarem das aulas há algum tempo, era difícil, para eles, mostrar naturalidade com o tema, em geral pouco veiculado na interação com educadores (professores, pais, familiares) e, geralmente, restrito às conversas entre parceiros. Observaram-se, assim, variações no grau de inibição dos diferentes alunos, em relação a um dos temas que se revelaram mais tabu, ou seja, a descrição de detalhes de uma relação sexual. É importante destacar que esses jovens estavam curiosos e interessados em relação ao tema, o que contrasta com a visão mítica de que eles não teriam impulsos e desejos sexuais.

Em relação ao momento da pergunta de Elza, é interessante notar que a pesquisadora estava discutindo a reprodução como um dos motivos para uma relação sexual. Quando Elza fez uma pergunta relacionada a aspectos pouco comentados de uma relação sexual (gritos), a pesquisadora redirecionou a discussão, de modo a dar oportunidade de explicitar a questão trazida por Elza, envolvendo os demais alunos nos diálogos.

Em relação à aula “Beijo”, foram selecionados dois episódios, a seguir.

4.1.7- **Episódio 7 – Reconhecendo parceiros homossexuais** (primeiro episódio da aula “Beijo”)

A pesquisadora entrega um cartão para cada aluno, contendo figuras de revistas nas quais aparecem diferentes cenas de beijo: no rosto, na boca, na testa, entre namorados, entre pai e filho etc. A atividade, preparada por uma professora, traz a questão da

homossexualidade para discussão, pelo fato de uma das figuras apresentar parceiros homossexuais. Nesta figura, os homens estão de costas, e um deles está beijando o ombro do outro e eles estão se abraçando.

Ao iniciar a aula, a pesquisadora solicita que Beatriz mostre sua figura aos colegas. Ela está com a figura dos parceiros homossexuais.

Elza: O que é isto?

Hélio: Oxe! Calma aí! (pega a figura com a mão direita)

Nelson: (ri)

A pesquisadora pede que a figura seja passada para todos. Hélio pega a figura da mão de Beatriz e a entrega para Elza. A pesquisadora solicita que os alunos descrevam a figura.

Hélio: (ri)

Beatriz: (ri)

Elza: (pega a figura e abaixa a cabeça para vê-la). Parece um homem.

A pesquisadora pergunta se a figura mostra apenas um homem (“Só um?”). Hélio comenta que são dois e Elza concorda. Hélio passa a figura para César e comenta:

Hélio: Isso é ... sapatão!

Observou-se que os alunos demonstraram embaraço ao descrever a figura. Estas dificuldades se evidenciaram pelos risos de Nelson, Hélio e Beatriz, pela brincadeira de Hélio e pelas falas de Elza. O primeiro passo para o reconhecimento dos parceiros homossexuais foi dado quando os alunos finalmente falaram sobre dois homens na figura. Observou-se que Hélio reconheceu tratar-se de parceiros homossexuais, quando os nomeou com um termo jocoso usado para descrever parceiras homossexuais. Os alunos pareceram reproduzir o que usualmente se observa, quanto ao tema: sabiam que se tratava de parceiros homossexuais, inclusive sobre suas conotações negativas, mas tiveram dificuldades para se expressar verbalmente. Esta maneira de agir indicou conhecimento sobre os modos como o tema é habitualmente tratado: silêncio, crítica velada ou explícita e zombarias.

4.1.8- **Episódio 8 – “Apelidos” dos homossexuais** (segundo episódio da aula “Beijo”)

Ainda na mesma atividade, situação em que os alunos estão falando menos que o usual, a pesquisadora comenta sobre o abraço e o beijo entre os homens. Quando a pesquisadora pergunta para Beatriz o que é possível dizer a partir do que eles estão vendo na figura, Nelson comenta:

Nelson: É meio estranho.

Pesquisadora: É meio estranho? Vocês estão estranhando?

Hélio: Tô, sim!

Wagner: (segura a figura com a mão direita e olha para ela) É estranho!

Elza reafirma tratar-se de dois homens. A pesquisadora, então, pergunta se não podem ser parceiros homossexuais.

Hélio: Eu falei. É o quê então?

Pesquisadora: Homossexual.

Hélio: Não. Tem apelido também (termo usado pela pesquisadora para se referir aos termos jocosos e preconceituosos para nomear questões da sexualidade).

A pesquisadora pergunta qual é o apelido. Beatriz sorri e Hélio, rindo, diz que não sabe. Nelson comenta que os dois homens estão encostados um no outro e Elza pergunta:

Elza: É *gay*?

Hélio: (ri)

Pesquisadora: Mas tem outros apelidos. “Bicha”, “veado”. Não é assim que as pessoas falam?

Nelson: É.

Observaram-se fortes sinais de embaraço para a questão da homossexualidade: os alunos não descreveram a figura, mesmo após Hélio ter falado em “sapatão”, ao final do episódio anterior; Beatriz e Hélio continuaram a rir durante os diálogos sobre o tema;

Nelson, Hélio e Wagner pareceram estranhar o que viram. Neste segundo episódio, Hélio perguntou sobre os termos populares para a homossexualidade masculina. Elza utilizou um termo da língua inglesa bastante usual, e Nelson pareceu reconhecer os termos jocosos explicitados pela pesquisadora.

Esses episódios podem ser interpretados como indicativos de uma concepção de homossexualidade que está em sintonia com a de adultos e instituições conservadoras (igrejas e escolas, por exemplo). Isso é provavelmente relacionado às informações e valores a que esses jovens adultos têm acesso, e dos quais eles se apropriam. A demonstração de preconceito desses jovens pode, também, estar relacionada à pouca veiculação da homossexualidade como uma das formas possíveis de exercício da sexualidade.

Alguns estudos abordam a visão da pessoa com deficiência intelectual sobre a homossexualidade (Aunos & Feldman, 2002¹⁰; Denari, 1997). De acordo com Aunos e Feldman (2002), poucas pessoas com deficiência intelectual, em torno de 33% da amostra, responderam aceitar a homossexualidade. Já Denari (1997) relata que os adolescentes participantes de sua pesquisa, muitas vezes, associavam homossexualidade a patologias e a disfunções.

4.2- Turma B

Em relação à aula “Hábitos de higiene”, foi selecionado e será apresentado o episódio a seguir.

4.2.1- Episódio 1 - Ficar cheirosa para agradar os homens (aula: “Hábitos de higiene”)

Esta aula atende a uma solicitação recorrente na instituição em função das deficiências nos hábitos de higiene pessoal apresentadas por alguns alunos. A professora usa como recurso didático um quebra-cabeça sobre higiene pessoal montado por ela a partir de figuras de revistas. Ela recortou em três partes figuras grandes e as colou em cartolina

¹⁰ <http://www.blackwell-synergy.com/toc/jar/15/4>

para facilitar o manuseio pelos alunos. As figuras ilustram diferentes cenas com mulheres: de maiô, na praia, tomando uma ducha; dormindo; usando batom; passando perfume e com esmalte nas unhas das mãos. Também há figuras de homem fazendo a barba e de criança escovando os dentes.

No início da aula, a professora comenta que os alunos descobrirão o tema quando começarem a montar o quebra-cabeça. Solicita, então, que cada aluno monte e descreva uma figura e, em seguida, inicia um diálogo sobre a importância da higiene pessoal para as pessoas.

Júlia: É! Nós que é moça, nós gosta de andar cheirosa para chamar a atenção dos homens.

Professora: Ah é? Só para isso?

Júlia: Todo lugar. Quando vai pra igreja.

Professora: Mas a gente só se arruma para chamar a atenção das pessoas?

Júlia: Não. Quando a gente vai passear, ir para a igreja.

Professora: Para o quê mais?

Júlia: Para vir para a escola.

Professora: Mas, cuidar da higiene faz bem para quem?

Wilson: Pra gente.

Júlia: Para o nosso corpo.

Sávio: Pro nosso corpo.

Professora: E para nossa?

Sávio: Saúde.

Professora: Saúde. Muito bem! Se a gente vive no meio das pessoas, a gente precisa se cuidar.

Júlia: Pra ser sempre bonito!

A professora tentou motivar os alunos para os hábitos de higiene, usando a estratégia do quebra-cabeça, associando higiene à saúde e enfatizando sua importância no convívio social. Cada aluno respondeu à pergunta da professora sobre a importância da higiene pessoal de uma maneira. As respostas de Wilson e Sávio caminharam na direção dos objetivos da professora. Júlia acompanhou a temática da aula e o seu objetivo era estar atraente para os homens. Quando censurada pela professora, Júlia ampliou o foco de suas verbalizações para as relações pessoais em geral. Com a insistência da professora, Júlia citou a importância da higiene para o corpo. Na seqüência da aula, Júlia retomou sua temática inicial, quando disse “Pra ser sempre bonito”!

As perguntas da professora, “Só para isto?” e “Mas a gente só se arruma para chamar a atenção das pessoas?”, parecem estar ligadas a uma crítica aos motivos apresentados por Júlia que podem ser compreendidos a partir do histórico da aluna. De acordo com o prontuário, Júlia foi encaminhada à instituição pelo juiz, em função de uma denúncia anônima de maus tratos. Na entrevista de triagem, o pai explicou à assistente social da instituição que tinha passado a trancar Júlia dentro de casa quando ele saía para trabalhar, depois de ela ter engravidado. Orientado a procurar o posto de saúde, o pai seguiu a prescrição do ginecologista e passou a levar Júlia trimestralmente ao posto para aplicação de contraceptivo injetável. Júlia foi matriculada na instituição em período integral, freqüentando a escola e a oficina de papel reciclado. Alguns professores e profissionais da área da saúde da instituição viam Júlia como a moça que “só pensava em sexo”.

Nesse contexto, as perguntas insistentes da professora induzindo uma resposta relacionando o auto-cuidado à saúde pessoal parecem indicar uma preocupação de deslocar o foco de atenção de Júlia. Com base nas anotações do diário de campo, é possível constatar que alguns membros da equipe buscavam cortar, logo no início, as manifestações ligadas à sexualidade, para “não perder o controle da situação” perante o grupo de alunos. Assim, parece que muitas das ações desses profissionais estavam permeadas pelo mito da sexualidade exacerbada da pessoa com deficiência: qualquer manifestação de interesse pelo sexo oposto já era vista como indício de possível descontrole, de patologia, e não de manifestação natural da sexualidade.

A análise desse episódio indica, também, as diferenças nos indícios de apropriação, por parte dos diferentes alunos: alguns apresentam as respostas esperadas pela professora, enquanto Júlia segue outra lógica em suas respostas.

Outra questão importante a ser abordada refere-se ao alerta de Glat e Freitas (2007) aos profissionais, a respeito do perigo de transformar os encontros de orientação sexual em aula de biologia e higiene. As autoras também enfatizam a necessidade de se tratar da sexualidade no contexto dos relacionamentos.

Os episódios de 2 a 7 foram extraídos da aula “Masturbação” e serão apresentados a seguir.

4.2.2- **Episódio 2 - O que é masturbação?** (primeiro episódio da aula “Masturbação”)

Após os alunos assistirem a uma fita de vídeo¹¹ que explica sobre masturbação e higiene dos genitais, a professora faz um círculo com os alunos e passa uma sacola com perguntas sobre o tema, escritas em tiras de papel. Cada aluno deve retirar um papel e levá-lo à professora para a leitura da pergunta. Em seguida, a professora e a pesquisadora estimulam os alunos a responderem, complementam a fala deles ou respondem quando eles não sabem. Como a aula é dinâmica, e outras perguntas surgem no decorrer da exposição, as perguntas são respondidas diversas vezes e de diferentes maneiras. As perguntas elaboradas pela professora foram retiradas da sacola na seguinte ordem: 1 – O que é masturbação?; 2 – Masturbar-se cria pêlo nas mãos?; 3 – O rapaz ou a mulher pode usar revista pornográfica para se estimular?; 4 – A masturbação pode acarretar problemas de saúde para quem a pratica?; 5 – Qual a parte do corpo que é manipulada na masturbação?; 6 – Pode se masturbar em qualquer lugar?; 7- Homens e mulheres podem se masturbar?; 7 – É saudável ficar o dia todo se masturbando? Por quê?

¹¹ Guia sexual para jovens. Produção de filmförsyningen MCMDXXXVII. Direção de Svend Johansen. Canada: The multimedia group of Canada MCMXC; n.d. 1 fita de vídeo (18min), VHS, son., color.

O episódio se inicia com a leitura da primeira pergunta pela professora: “O que é masturbação?” Ela recapitula o que os alunos viram no vídeo e explica que as mulheres tocam a vagina e o clitóris para sentir prazer. Pergunta que parte do corpo os meninos tocam.

Flávio: O pênis (fala em tom de voz baixa)

A professora refaz a pergunta, provavelmente por não ter ouvido a resposta de Flávio.

Henrique: Mexe aonde?

A professora explica que o rapaz coloca a mão no pênis, na glande, também para sentir prazer e imita os movimentos que o rapaz faz com o pênis com o seu dedo indicador da mão esquerda. A pesquisadora imita o gesto da professora e pergunta se não é assim que os rapazes ficam fazendo quando se masturbam.

Henrique: Fica

Pesquisadora: E o que acontece?

Vera: Gostam.

A pesquisadora pergunta o que sai de dentro do pênis se o rapaz continuar a manuseá-lo. Henrique repete a pergunta. Vera e Henrique respondem: “Eu sei”. A pesquisadora pergunta se não sai algo de dentro do pênis. Henrique responde que “Sai”

Pesquisadora: Como é o nome do que sai?

Henrique: Sai leite.

A pesquisadora explica que parece leite, mas que é sêmen, e Henrique repete o nome correto. Ela explica que o sêmen contém espermatozóide, a célula de fazer bebê.

Vera: Ah é?

A pesquisadora explica que os espermatozóides são muito pequenos e por isso não é possível vê-los no sêmen. Ela esclarece que as meninas não têm sêmen e que a vagina fica úmida quando elas sentem prazer.

Júlia: É verdade!

Neste episódio, observou-se que os alunos acompanharam o desenvolvimento do tema com atenção. A pesquisadora aproveitou as respostas dos alunos para sistematizar o conhecimento, acrescentando novas informações, com base nos modos de participação dos alunos. Quando Henrique respondeu “Sai leite”, ele explicitou um conhecimento ligado a sua experiência cotidiana. Em seguida, a pesquisadora não apenas apresentou o nome científico, como acrescentou outra informação, quando falou sobre os espermatozóides. Como a fala de Vera parecia indicar surpresa, a pesquisadora detalhou sua explicação. Júlia concordou com as explicações sobre as reações fisiológicas na vagina, quando do gozo feminino. Como Júlia teve experiências sexuais além da masturbação, é possível supor que sua resposta pode refletir suas vivências.

Essa forma de trabalhar está em consonância com as colocações de Vygotsky (1997), quando o autor afirma que o aluno com deficiência intelectual necessita, mais do que o aluno com desenvolvimento típico, que a escola desenvolva nele o embrião do pensamento, pois, abandonado à sua própria sorte, não chega a desenvolvê-lo. O autor defende que é papel da escola propiciar ao aluno com deficiência intelectual uma concepção científica do mundo, para que ele possa descobrir as relações entre os fenômenos fundamentais da vida e formar uma atitude consciente perante o futuro.

4.2.3- **Episódio 3 – Masturbar-se cria pêlo nas mãos?** (segundo episódio da aula “Masturbação”)

Este episódio se inicia quando a segunda pergunta é tirada da sacola por Vera. A professora lê a pergunta: “Masturbar-se cria pêlo nas mãos?”

Henrique: (olha para o braço esquerdo, que é peludo, passa a mão no braço esquerdo).

Professora: O que vocês acham?

Henrique: (passa a mão esquerda no braço direito)

A professora pergunta se, após a mulher tocar a vagina e o rapaz o pênis, “a mão fica peluda”.

Henrique: Fica.

Professora: Fica?

Henrique: Não!

Júlia: Não. Fica a vagina.

A professora repete a pergunta. Henrique passa a sua mão direita no seu braço esquerdo. Júlia repete “Não. Fica a vagina”.

Pesquisadora: A vagina já é peluda.

A professora afirma que a masturbação é prazerosa e explica que o ato não faz aparecer pêlos nas mãos. Em seguida, repete a pergunta.

Todos (Vera, Júlia, Henrique, Flávio): Não (sobressai a voz da Júlia).

A professora fez uma pergunta sobre um dos mitos da masturbação, a saber, o aparecimento de pêlos nas mãos. Henrique olhou para os pêlos de seu braço e respondeu afirmativamente à pergunta da professora. Uma vez esclarecido, reformulou sua resposta. Na seqüência, Júlia diz que era a vagina que ficava peluda. Os educadores aproveitaram sua fala para elucidar o equívoco do mito do crescimento de pêlos como consequência da masturbação.

Aparentemente, os alunos não haviam sido expostos a esse mito, que já foi muito usado em outros tempos para coibir a masturbação entre os adolescentes. Essa impressão é corroborada por outra situação, ocorrida com outra turma, e registrada em diário de campo: em discussão sobre o tema, quando a pesquisadora trouxe a questão, os

alunos riram e fizeram comentários, tais como: “Imagina! Isto não acontece!” Embora não se possa afirmar que os pais não estejam coibindo a masturbação entre seus filhos com diagnóstico de deficiência intelectual, parece que o argumento relativo ao mito não tem sido utilizado.

4.2.4- **Episódio 4 – Pode ver revista pornográfica?** (terceiro episódio da aula “Masturbação”)

Na seqüência da aula, Flávio retira da sacola a seguinte pergunta que é lida pela professora: “O rapaz ou a mulher pode utilizar revista pornográfica para se estimular?” Henrique e Vera respondem “pode”. A professora acrescenta outra pergunta: “Onde guardá-las? “

Júlia (ainda em relação à primeira parte da pergunta): Acho que não. Acho que não pode. Acho que é errado.

Vera: Pode, né, Henrique?

Flávio comenta que tem revistas pornográficas. Em seguida, a professora, dirigindo-se a Flávio, afirma que tanto o homem quanto a mulher podem ver revistas pornográficas. A pesquisadora comenta que a mulher pode preferir revistas nas quais apareçam homens nus e cita uma revista de circulação nacional. A professora novamente pergunta onde a revista deve ser guardada.

Flávio: Eu tenho lá. (olhando para a pesquisadora)

Pesquisadora: Onde fica guardada?

Flávio: Eu ponho em caixa, escondido.

Henrique: Eu também faço isso.

A pesquisadora explica que é preciso esconder este tipo de revista, pois não deve ser manuseada por crianças, e as mães e avós podem não gostar que seus filhos e netos tenham revistas pornográficas. Ela fala, então, sobre uma das motivações para o homem folhear revistas pornográficas, a excitação, e explica o termo.

Júlia: O meu irmão tinha uma. O meu irmão tinha.

Professora: Só que ele não deixava assim pra todo mundo ver, deixava?

Henrique: Não pode não! (fazendo sinal de negação com o dedo indicador da mão esquerda).

Júlia: Guardado.

A professora e a pesquisadora enfatizam a necessidade de se manter as revistas pornográficas guardadas.

Flávio: Eu tenho três revistas (balança a cabeça afirmativamente).

Professora: E quando chegar alguém em casa, nada de ficar pegando. Olha, eu tenho esta revista. Eu vou mostrar. Não! É uma coisa de vocês, deixa guardada.

Júlia: Guarda dentro do guarda-roupa fechado.

Henrique: No estrado da cama! No estrado da cama! (olha para a pesquisadora e aponta o dedo indicador em sua direção).

A pesquisadora repete os lugares que eles usam para guardar as revistas e enfatiza que criança não deve ver este tipo de publicação.

Júlia: Isso aí! (entonação de concordância).

Nessa aula, a pesquisadora e a professora explicitaram uma questão ligada a valores: a masturbação é saudável, tem caráter privado e está relacionada ao prazer. Quanto à orientação em relação ao uso de revistas pornográficas, esta só foi realizada em turmas em que havia indicações do uso destas revistas pelos alunos. Não se tratava, evidentemente, de estimular o uso de revista pornográfica pelos jovens adultos. Uma vez constatada esta prática, tratou-se de orientá-los sobre a necessidade de ser discreto em relação à mesma.

Nesse episódio, a pesquisadora também explicou o termo excitação como uma das possíveis motivações para folhear revistas pornográficas. Observou-se que somente os dois homens, Henrique e Flávio, comentaram que tinham revistas pornográficas. Vera concordou que mulher poderia ver essas revistas e Júlia, primeiramente, afirmou não ver como correta essa prática. Dentre as possíveis razões para essa afirmação, incluem-se o fato

desse tema ser mais tabu para mulher do que para homem, como indicado, entre outras fontes, pelo estudo de Glat e Freitas (2007). Outra possível razão seria o fato de que Júlia tem um filho pequeno e que deve ter cuidado com a privacidade relacionada ao sexo. Outra razão ainda seriam os valores religiosos adotados pela sua família.

As falas destes jovens adultos são indícios de apropriação de algumas normas e práticas sociais. É interessante notar que estas não têm uma formulação única: com base nas anotações de diário de campo, é possível saber que a avó de Henrique condena as revistas (Ele ganha do pai, ela joga fora e repreende Henrique), que Júlia frequenta uma igreja em que há muitas restrições em relação à sexualidade. Por outro lado, a pesquisadora e a professora estão também apresentando uma forma de prescrição (mais liberal, mas também uma norma a ser seguida).

Os alunos parecem trazer uma experiência anterior sobre a necessidade de serem discretos em relação às revistas e relatam diferentes lugares para guardá-las. Henrique parece ficar à vontade durante o diálogo e indica, inclusive, onde guarda suas revistas. Durante este episódio, observa-se que os alunos vão reduzindo as manifestações de embaraço, e, em sua participação, explicitam diferentes aspectos de seus modos de agir. Isso é importante em aulas dessa natureza, em que a confiança nos educadores permite um diálogo mais amplo.

4.2.5- **Episódio 5 – Onde se masturbar?** (quarto episódio da aula “Masturbação”)

O episódio se inicia quando a pesquisadora novamente esclarece que os genitais são manipulados na masturbação e que esta prática é saudável. Em seguida, ela pergunta se é adequado se masturbar na sala de nossa residência. Vera e Henrique respondem que não.

Pesquisadora: Qual é o melhor lugar? Que lugar seria bom para fazer isto?

Henrique: No quarto.

Júlia: No quarto.

A pesquisadora complementa que um bom lugar seria na cama e Henrique repete a sua fala. Em seguida, a pesquisadora alerta os rapazes que após o gozo é preciso limpar o sêmen que é ejaculado. Flávio se movimenta na cadeira, visivelmente perturbado com o tema, balança o pé esquerdo, abaixa a cabeça e passa a mão direita no braço esquerdo, próximo ao cotovelo. A pesquisadora continua abordando o tema.

Pesquisadora: Agora, de repente, tem um outro lugar que, talvez, seja melhor ainda, principalmente para os rapazes.

Flávio: (olha na direção da pesquisadora)

Pesquisadora: Qual o lugar que fica mais fácil de limpar, depois, o sêmen que saiu?

Professora: Além do quarto, né?

Flávio: No banheiro (olha na direção da pesquisadora, coloca a mão direita na parte de trás da cabeça).

Henrique repete a fala de Flávio, e Vera concorda, quando a pesquisadora comenta sobre se masturbar na hora do banho. Em seguida, a pesquisadora pergunta se pode se masturbar perto de outras pessoas.

Júlia: Não!

Henrique: Não! (faz um gesto de negação com o dedo indicador da mão direita).

A pesquisadora pergunta se a pessoa pode se masturbar perto da avó ou de uma criança, porque Henrique mora com a avó e Júlia tem um filho pequeno.

Júlia: Fecha a porta do quarto, a porta do quarto e a janela.

Henrique: Fazer sozinho, sem ninguém ver.

A pesquisadora explica que a masturbação tem caráter privado.

Vera: Eu faço sempre no meu quarto, lá... (olha para a professora).

Professora: Então, você faz sozinha. Não precisa ficar falando para ninguém, não é? E ninguém precisa ficar vendo, não é verdade?

Vera: É!

Júlia: Eu, quando vou tomar banho, se tranco no banheiro.

Henrique: Eu faço escondido.

Alguns profissionais da saúde na instituição tendem a encarar a masturbação como prática saudável e orientam os pais para que o filho com deficiência intelectual se masturbe em seu quarto ou no banheiro de sua casa. Na aula de orientação sexual, esta prática também é adotada pela pesquisadora. Nesse sentido, as respostas de Henrique e Flávio parecem indicar a adoção da prática sugerida.

Diante da pergunta da pesquisadora sobre a possibilidade de ocorrer masturbação perto de outras pessoas, inclusive de idosos e crianças, Júlia e Henrique responderam que não era adequado e elaboraram suas respostas com vários detalhes a respeito dos cuidados a serem tomados. Vera afirmou que realizava essa prática no seu quarto. Observou-se, assim, que as falas destes alunos indicavam que eles já se apropriaram da norma relativa ao caráter privado da masturbação, conforme veiculada pelos educadores da instituição. Essa constatação está em consonância com os dados apresentados por Glat e Freitas (2007), em que os adolescentes com deficiência intelectual relataram masturbar-se no quarto ou no banheiro de sua casa.

As reações de inibição de Flávio diante do tema são características de alguém que percebe que masturbação não é um tema usual em sala de aula, principalmente quando tratado por duas mulheres. Assim, a questão do embaraço em relação à temática sexual, embora com as providências adotadas para minimizá-lo (regras específicas para esse tipo de aula, naturalidade na abordagem dos temas), permanece presente e se manifesta de modos diversos em diferentes alunos.

Os dois episódios seguintes foram extraídos da aula “Coito”.

4.2.6- **Episódio 6 - Cuidados necessários com o bebê** (primeiro episódio da aula “Coito”)

No período inicial da aula “Coito”, a pesquisadora comenta sobre a preocupação dos pais quanto ao início da vida sexual das filhas, em função de uma possível gravidez.

Júlia: É. Que nem eu, quando eu fiquei grávida, meu pai ficava se preocupando comigo, toda hora ele ia no hospital ver eu.

Pesquisadora: Porque ia nascer uma criança, seria preciso comprar roupa, comida, não é?

Júlia: Que nem eu. A fralda descartável foi o namorado da minha irmã que deu pra mim. Ele é de São Paulo.

Pesquisadora: É muita fralda, não é?

Júlia: Vai bastante. Roupa, toalhinha, um monte de coisa, macacão, berço, um monte de coisa!

A pesquisadora pretendia discorrer sobre a preocupação dos pais com o início da vida sexual, principalmente de suas filhas, e sobre os problemas de uma gravidez não planejada. Júlia entendeu a fala da pesquisadora como sendo a preocupação dos pais com as filhas grávidas e contou sua experiência. A pesquisadora aproveitou a fala da aluna para conversar com os alunos sobre os cuidados necessários com um bebê.

Independentemente do tema da aula, sempre que algum aluno comentava sobre o desejo de se ter um bebê, a pesquisadora explicava sobre os cuidados com um filho, para que eles pudessem ter alguns dados da realidade. Buscava, dessa forma, esclarecer a questão da responsabilidade e da rotina de cuidados com um filho. Quando Júlia trouxe para a aula sua experiência como mãe, enriqueceu a discussão, pois a fala de um parceiro pode ser percebida pelos alunos de forma diferente, mais próxima de seu cotidiano e de seus modos de vida.

4.2.7- **Episódio 7 – DIU é tipo um ferrinho!** (segundo episódio da aula “Coito”)

Nesta aula, a pesquisadora cita os sinônimos da palavra “coito” e os relaciona ao prazer, à reprodução e ao amor. Primeiramente, explica o significado da palavra prazer e menciona alguns prazeres da vida, como, por exemplo, comida, música, passeio e relação sexual.

Na seqüência da aula, início deste episódio, a pesquisadora usa como estratégia um quadro imantado com o aparelho reprodutor feminino, no qual coloca as peças com imã para mostrar a ovulação e a penetração vaginal sem preservativo, e pergunta:

Pesquisadora: Se eles (referindo-se a um casal imaginário) não quiserem ter filho e não usarem nenhuma prevenção... se ele não usar camisinha, o que vai acontecer?

Júlia: Daí, ela vai ficar grávida.

A pesquisadora enfatiza a necessidade de se usar camisinha em todas as relações sexuais para evitar a gravidez. Júlia concorda e acrescenta:

Júlia: Ou se não, tem de ponhar DIU ou tomar injeção.

A pesquisadora comenta sobre os métodos contraceptivos indicados por Júlia e pergunta sobre a outra indicação para a camisinha:

Henrique: Chi! O quê mais?

Pesquisadora: Não vai engravidar e o quê mais? Não vai pegar nenhuma doença, né? Tem doença que se pega quando se transa.

Henrique repete o verbo transar. Em seguida, a pesquisadora faz um breve comentário sobre AIDS e hepatite C e esclarece que haverá uma aula sobre DST. Henrique repete a palavra AIDS.

Júlia: Ó! Ele é tipo um ferrinho, não é? (faz gesto com a mão direita indicando o formato do DIU)

Pesquisadora: É. O DIU, né?

Júlia: Eu lembro que eu ponhei.

Pesquisadora: Eu vou trazer para vocês olharem.

Júlia: Eu ponhei ele, antes passaram injeção.

Como a aula é dinâmica, diante de um tema aparecem questões que vão sendo exploradas de acordo com a pertinência. Neste episódio, quando a pesquisadora enfatizou a necessidade do uso da camisinha para se evitar gravidez, quem se manifestou foi Júlia, que tem experiências com outros métodos contraceptivos. Após a pesquisadora comentar sobre algumas DST, Júlia retomou o tema do contraceptivo, demonstrando que conhecia o formato do DIU. Anotações do diário de campo indicam que Júlia fez uso de hormônio injetável, mas, como apresentou efeitos colaterais, o médico optou pelo DIU.

Assim, os relatos da experiência de Júlia trouxeram novas contribuições para a aula, e ampliaram a discussão sobre os conceitos apresentados. Além disso, favoreceram a explicação, pela pesquisadora, da distinção entre métodos contraceptivos e métodos para evitar DST.

O último episódio, a seguir, refere-se à aula “Beijo”.

4.2.8- Episódio 8 - Minha prima é homossexual (aula “Beijo”)

Nesta aula, a pesquisadora solicita aos alunos que descrevam a gravura do quadro de Gustav Klimt, “O beijo”. Em seguida, pede a eles que criem uma história para o casal da gravura. Na sequência, eles nomeiam as personagens e a história. Posteriormente, a pesquisadora comenta sobre os diferentes tipos de beijos e seus significados, como, por exemplo, beijo na mão do avô, na bochecha de um bebê, na boca entre jovens etc.

Este episódio se passa no final de aula, quando Henrique comenta com Marcelo, em conversa paralela, sobre o filme “Hulk”. Em seguida, Henrique olha para Marcelo e diz:

Henrique: Vou dar um beijo na boca dele (referindo-se ao protagonista do filme “Hulk”).

Marcelo: (sorrindo) Você vai beijar na boca do homem? (dirigindo-se ao Henrique) Cê é louco?

Paulo e Adilson riem. A pesquisadora aproveita a fala de Henrique e explica que os hábitos são diferentes nas diversas culturas. Começa a explicação, esclarecendo que na Rússia os homens se beijam no rosto.

Henrique: Homem? (voltando sua atenção para a explicação da pesquisadora)

Paulo conta que numa igreja dita evangélica homem beija homem no rosto e que, na igreja que ele frequenta, os homens se cumprimentam apertando a mão um do outro.

Paulo: Quando eu vi isso aí (referindo-se ao beijo no rosto entre homens), eu saí correndo.

Henrique: Os homes! Olha!

Marcelo: Tá louco!

A pesquisadora exemplifica o beijo de cumprimento entre os russos, lembrando uma novela recente da televisão.

Marcelo: Ai! Tô fora!

Outro exemplo citado pela pesquisadora faz referência a uma das maneiras como os esquimós demonstram carinho. A saber: eles encostam o nariz ao invés de se beijarem na boca.

Paulo: (ri)

A pesquisadora retoma a fala de Henrique sobre beijos entre homens. Paulo concorda que este era o assunto. Sávio ri. Ela, então, pergunta se existem homens que namoram homens.

Sávio: Oi! (rindo)

Pesquisadora: E mulheres que namoram mulheres. Aí eles se beijam na boca.

Henrique: Bicha.

A pesquisadora explica que homossexual é o termo adequado.

Marcelo: Aí, não! É sapatão. (rindo)

Todos riem. A pesquisadora explica que os termos “bicha” e “veado” para se referir ao homossexual são feios e errados.

Marcelo: Eu não, eu chamo de sapatão (rindo).

A pesquisadora repete o termo homossexual. O sinal toca, indicando o fim da aula. A pesquisadora fala em encerrar a aula, quando Marcelo a chama.

Marcelo: Dona! Eu sei, eu sei isso. Minha prima é.

Em seguida, Marcelo assente com a cabeça em resposta às seguintes perguntas da pesquisadora: “Ela tem namorada?” “Então, ela beija a boca da namorada, não é?”.

Marcelo: (ri e abaixa a cabeça para o lado esquerdo).

Pesquisadora: Não é?

Marcelo: (rindo, assente com a cabeça).

A pesquisadora encerra a aula.

Assim como na aula sobre beijo na turma A, o tema também evocou a questão da homossexualidade com essa turma. Diante do novo tema, os alunos riram, brincaram e explicitaram os nomes jocosos, o que indicou que eles rejeitam a homossexualidade, apropriando-se dos modos como a homossexualidade é usualmente tratada em suas comunidades.

Entretanto, quando Marcelo contou para a pesquisadora que sua prima era homossexual, ele o fez sem zombaria, até com certa inibição, parecendo demonstrar respeito por alguém da família. Essa mudança que se operou em Marcelo no decorrer deste episódio é indicativa de que ele se sentiu mais seguro para falar sobre questões pessoais.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos episódios apresentados, é possível constatar que os alunos se mantiveram interessados, atentos e motivados em relação ao tema sexualidade. Isso também foi verificado no exame das transcrições das aulas, das quais foram selecionados os referidos episódios. Dentre as manifestações de participação, destacam-se: olhar para a pesquisadora ou para a professora quando elas explicavam o conteúdo e olhar para o material de apoio; rir, devido a situações engraçadas relativas à dinâmica da aula; executar tarefas e exercícios propostos e responder em conjunto a perguntas da pesquisadora ou da professora. Vários alunos, além disso, faziam perguntas, comentários e acréscimos, estabeleciam relações entre temas abordados e respondiam às solicitações da professora ou da pesquisadora, evidenciando compreensão em diferentes níveis. Desse modo, à semelhança do observado com estudantes que frequentam o ensino regular, os alunos não formavam um grupo homogêneo em relação aos modos de participação e de compreensão dos conceitos veiculados.

Dentre os possíveis fatores que podem ter contribuído para essa compreensão, pode ser mencionado os papéis da pesquisadora e da professora no planejamento do conteúdo ministrado, baseado no conhecimento prévio dos alunos participantes e da dinâmica do grupo em sala de aula. Outro fator a ser destacado refere-se à utilização de recursos pedagógicos, incluindo a proposta de atividades, tais como a demonstração da colocação da camisinha e a encenação das fases da conquista com bonecos. Esses recursos permitiram que os alunos mantivessem o interesse e participassem ativamente das atividades do grupo. Deve-se ressaltar ainda que, durante as aulas, a pesquisadora e a professora procuraram fazer emergir as vivências pessoais dos alunos (conceitos cotidianos) e estabelecer relações entre estas e os conhecimentos formais apresentados (conceitos científicos). Exemplo disso são as explicações sobre ejaculação e célula reprodutora masculina, a partir do nome que o aluno apresentou para esperma.

Também se constatou que os alunos entendiam e seguiam as regras estabelecidas para o funcionamento do grupo, discutidas e pactuadas a cada início de período letivo. Essas regras foram raramente quebradas e, quando isso ocorria, havia censura dos demais colegas.

Um outro aspecto a ser comentado refere-se aos modos de apropriação, pelos alunos, de práticas sociais relativas à sexualidade. Em vários episódios, foi possível constatar indícios de conhecimento e adoção de valores veiculados por autoridades educacionais (escola, igreja, pais). Dentre esses indícios, relativos ao respeito às normas reguladoras da sexualidade, incluíram-se: a delimitação dos padrões aceitáveis de contato físico nas diferentes etapas da conquista e do namoro e a assunção do caráter privativo da masturbação. Foi, também, observada a presença de preconceitos veiculados socialmente, incluindo: críticas à homossexualidade e restrição ao universo feminino (as revistas pornográficas parecem ser próprias apenas do universo masculino)

Em alguns casos, a apropriação não se enquadrou completamente aos objetivos delimitados pela professora, como no exemplo em que a aluna relacionou auto-cuidado a ser atraente para os homens, enquanto a professora visava à relação entre higiene pessoal e saúde. No caso, trata-se de apropriação pertinente, no que se refere aos hábitos visados pela professora na aula (manutenção de hábitos de higiene), mas não de adoção dos argumentos apresentados pela professora (hábitos de higiene visando à saúde pessoal).

Por outro lado, é importante destacar que não existe uma coincidência perfeita, ou, mesmo, que existem divergências entre os valores e práticas veiculados pelos diferentes agentes educativos (educadores da instituição, pais, parentes, vizinhos e amigos, padre ou pastor etc), bem como por colegas e parentes (primos, por exemplo) de mesma faixa etária e pela mídia (novelas e filmes na TV, revistas). De fato, vivemos em uma sociedade complexa, em que os valores não são homogêneos, em que existe uma diversidade de práticas sociais relativas à sexualidade.

Em relação às manifestações de embaraço, sinais acentuados foram observados nas aulas sobre “Coito”, quando foram dadas explicações sobre a relação sexual, e nas aulas sobre “Beijo”, nos momentos em que surgiu o tema “homossexualidade”. É provável que isso se deva ao fato de esses temas se constituírem em tabus, por serem pouco explicitados em conversações com agentes educativos, ou por serem veiculados entre parceiros de mesma geração, em tom jocoso. Já as explicações sobre a colocação da camisinha evocaram certo embaraço e, ao mesmo tempo, trouxeram um grande interesse e curiosidade, levando a uma participação intensa na atividade. Propagandas incentivando o

uso da camisinha são constantemente veiculadas na mídia, sem uma explicação sobre seu uso, carência que pode ter contribuído para o interesse pelo tema, que se sobrepôs, nas aulas, às manifestações de embaraço.

Ainda em relação às aulas de orientação sexual, consta das anotações do diário de campo o relato de uma monitora da instituição sobre a diminuição de incidência de tentativas do ato sexual nos banheiros da instituição, depois que essas aulas passaram a ser oferecidas. É provável que isso seja devido, em parte, à possibilidade de expor dúvidas e falar sobre o tema, bem como à possibilidade de receber explicações sistematizadas sobre sexualidade. Observação nesse sentido é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997a), em que se afirma que as escolas que realizam orientação sexual para seus alunos constataam a diminuição da tensão e preocupação com questões da sexualidade, e o aumento da solidariedade e respeito entre os alunos.

Além disso, os diferentes níveis de compreensão sobre sexualidade e de explicitação de valores, normas e práticas sociais de pessoas com deficiência intelectual apresentadas por este estudo contrastaram com a concepção corrente que os caracteriza por suas incapacidades. Ao contrário, esses jovens adultos demonstraram interesse e curiosidade pelo tema, capacidade de compreensão de várias das noções apresentadas e uma sintonia com práticas sociais relativas à sexualidade, ora mostrando consonância, ora explicitando contradições.

Considerou-se que o presente estudo trouxe contribuições ao estudo das competências de jovens adultos com deficiência intelectual em relação à apropriação de práticas sociais relativas à sexualidade. Dessa forma, este estudo oferece subsídios para torná-los, cada vez mais, sujeitos de direitos.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo A. Educação sexual com adolescentes e jovens portadores de deficiências mentais. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro* 2002; 6(1):63-9.

Aunos M. e Feldman MA. Attitudes towards sexuality, sterilization and parenting rights of persons with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2002; 15(4):285-96.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília (DF); 1997a, p. 107-154.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Mental. Brasília (DF); 1997b. 150 p.

Carvalho M de F. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados: Ijuí:Editora Unijuí; 2006. 222 p.

Denari FE. O adolescente especial e a sexualidade: nem anjo, nem fera [Tese - Doutorado]. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos; 1997.

Denari FE. Sexualidade & deficiência mental: reflexões sobre conceitos. *Revista Brasileira de Educação Especial* 2002; 8(1):9-14.

Enumo SRF. Uma análise da evolução do conceito de deficiência mental. In: Souza L, Freitas MFQ, Rodrigues MMP, orgs. *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo; 1998. p. 347-71.

Fontana RAC. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: Smolka AL e Góes MCR de, orgs. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus; 1993. p.119-49.

Fontana RAC. *Mediação pedagógica na sala de aula*. 3.ed. Campinas: Autores Associados; 2000, 176 p.

França Ribeiro HC de. Orientação sexual e deficiência mental: estudos acerca da implementação de uma programação [Tese – Doutorado]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 1995.

França Ribeiro HC de. Sexualidade e os portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial* 2001; 7(2):11-27.

Giami A. O Anjo e a Fera: sexualidade, deficiência mental, instituição. Tradução de Lígia Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2004, 203 p. Título original: *Länge et la bête: représentations de la sexualité des handicapés mentaux par les parentes et les éducateurs.*

Glat R. A sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial* 1992; 1(1):65-74.

Glat R. e Freitas RC de. Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras; 2007, 85p.

Góes MCR de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes* 2000; 20(50):9-25.

Gust DA, Wang SA, Grot J, Ransom R, Levine WC. National survey of sexual behavior and sexual behavior policies in facilities for individuals with mental retardation/developmental disabilities. *Mental Retardation* 2003; 41(5):365-73.

Mahn H, John-Steiner V. Introduction. *Mind, Culture, and Activity* 1998; 5(2):81-8.

Maia ACB. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial* 2001; 7(1):35-46.

Maia ACB, Aranha MSF. Análise do relato de uma professora de educação especial sobre a sexualidade de seus alunos com deficiência mental. In: Marquezine MC, Almeida MA, Tanaka EDO, orgs. *Educação Especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência.* Londrina: Eduel; 2003. p. 67-78.

Melo MR, Bergo MS de A de. Atuação do professor diante de manifestações da sexualidade nos alunos portadores de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial* 2003; 9(2):227-36.

Moura, MP. A organização conceitual em adultos pouco escolarizados. In: Marcos Barbosa de Oliveira, Marta Kohl de Oliveira, orgs. *Investigações Cognitivas: conceito, linguagem e cultura.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1999. p. 101-13.

Oliveira, MK. Escola e desenvolvimento conceitual. *Viver Mente & Cérebro. Coleção Memória da Pedagogia*, n.2: Liev Seminovich Vygotsky 2005; 2(2):68-75.

Plaute W, Westling DL, Cizek B. Sexuality education for adults with cognitive disabilities in Austria: survey of attitudes and the development of a model program. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities* 2002; 27(1):58-68.

Pedrosa MI, Carvalho AMA. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e forma de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 2005; 18(3):431-442.

Rey FLG. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning; 2002, 188p.

Smolka ALB. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes* 2000; 20(50):26-40.

Van der Veer R. From concept attainment to knowledge formation. *Mind, Culture, and Activity* 1998; 5(2):89-94.

Vygotsky LS. Obras escogidas, V – Fundamentos de Defectología. Tradução de Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. 2.ed. Playa: Editorial Pueblo Y Educación; 1997, p.101-120. Título original: *Asnovi defektologii*.

Vygotsky LS. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes; 2001. 496p. Título original: *Michliêníe i Rietch*.