

**Coleção**  
**Sexualidade & Mídias**

**Ana Cláudia Bortolozzi**  
**Leilane Raquel Spadotto de Carvalho**  
**(Organizadoras)**

**LEITURAS SOBRE A**  
**SEXUALIDADE**  
**EM FILMES**  
**REFLEXÕES SOBRE ESTIGMAS**

**VOLUME 06**

Vol. 6

**LEITURAS SOBRE A  
SEXUALIDADE EM FILMES:  
reflexões sobre estigmas**



**GEPESec**

Grupo de Estudos e Pesquisa em  
Sexualidade, Educação e Cultura



**Pedro & João**  
editores



**Ana Cláudia Bortolozzi**  
**Leilane Raquel Spadotto de Carvalho**  
(Organizadoras)

**LEITURAS SOBRE A**  
**SEXUALIDADE EM FILMES:**  
**reflexões sobre estigmas**

**VOLUME 6**

  
**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Ana Cláudia Bortolozzi; Leilane Raquel Spadotto de Carvalho**  
(Organizadoras)

**Leituras sobre a sexualidade em filmes: reflexões sobre estigmas.**  
**Vol. 6.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 261p.

**ISBN: 978-65-86101-73-7 [impresso]**  
**978-65-86101-74-4 [Digital]**

1. Sexualidade em filmes. 2. Estigmas. 3. Deficiências e sexualidade. 4. Autores. I. Título.

CDD – 150

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil)



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
Ana Cláudia Bortolozzi	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>HAPPY FEET: NORMALIDADES E DIFERENÇAS NO POLO SUL DA WARNER BROS.</b>	<b>11</b>
Gelberton Vieira Rodrigues	
<b>Capítulo 2</b>	
<b>EU VOU RIFAR MEU CORAÇÃO: SOFRIMENTOS AMOROSOS A PARTIR DA MÚSICA BREGA</b>	<b>31</b>
Marcela Pastana	
<b>Capítulo 3</b>	
<b>JÁ ESTOU COM SAUDADES: IDENTIDADE, SEXUALIDADE, CÂNCER E SENTIDO DE VIDA</b>	<b>49</b>
Maristela Rodrigues Freitas Martin	
<b>Capítulo 4</b>	
<b>THE GOOD DOCTOR: AUTISMO, RELAÇÕES AFETIVAS E SEXUAIS</b>	<b>65</b>
Karla Cristina Vicentini de Araujo	
Maria Fernanda Celli de Oliveira	
Luci Regina Muzzeti	
<b>Capítulo 5</b>	
<b>FILME 37 SEGUNDOS: VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE EM UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA FÍSICA</b>	<b>87</b>
Ana Cláudia Bortolozzi	
Ana Carla Vieira Ottoni	
Breno Luiz Ottoni	

<b>Capítulo 6</b> <b>VOCÊ NEM IMAGINA: A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA DA PESSOA SUPERDOTADA</b> Verônica Lima dos Reis Vera Lucia Messias Fialho Capellini	<b>105</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>A VIDA EM PRETO E BRANCO: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS EM EDUCAÇÃO SEXUAL NA BUSCA DA EMANCIPAÇÃO</b> Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes Raquel da Veiga Pacheco Sonia Maria Martins de Melo	<b>123</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>EU NÃO SOU A TUA PRINCESA: A OBJETIFICAÇÃO SEXUAL DOS CORPOS FEMININOS INFANTIS</b> Raquel Baptista Spaziani	<b>147</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>SEX EDUCATION: SEXUALIDADES, CORPOREIDADES E SUBJETIVIDADES NA ADOLESCÊNCIA</b> Natália Cristina Luciano Tamires Giorgetti Costa	<b>163</b>
<b>Capítulo 10</b> <b>TERAPIA DE CONVERSÃO / REORIENTAÇÃO SEXUAL A PARTIR DO FILME BOY ERASED: UMA VERDADE ANULADA</b> Manoel Antônio dos Santos Carolina de Souza	<b>193</b>
<b>Capítulo 11</b> <b>SHORTBUS E A QUEERIZAÇÃO INTERSECCIONAL DAS POLÍTICAS IDENTITÁRIAS</b> Fernando Silva Teixeira-Filho	<b>223</b>

## APRESENTAÇÃO

Ana Cláudia Bortolozzi

Este é o sexto volume da **Coleção Sexualidade & Mídias** em que, mais uma vez, reunimos discussões, reflexões, provocações, comentários, pensamentos e críticas sobre a sexualidade humana, a partir da produção midiática de maneira geral, sobretudo, em filmes, séries e seriados.

Entendendo a sexualidade humana como um fenômeno social e cultural, construído na história, suas manifestações e expressões diversas têm a ver com representações julgadas ao longo do tempo, a partir de padrões definidores de normalidade. Mesmo sabendo que tais padrões são flexíveis e mutáveis e nada têm de “natural”, a sociedade insiste na ideia de que há uma “normalidade” natural e de que quaisquer diferenças diante desses padrões são condições desvantajosas, tornando-se marcas, isto é, “estigmas”, tal qual nomeou Goffman<sup>1</sup>.

O Volume 6, **“Leituras sobre a Sexualidade em Filmes: reflexões sobre estigmas”** traz onze capítulos, e o que há em comum neles é a ideia de que as condições estigmatizantes nas pessoas, tais como: doenças, deficiências, orientações sexuais, desejos, práticas, valores, etc., acabam por serem “marcas” exibidas e julgadas socialmente e, como tais, podem influenciar o modo como vivemos nossas sexualidades.

No Capítulo 1, **Happy feet: normalidades e diferenças no polo sul da Warner Bros.**, o autor Gelberton Vieira

---

<sup>1</sup> GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

Rodrigues, nos apresenta o conceito de normalidade, a partir de uma leitura foucaultiana, com um filme de animação infantil de uma comunidade de pinguins em que um deles se difere dos demais em comportamentos.

Marcela Pastana, no Capítulo 2, ***Eu vou rifar meu coração: sofrimentos amorosos a partir da música brega***, lembra que o romantismo amoroso é uma das marcas da cultura ocidental e o chamado “amor brega”, parte da música nordestina brasileira. É um capítulo instigante que coloca o “estigma” naquele que não tem um relacionamento amoroso “perfeito”, isto é, correspondido.

No Capítulo 3, ***Já estou com saudades: identidade, sexualidade, câncer e sentido de vida***, Maristela Rodrigues Freitas Martin discorre sobre as várias condições debilitantes que o adoecimento e o tratamento de um câncer, sobretudo para a mulher, incidem sobre a imagem corporal, a identidade e o silenciamento que há sobre a relação disso com a sexualidade, por parte de familiares e profissionais envolvidos.

O Capítulo 4, ***The good doctor: autismo, relações afetivas e sexuais***, das autoras Karla Cristina Vicentini de Araujo, Maria Fernanda Celli de Oliveira e Luci Regina Muzzeti, discute o autismo a partir de uma série popular pelo reconhecimento profissional do personagem. Entretanto, as autoras destacam as especificidades da condição do transtorno do espectro autista visíveis nas cenas de relacionamentos amorosos e afetivos da narrativa.

No Capítulo 5, ***Filme 37 segundos: vivência da sexualidade em uma jovem com deficiência física***, os autores Ana Cláudia Bortolozzi, Ana Carla Vieira Ottoni e Breno Luiz Ottoni analisam uma jovem com deficiência física buscando ser independente da mãe para viver sua sexualidade e sua vida adulta; a personagem lida com os

preconceitos e dificuldades, mas mostra toda sua resiliência.

Na mesma direção, no Capítulo 6, **Você nem imagina: a sexualidade na adolescência da pessoa superdotada**, as autoras Verônica Lima dos Reis e Vera Lucia Messias Fialho Capellini, ressaltam os aspectos de uma garota com altas habilidades/superdotação (AH/SD) e discutem as implicações para a sexualidade, que tem sido temas de pesquisas recentes.

É no Capítulo 7, **A vida em preto e branco: mudanças paradigmáticas em educação sexual na busca da emancipação**, das autoras Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes, Raquel da Veiga Pacheco e Sonia Maria Martins de Melo que a educação sexual é apresentada como um modelo que repetimos acriticamente, que reproduzimos como “verdade absoluta”, vivendo em “preto e branco”, com medo das novas ideias e das novas cores do mundo.

Raquel Baptista Spaziani, no Capítulo 8, **Eu não sou a tua princesa: a objetificação sexual dos corpos femininos infantis**, trata de uma temática bastante séria, que é a erotização dos corpos de meninas pequenas por parte de adultos, denunciando um padrão perverso da “cultura do estupro” na vida dessas.

Da infância para a adolescência, vemos no Capítulo 9, **Sex Education: sexualidades, corporeidades e subjetividades na adolescência**, das autoras Natália Cristina Luciano e Tamires Giorgetti Costa, temas como masturbação, infecções, vínculos amorosos, orientação sexual, rivalidade feminina e sororidade, repressão e educação sexual.

Manoel Antônio dos Santos e Carolina de Souza, no Capítulo 10, **Terapia de conversão / reorientação sexual a partir do filme Boy Erased: uma verdade anulada**, focalizam o tema polêmico da “terapia de conversão”, chamando a atenção para a violência por trás dessa prática e

esclarecendo que não há um reconhecimento por parte do Conselho Federal de Psicologia no Brasil, além de ser uma ação preconceituosa e discriminatória.

E finalmente, Fernando Silva Teixeira-Filho, no Capítulo 11, **Shortbus e a queerização interseccional das políticas identitárias**, mergulha em signos e significados para nos desvelar como o “sexo (e sua prática) e os gêneros são deslocados do modo cis-heteronormativo que sustenta o dispositivo da sexualidade, oferecendo alternativas para as expressões dos mesmos”.

Assim, os “estigmas” – as marcas impostas pelos padrões sociais definidores de normalidade, aparecem em todos os casos. O estigma não é em si mesmo bom ou ruim, ele existe como uma “diferença”, porque existe o modelo “normal”. Na verdade, em todas as sociedades existem os modelos de “normalidade” explícitos e implícitos em tudo que fazemos e sentimos e é isso que restringe nossa liberdade de existirmos.

Quais modelos aqui reconhecemos? Quais reproduzimos? Quais nos distanciamos? Quais condições estigmatizantes já tínhamos refletido sobre? Como lidar para minimizar tais condições e garantirmos o direito à diversidade, à liberdade e à existência? Boa reflexão e boa leitura a todos e todas!

## Capítulo 1

### **HAPPY FEET: NORMALIDADES E DIFERENÇAS NO POLO SUL DA WARNER BROS.**

Gelberton Vieira Rodrigues

#### **Introdução**

O que significa “ser normal” em nossa sociedade? Quais sujeitos, discursos e instituições podem definir o normal, e, para defini-lo, definir o diferente?

Tais questões são importantes para as ciências humanas na medida em que o *status* da normalidade ou o da diferença, ainda que sejam instáveis e relacionais, produzem espaços vivíveis (ou não) para os humanos. Embora a diferença venha sendo foco de atenção há muito tempo na ciência e no cinema, como nos estudos sobre os “loucos” e sobre os “perversos”, e nos filmes sobre os “monstros” e sobre os “*freaks*”, pensar sobre a diferença com uma perspectiva mais crítica, sobretudo articulando essas áreas, é algo ainda recente.

Buscando seguir uma perspectiva crítica sobre as polifônicas e instáveis definições da “normalidade” e da “diferença”, a proposta deste capítulo é justamente pensar, com base em estudos de gênero e sexualidade, sobre um delicioso filme de animação produzido pela Warner Bros. para crianças (inclusive àquelas que habitam em nós adultos): *Happy Feet*, o *pinguim*. Para realizar esta proposta, faremos antes uma breve introdução histórica sobre as relações entre os temas acima mencionados.

No campo das sexualidades, de acordo com Ana Cláudia Bortolozzi Maia (2009), ainda são muitos e diversos os padrões definidores de normalidade. Para essa autora, é de modo bastante imbricado que discursos religiosos, científicos, legais e morais se articulam para alçar à categoria de “normalidade” determinados comportamentos e identidades, enquanto aqueles/as que escapam desta categoria são acompanhados de ameaças de isolamento e de punições de diversas ordens. Nesta direção, vislumbramos que a suposta “neutralidade” dos discursos científicos sobre a sexualidade deve ser posta em questão a partir da constatação de que a própria ciência não é “nem neutra nem alheia às demandas histórico-sociais que medeiam os fins que dirigem sua ação” (idem, p. 266).

Esta virada analítica nos estudos da sexualidade, que passam então a perceber a repressão sexual não apenas como da ordem da punição, da interdição e da proibição, mas, também como um fenômeno produtivo e normatizador (inclusive com respaldo da própria ciência), deve-se em grande parte à crítica foucaultiana da “hipótese repressiva” da sexualidade.

Para Michel Foucault (2012), é a partir do século XVII que ocorre uma explosão de discursos que o colocaram sob o sexo o funcionamento de uma rede sutil de saberes, de prazeres e de poderes que buscam *regulá-lo*, e não necessariamente *proibi-lo*. Deste modo, sua filosofia nos convida a pensar mais sobre a história da sexualidade do que sobre uma suposta “verdade” única do sexo que se encontra reprimida, dando foco para o estudo (da história) das “normas” e das “normalidades” que atravessam e constituem nossas sexualidades.

No campo do sexual, muitos são os parâmetros sociais de normalidade que nos ensinam, inclusive, com afeto e proposições de identificação: como ser mulher, como ser

homem, como agir em relação ao desejo sexual e às nossas idiossincrasias pulsionais. Com o conceito de *pulsão*, erigido no início do século passado, a psicanálise desvincula radicalmente a sexualidade animal e instintiva da sexualidade humana.

Ouvindo os “anormais” e os descontentes, Sigmund Freud articula este conceito para descrever uma sexualidade polimorfa que se recusa a inscrever-se dentro de uma expressão única e “normativa”, a sexualidade humana. Mesmo nossas identidades (também sexuais), são a partir desta ideia pensadas em termos de idealizações e identificações e, não mais como iguais àquilo que elas mesmas “afirmam ser”.

Avançando a discussão e estudando os padrões de masculinidade e feminilidade e o modo que nos identificamos (ou não) com eles, o psicanalista Robert Stoller (1993) propõe, em 1964, o conceito de *gênero* dentro da psicanálise para dar conta da compreensão de pessoas que transgridam os ideais normativos de “masculino” e “feminino”.

Mais especificamente, Stoller buscou compreender em termos psicológicos o fenômeno da diferença que naquele momento era chamada de “transexualismo”. Embora o conceito de gênero tenha surgido inicialmente em um meio médico para elucidar a distinção entre o sexo (em seu sentido anatômico) e a identidade sexual (em seu sentido social e psíquico), ele passa a ser usado amplamente na década de setenta por teóricas feministas anglo-saxônicas, com o objetivo principal de explicitar o caráter fundamentalmente social das diferenças entre homens e mulheres, e, desta forma, destacar o aspecto fundamentalmente *relacional* entre masculinidade e feminilidade.

É no seio desses estudos, e, buscando também elucidar a relação entre normas e corpos humanos e com

isso se inscrever em uma filosofia comprometida com a diferença, que a filósofa Judith Butler (2003) apresenta em sua obra “*Problemas de gênero*” (1990) o conceito de *matriz de inteligibilidade de gênero*. Esse potente conceito, nos mostra como a inteligibilidade socialtem como norma a *heterossexualidade* e pressupõe relação direta e causal entre *sexo biológico-gênero-desejo-prática sexual*.

Em termos concretos, podemos pensar em um exemplo que ilustra esta matriz de inteligibilidade: um corpo que nasce cromossomicamente XY, para ser reconhecido e aceito como humano, deverá se tornar masculino, desejar exclusivamente corpos tidos como femininos e expressar sua sexualidade de maneira compulsoriamente heterossexual.

Neste ponto, faz-se mister pontuar como esta ferramenta analítica proposta por Butler ao mesmo tempo em que denuncia a heterossexualidade como única possibilidade inteligível do existir humano, desvela a posição de ostracismo aos que não se conformam ao padrão heteronormativo, garantindo assim a “normalidade” social apenas para o homem e para a mulher “de verdade” (categorias lidas como singulares e idênticas a si mesmas). Nesta perspectiva, o aspecto relacional entre o “normal” e o “desviante” é o que passa então ao primeiro plano, e, a posição de *abjeção*<sup>2</sup> relegada aos “desviantes”, que é marcada pela negação, pela inferioridade, pela vergonha e pela ilegitimidade, pode então ser confrontada<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> É necessário mencionar que também o conceito de *abjeção* surge no esteio da psicanálise, com a psicanalista Julia Kristeva, para quem “o abjeto designa aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, tornado literalmente ‘Outro’” (BUTLER, 2003, p. 190-191).

<sup>3</sup> Em sua elaboração teórica, Butler tem um objetivo político bastante claro: “dar conta do ‘abjeto’. Ou seja, daqueles que não têm os mesmos direitos humanos e civis dos que encontram nas categorias inteligíveis de gênero (BUTLER, 2003; PORCHAT, 2010).

Mas afinal, quem são esses “sujeitos abjetos” e por que não conseguem se conformar completamente ao ideal heteronormativo de existência? Respondendo à primeira pergunta, podemos dizer que “sujeitos abjetos” são aqueles que devem ter sua legitimidade humana negada para que o ideal social de humanidade se mantenha inquestionado. Ou seja, são aqueles que ocupam justamente as margens da normalidade para que essa possa se manter como tal, tornando-se, desta forma, imprescindíveis como o “outro” constituinte da normalidade. Para responder à segunda pergunta, recorreremos novamente ao conceito psicanalítico de pulsão, entendida como uma força subversiva que emana do Inconsciente e que é anterior à formação de um “eu” idealizado e supostamente coerente, mas, que na relação com a linguagem o *constitui*, de maneira sempre singular.

Idealização e negação são, portanto, parceiras na construção social (e psíquica) da normalidade e da diferença. Negamos o abjeto não somente em termos sociais: o negamos em nós próprios. Como postulei em estudo anterior, *a paixão pela identidade é vinculada à paixão pela ignorância* (RODRIGUES, 2019).

O termo paixão é empregado aqui justamente para que possamos visibilizar o aspecto afetivo e passional da constituição das identidades e de seus “outros” imaginários. Inspirado sobretudo por estudos da psicanalista Deborah Britzman, não queremos saber sobre a diferença que habita em nós, pois há em causa, evidentemente, um desejo de normalidade e de estabilidade que atravessa a constituição dos sujeitos sociais. Em suma, queremos acreditar que somos aquilo que afirmamos ser e que nossa “identidade” não deve nada à sua “não-identidade”. Mas, nesse ponto Britzman (1996) é contundente ao afirmar que

*Nenhuma* identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; *nenhuma* identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha. Em vez disso, toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma *relação social* contraditória e não finalizada (p. 74, grifos da autora).

Na esteira desta reflexão, torna-se importante a proposição pedagógica de fazer com que pensemos sobre a relação inextricável com aqueles que fantasiemos como “outro”, levada a cabo, sobretudo, pelos estudos denominados “*queer*”<sup>4</sup> (BRITZMAN, 1998; MISKOLCI, 2012; PINAR, 1998; SEDGWICK, 1990). Apresentando tais estudos para uma audiência brasileira, a educadora Guacira Lopes Louro (1997) escreve que:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (p. 35).

---

<sup>4</sup> Apresentar as bases epistemológicas que possibilitam a emergência dos estudos *queer* excede o propósito deste capítulo. O que é importante pontuar, é que tais estudos surgem justamente a partir de uma postura política de contestação às normas que produzem a abjeção (como o próprio nome já faz alusão, utilizando uma palavra historicamente usada na língua inglesa para a marcação da diferença inferiorizada). Ademais, também é possível localizar estreitas relações entre os estudos *queer* e a psicanálise (cf. RODRIGUES; PORCHAT, 2018).

Ainda que tais estudos estejam em intenso debate na contemporaneidade, o “currículo formal” nas escolas ainda está muito distante de uma “pedagogia engajada com a diferença”. Pelo contrário, a “grade escolar”, sobretudo, no que diz respeito aos temas gênero e sexualidade, anda cada vez mais fechada pelo “tradicional”<sup>5</sup>.

Em outras palavras, penso, com Tomaz Tadeu da Silva (2000), que *a pedagogia tradicional é a pedagogia da normalidade*. O importante, para a análise que se segue, é pensar como essa pedagogia produz o valor (inferior) da diferença enquanto esconde, silencia e nega suas estruturas absolutamente dependentes desta. Refletimos sobre a constituição e sobre o valor do “normal” em nossas ciências e em nossas escolas? Na direção desta crítica, Jonathan Ned Katz (1996) escreve que

A não ser que pressionados por vozes fortes e insistentes, não damos nome à *norma*, ao *normal* e ao processo social de *normalização*, muito menos os consideramos desconcertantes, objetos de estudo. A análise do *anormal*, do *diferente* e do *outro*, das culturas da *minoría*, aparentemente tem despertado um interesse muito maior (p. 27, grifos do autor).

Pensemos com o autor: qual seria o receio da norma (e de seus supostos “normais”) em pensar sobre si mesma? Que

---

<sup>5</sup> Me refiro aqui aos plurais e difusos discursos conservadores que vem se tornando cada vez mais audíveis e poderosos dentro e fora do Brasil. Tais discursos, ainda que presentes desde o início deste século, mais recentemente, em nossa atual conjuntura política, tem se tornado política de Estado. Embora muito distintos entre si, tais discursos conservadores têm se organizado em torno do ataque ao que chamam de “ideologia de gênero”, que, na concepção de Rogério Diniz Junqueira (2017), existe como uma invenção vaticana polêmica que age para conter ou anular o potencial crítico e emancipador do feminismo e dos estudos de gênero.

riscos correm os padrões de normalidade ao serem analisados sob uma perspectiva histórico-crítica? Será o risco de se desintegrarem com a revelação de sua imbricada relação histórica e moral com os ditos “diferentes”? Proliferam então, a partir de questões como essas, estudos sobre as relações entre *normalidade* e *diferença*, dentro e fora do campo das sexualidades, tendo como seus objetos de estudo também questões étnico-raciais, pós-coloniais, antimanicomiais e de gênero, entre outras.

Munidos com tais ferramentas teóricas, direcionaremos agora nossa análise para o modo como aprendemos sobre a normalidade do sexual, do gênero e do amor. Qual o lugar dos filmes e dos produtos midiáticos nessa aprendizagem? Se, desde Freud (2006/1937) compreendemos a normalidade mais como uma “ficção ideal” do que como um fato da realidade, como, afinal, esta ficção se constrói? A partir de outras ficções? Partiremos agora para uma discussão sobre como as metáforas da normalidade e da diferença são apresentadas no filme *Happy Feet*, um filme sobre a diferença.

## Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme de animação
Título Original	<i>Happy Feet</i>
Nome Traduzido	<i>Happy Feet: o pinguim</i>
Gênero	Aventura, musical
Ano	2006
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos da América e Austrália, Inglês
Duração	1h48min
Direção	George Miller

Considerada uma das animações contemporâneas de maior sucesso da Warner Bros. Studios, *Happy Feet* - que ganhou o Oscar de melhor filme de animação em seu ano de

lançamento - nos conta a história de Mano e de sua comunidade de pinguins imperadores. Mais especificamente, o filme acompanha a trajetória do pinguinzinho Mano, abordando nesta embrenhada estória, conflitos identitários, geracionais, religiosos e, de modo mais especial, abordando os efeitos desses conflitos nos diferentes personagens da trama.

Já no início do filme somos levados para uma Antártida de pinguins que cantam suas “canções do coração”, buscando encontrar um par para acasalar. E é assim, “do modo usual”, de acordo com o narrador da história, que Norma Jean e Memphis - os pais de Mano - se conhecem e se apaixonam. Já nos primeiros minutos, percebemos que as músicas são consideradas um forte marco identitário da comunidade em questão e que “*um pinguim sem uma canção do coração não chega a ser pinguim*”, como enfatiza a senhorita Viola, professora dos filhotes pinguins. Mas Mano não consegue cantar! E é na escola que primeiramente esta dificuldade nos é apresentada, seguida de risos e ridicularizações.

Mesmo sabendo sapatear lindamente, a diferença de Mano não é bem-vinda em sua comunidade e, até mesmo uma pinguim “especialista” (a Sra. Astrakhan) é invocada para intervir e “curar” o pinguinzinho... que não se “cura”, pois, a “voz de seu coração” era o seu sapateado. Mais tarde, sua singularidade e insistência em sua autenticidade custam caro para ele, que, ao se negar a acatar as ordens e tradições de sua comunidade – representadas sobretudo nas figuras de seu pai e do personagem líder dos anciões, Noah - acaba sendo por ela expulso e exilado. Na interpretação dos anciões e de muitos de seus pares, excluindo aqui sua mãe e a jovem Glória, os modos “pagãos” de Mano estariam ofendendo o Grande Guim (o “Deus” dos pinguins) e, por isso, causando a escassez de peixes para a alimentação.

Fora das fronteiras de seu grupo de origem, Mano conhece amigos de diferentes espécies, encontrando-se

inclusive, com os “alienígenas destruidores” (nós, os humanos), que acabam por se mostrar como os verdadeiros causadores da escassez de peixes na região Antártida devido à pesca desenfreada e irresponsável. Aprendendo e ensinando entre diferenças e diferentes, Mano se fortalece e, após um episódio de enclausuramento em um zoológico da Austrália, acaba conseguindo retornar para sua comunidade acompanhado de humanos graças ao seu jeito peculiar de sapatear (e de ser), que causa uma comoção de nível mundial.

No final do filme, é justamente devido à diferença de Mano, após ter sido aceita e incorporada pela comunidade, que os humanos decidem proibir a pesca naquela região e, conseqüentemente, a escassez dos peixes chega ao fim. Somos enfim levados à última cena: uma ode ao amor e à união, repleta de música, é claro, mas, também, de sapateado.

## **Análise Crítica**

*Happy Feet* é um filme sobre pinguins, mas, lembremos, feito por e para humanos. Embora os humanos só apareçam na animação por poucos minutos e apresentados como os “vilões” da história, tudo nela é sobre os humanos: os conflitos apresentados podem ser lidos como metáforas de ideais e fantasias que nos são muito familiares.

De fato, como nos mostra o premiado documentário “*Marcha dos Pinguins*” (Luc Jacquet, 2005)<sup>6</sup>, os pinguins

---

<sup>6</sup> O documentário francês “A marcha dos pinguins” (*La marche de l'empereur*), lançado apenas um ano antes de *Happy Feet*, também foi premiado com o Oscar - de melhor documentário - o que tornou a “real” luta pela sobrevivência dos pinguins imperadores bastante popular pelo mundo.

imperadores são um prato cheio para a projeção de nossas representações e afetos, pois, vivem e marcham em comunidade; traçam suas imensas jornadas por territórios hostis para poder acasalar e se reproduzir; engajam-se em parcerias sexuais monogâmicas e; quando sobrevivem, isto ocorre apenas porque são animais cooperativos, absolutamente dependentes uns dos outros.

Todos os fatos apresentados no parágrafo acima e - de maneira muito bela - no documentário supracitado, são apresentados também no filme infantil, mas, dessa vez, interpreta-se essa luta pela sobrevivência como uma marcha para o “encontro do amor”. Esse é o sentido que o filme quer dar à dura vida dos pinguins imperadores: o amor. Na “escola” de pinguins, frequentada por Mano e seus colegas da mesma geração, a “*maior lição de todas*” já é apresentada por sua professora na primeira aula dos pequenos: “*encontrar sua própria canção do amor*”. Com carinho e proposições afetuosas, inicialmente, todos são ensinados que, para que possam pertencer àquela comunidade, devem cantar.

Embora muitos discursos de diferentes personagens tentem fazer com que Mano se ajuste às normas do grupo, ele resiste. Há algo de subversivo em seu ser que já nos parece evidente desde sua saída do ovo: seu intenso desejo de sapatear. Logo, atitudes já não mais carinhosas como a exclusão e a zombaria em relação aos seus trejeitos são colocados em cena (há inclusive uma cena em que vemos o pinguinzinho assistindo às aulas à distância, materializando, dessa forma, a metáfora da margem que delimita e constitui a norma, apresentada na introdução).

A cena em que Mano é levado a uma pinguim “especialista em problemas de aprendizagem”, por seu jeito de ser diferente, também condensa a ideia apresentada anteriormente de que alguns discursos normativos por vezes surgem de instâncias tomadas como científicas e técnicas (tais como a psicologia, a pedagogia,

a medicina, etc.). Trata-se de um discurso de poder pretensamente neutro, relacionado ao que Foucault (2012) chamou de *scientia sexualis*.

A senhora Astrakhan (a especialista), convicta de que pode mudar Mano, diz a ele: “*Você quer conhecer uma garota? Quer fazer um ovo? Então cante!*”. Mesmo demonstrando um interesse (heteros)sexual pela pinguim Glória, o “problema” encontrado em Mano diz respeito à sua performance que não corresponde aos ditames de sua comunidade. Poderíamos dizer, criando um paralelo com a teoria de Butler (2003), que o comportamento de Mano é um “problema de gênero”? Sua própria aparência é também diferente da dos demais pinguins e, em meio à vergonha de si mesmo, negações, exclusões e de preconceitos demonstrados de maneira sutil e explícita... surpresa: Mano não se forma na escola de pinguins!<sup>7</sup>

Ironias à parte, para os anciões da comunidade o fato de nosso protagonista não conseguir formar-se na escola não foi uma surpresa. Eles dizem, quando constatarem tal fato, que ele “*sempre foi um ovo podre*”. Sendo uma voz que não cabe no coro de sua comunidade - pois Mano até tenta cantar, mas não consegue, sua melodia se torna “barulho” para os ouvidos de seus pares - o personagem opta por um autoexílio.

A experiência da *abjeção* – embora, é claro, não seja chamada por esse nome no filme - é tratada neste momento com cuidado e proposições de identificação. Mais do que sentirmos pena de Mano, nos colocamos no

---

<sup>7</sup>Neste ponto, interessante é notar o possível paralelo entre o que se passa no filme e na vida de pessoas que acabam sendo expulsas de seus ambientes educacionais formais devido ao preconceito. Em uma evasão escolar que pode ser melhor definida como uma “expulsão escolar”. Para saber mais sobre o processo expulsão escolar de travestis em escolas brasileiras, é possível conferir os potentes trabalhos de Adriana Sales (2019) e Luma Nogueira de Andrade (2016).

lugar dele. Nesse recorte sobre a exclusão do personagem, fica evidente como “a abjeção, em termos sociais, constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é a comunidade” (MISKOLCI, 2012, p. 24).

Em seu autoexílio, Mano conhece amigos muito diferentes dele próprio: diferentes dele, mas, também diferentes entre si, diferentes no modo como faziam seus ninhos, diferentes em sua língua (representada com sotaque latino no filme) e, ainda, diferentes de seus colegas que havia deixado para trás, pois seus novos amigos *valorizavam* seu sapateado e seu jeito de ser. Tais amizades fortalecem Mano - assim como tende a acontecer com outros tidos como “estranhos”, quando encontram espaços em que sua diferença é reconhecida como legítima e valorizada (BRITZMAN, 1996; MISKOLCI, 2012).

Já de volta à sua comunidade, acompanhado de seus amigos, Mano tenta ainda se inserir no grupo fingindo saber cantar, dublando, na verdade, a cantoria de um de seus novos amigos. Contudo, em pouco tempo sua tentativa de mentir para ser considerado parte de seu grupo de origem é descoberta. Angustiado, um último apelo é feito aos seus pares após esta descoberta: ele propõe acompanhar as canções a seu modo, sapateando. Inicialmente, os jovens da comunidade cantam e sapateiam, engajando-se de maneira divertida e afetuosa com a proposta do protagonista, mas, assim que os anciões percebem a movimentação, começam a repreendê-la.

Visivelmente irritado, Noah, líder dos anciões, dispara do alto de sua posição de poder: “*Parem com esta insanidade! (...) Vocês trazem a desordem, esta aberração à nossa comunidade*”. Associando de maneira ilusória a diferença de Mano às dificuldades enfrentadas pelo grupo, ele continua: “*Foi este tipo de heresia que trouxe a escassez até nós! Não veem que só sobreviveremos se estivermos em*

harmonia? Quando Mano e seus amigos de fora nos levam à irreverência, ofendem o Grande Guim”.

Mais uma vez, Mano é expulso de sua comunidade, e, desta vez seu exílio é compulsório. Desesperada, sua mãe Norma Jean tenta interromper a expulsão do filho, mas, é o próprio pai de Mano, Memphis, quem interrompe sua companheira pedindo para seu filho abdicar de seu modo de ser, se quiser permanecer no grupo. O pedido, recusado por Mano, é claro: “se quiser fazer parte de nossa comunidade, deve *ao menos fingir* ser como nós”. A idealização e a negação são notórias nas palavras de Memphis, que não quer reconhecer seu filho real. A experiência da diferença no “armário”, vivida por muitas pessoas que não se conformam às heteronormas, é o que salta neste momento ao primeiro plano.

Em uma cena triste, Mano deixa sua comunidade ainda ouvindo aqueles que o expulsaram proferir em coro: “*Juntos sobreviveremos. Nos instintos confiamos!*”. Aqui, não há como não pensarmos, com auxílio de Freud (1927/2006), nas religiões como uma instrumentalização do medo humano, que cria ilusões e negações de diversas ordens.

Voltando-se agora para nossa realidade social, podemos nos questionar: qual o papel das religiões na manutenção do status da normalidade e da diferença no que tange ao sexual? E mais: como debater (sobretudo com nossos estudantes) sobre o preconceito gerado por dogmas ilusórios das religiões? Embora este nem sempre seja um debate simples de se realizar, *Happy Feet*, de uma maneira lúdica, não se furta desta discussão (e pode, desta maneira, nos ajudar nas nossas).

Na busca incansável da real causa sobre a escassez de peixes, Mano acaba sendo capturado por humanos e levado a um zoológico na Austrália. Torna-se, junto com outros animais, um “corpo espetáculo” para entretenimento dos humanos, por ser diferente. O apelo

aos direitos de bem-estar dos animais tangencia este recorte do filme de maneira notória, pois Mano adoece nesta instituição e só melhora quando percebe que seu modo de sapatear pode chamar a atenção dos “seres estranhos” que roubavam os peixes dos pinguins.

Seu talento com os pés, desta vez valorizado, é o que lhe concede de volta a liberdade. Após atrair atenção à sua maneira atípica de existir, Mano é enviado de volta à sua comunidade na Antártida com um sensor eletrônico em suas costas, colocado pelos humanos, que o rastrearam e o seguiram até sua comunidade.

A cena final é comovente. Amedrontados, famintos e afetados pela nova informação de Mano de que os “extraterrestres” não só existem, como também são os verdadeiros responsáveis pela falta de peixes, os pinguins mais uma vez se identificam com a diferença de Mano e começam a sapatear na busca de alguma mudança que possa salvá-los. Logo, ocorre a chegada de humanos com suas câmeras, e, com a gravação de tão excêntrico fenômeno, o mundo todo volta-se para a comunidade de pinguins! O que acaba por ser a salvação dessa comunidade, pois os humanos decidem pela proibição da pesca naquela região. Temos, pelo menos nesta história sobre a diferença, um final feliz. Mano não só é aceito em sua comunidade, ele a transforma.

Antes de encerrar a análise, ainda é digno de nota que o valor encontrado neste filme não está necessariamente nele mesmo, enquanto um produto cultural. Na perspectiva aqui adotada, o valor dos produtos culturais está nas infinitas discussões e associações que podemos fazer a partir deles... Claro, não com novas e engessadas certezas interpretativas, mas, apostando na força transformadora da indeterminação afetiva que o produto cultural nos causa, possibilitando, desta maneira, que pensemos sobre nós, sobre nossas diferenças e, sobre os efeitos éticos, políticos e sociais dessas.

## Considerações Finais

“You might make a different song, yes that’s right it’s true.  
That don’t make anybody more or less as good as you.”<sup>8</sup>  
(*Song of the heart*, música tema do filme, gravada por Prince)

Se muitas vezes debater temas como sexualidade, gênero e preconceito, dentro e fora das escolas, nos parece uma tarefa árdua tanto devido às resistências dos próprios interlocutores, quanto pela própria censura formal que nos atinge, há ainda estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas em meio às dificuldades. Deborah Britzman (1998), por exemplo, nos convida à postura educativa e ética de permanente questionamento das diferenças, das naturalizações, dos essencialismos e da universalização a partir dos filmes, das poesias e das músicas. Ou seja, da arte de maneira geral, entendida por ela como algo capaz de proliferar identificações e de questionar certezas e identidades fixas.

Em *Happy Feet*, muitos são os temas possíveis de serem abordados após sermos tocados pelo filme, tais como o valor das diferenças e das amizades, os preconceitos, os dogmas religiosos, as relações que mantemos com as fronteiras e com os estrangeiros, entre outros. Pode-se, com o filme, propor uma análise crítica das instituições reguladoras da normalidade (encarnadas nas personagens da “especialista” Sra. Astrakhan, do pai de Mano, do ancião Noah, e até mesmo do Grande Guim).

---

<sup>8</sup> “Você pode fazer um som diferente, sim, isso é verdade. Isso não faz ninguém melhor ou pior do que você” (Trad. nossa). Importante também pensarmos sobre a figura de Prince, responsável pela trilha sonora original do filme. Prince, tal qual Ney Matogrosso no Brasil, é um cantor estadunidense que questiona constantemente a heteronormatividade em suas produções culturais.

De modo geral, as análises críticas de *Happy Feet* encontradas nas plataformas acadêmicas têm se focado no caráter “ecológico” do filme. O que não é pouco. Mas, propõe-se neste texto pensar o filme também como um instrumento capaz de contribuir com discussões sobre a identidade, sobre as representações sociais e, é claro, sobre a normalidade e a diferença.

Ainda que haja também questões “problemáticas” no filme, como a idealização do amor romântico, a reprodução de alguns preconceitos e - conforme apontado por Tanine Allison (2015) - conflituosas relações étnico-raciais na produção do material fílmico<sup>9</sup>, essas não foram o foco da presente análise, que, de modo algum desconsidera que um mesmo material cultural pode ser fruto de contradições e, por isso, objeto de plurais análises.

Em nossa análise, a potência do filme estaria associada ao modo como ele apresenta questões conflituosas em nossa sociedade. Realizando tal movimento de maneira sedutora, provocando identificações, a imaginação e, superando resistências que poderiam emergir se o debate sobre estas questões fosse realizado de maneira tradicional.

Assim como em outros (bons) filmes, podemos com *Happy Feet* viajar até os limites do extremo sul da Terra e, ao mesmo tempo, viajar até os limites de nossos conflitos identitários. Por isso, afinal, escolhi esse filme para a

---

<sup>9</sup> Descobrimos com a análise de Allison (2015), que, embora os sapateados de Mano sejam produzidos através da computadorização gráfica de passos do dançarino afro-americano Savion Glover, quem o dubla na versão em inglês é o ator branco Elijah Wood. Para esta autora, ao dar a voz de um ator branco a um personagem produzido por movimentos de um dançarino negro - propondo uma “desracialização” do personagem principal - o filme tenta cobrir conflitos relacionados ao uso de estereótipos raciais, revirando uma história de desigualdades por trás da música e da dança.

análise: pois já moveu muitas de minhas próprias identificações e afetos.

Em tempos obscuros e de fechamento aos debates oficiais sobre a sexualidade e o gênero de maneira formal e crítica nas escolas, apostar na aprendizagem pelos prazeres e na potência de se fazer uma educação para a sexualidade que seja efetiva e afetiva - com mais questões do que respostas - nos parece uma estratégia profícua para continuarmos nos engajando de maneira ética com a valorização das diferenças.

## Referências

ALLISON, T. *Blackface, Happy Feet: The Politics of Race in Motion Capture and Animation*. In: NORTH, D.; REHAK, B.; DUFFY, M. (Eds.). **Special Effects: New Histories, Theories, Contexts**. London: BFI, 2015.

ANDRADE, L. N. **Travestis na Escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. Rio de Janeiro: Metanoia Editora, 2012.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor? identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21 n. 1, p. 71-96, 1996.

BRITZMAN, D. **Lost subjects, contested objects: toward a psychoanalytic inquiry of learning**. New York: SUNY Press, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FREUD, S. O Futuro de uma ilusão (1927). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud vol. XXI**, Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). In: **Edição standard brasileira das obras psicológicas**

**completas de Sigmund Freud vol. XXII**, Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber** (22ª impressão). Rio de Janeiro: Graal, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma ameaça à “família natural”? In: RIBEIRO, P. R. C.; MAGALHÃES, J.C. (Eds.). **Debates contemporâneos sobre a educação para a sexualidade**. Rio Grande, Editora da FURG, pp. 25-52, 2017.

KATZ, J. N. **A invenção da heterossexualidade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, A. C. B. Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO, 2009, p. 265-292. (Coleção Educação para todos).

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PINAR, W. Introduction. In: PINAR, W. (Org.) **Queer theory in education**. New York: Routledge, 1998.

PORCHAT, P. Conversando sobre psicanálise: entrevista com Judith Butler. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 161-170, Apr. 2010.

RODRIGUES, G. V. **Psicanálise e Educação Sexual: Deborah Britzman e a paixão pela ignorância**. Curitiba: Calligraphie Editora, 2019.

RODRIGUES, G. V.; PORCHAT, P. Deborah Britzman e a educação sexual: entre a pedagogia *queer* e a psicanálise. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, p. 1-23, dez. 2018. ISSN 2178-4582.

- SALES, A. **Travestis brasileiras e escolas (da vida):** cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades. Curitiba: CRV, 2019.
- SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the closet.** Berkeley: University of California Press, 1990.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, pp. 73-102, 2000.
- STOLLER, R. **Masculinidade e feminilidade:** apresentações de gênero. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

## Capítulo 2

### **EU VOU RIFAR MEU CORAÇÃO: SOFRIMENTOS AMOROSOS A PARTIR DA MÚSICA BREGA**

Marcela Pastana

#### **Introdução**

“*Quem é que não teve na vida um problema de amor, uma decepção?*”<sup>1</sup> – ao escutarmos a pergunta que nos chega de forma cantada<sup>2</sup>, na primeira cena do documentário *Eu vou rifar meu coração*, entramos em contato com os temas que nos acompanharão neste capítulo: as experiências amorosas e seus sofrimentos – abordadas musicalmente pelo longa.

Já na pergunta inicial, nos deparamos com um pressuposto: de que as ilusões, as decepções e as dificuldades amorosas seriam algo frequente, ou mesmo inescapável, intrínseco às nossas vidas. Amar seria assim uma parte integrante da experiência humana, sofrer seria um efeito basicamente inerente ao amar. Será?

A reflexão crítica sobre um tema – que é uma proposta comum às diferentes análises que compõem esta coleção sobre Sexualidade & Mídias, abrange o questionamento sobre o que seria tomado como natural, como evidente e como universal nas relações humanas, considerando como um dos desdobramentos de concepções naturalizantes e universalizantes, é o apagamento das dimensões sociais,

---

<sup>1</sup> Os trechos de músicas e falas de pessoas entrevistadas no documentário analisado serão marcados, ao longo do texto, em itálico.

<sup>2</sup> Trata-se do primeiro verso da música “Eu também sou sentimental”, de Nelson Ned.

culturais e históricas que fazem parte de como vivemos e significamos essas relações.

Nesse sentido, para refletirmos criticamente sobre as experiências amorosas, é bem-vinda a pergunta sobre como nossas concepções predominantes de amor – e de sofrimento – foram construídas e se difundiram – em nossas experiências individuais e coletivas, em nossos relacionamentos e em nossas canções. Discutiremos, inicialmente, então, os pressupostos presentes em duas concepções: (1) Amar é uma parte inevitável da experiência humana e (2) Sofrer é uma parte inevitável da experiência amorosa.

A primeira afirmação – a de que amar seria uma parte inevitável da experiência humana, pode ser pensada a partir da centralidade de nossos vínculos, do quanto, para sobrevivermos, nossa condição de fragilidade e dependência quando nascemos torna necessário que aconteçam relações contínuas não só de cuidados objetivos, com a alimentação, a saúde, a segurança, mas também de cuidados afetivos, intensos e contínuos, considerando como o carinho é tão fundamental ao nosso desenvolvimento quanto suprir a fome e a sede.

Poderíamos chamar de amor, assim, o que possibilita que sejam estabelecidos e fortalecidos tais vínculos<sup>3</sup>, os afetos presentes nas relações sem as quais não nos constituiríamos subjetivamente.

A palavra amor, no entanto, pode ter muitos outros significados, distintos ou mesmo distantes das relações de cuidado, muitas vezes condensando expectativas e

---

<sup>3</sup> Nas palavras de Diana Corso e Mário Corso (2011, p. 258): Nascemos prematuros e despreparados se comparados com outras espécies animais, nosso acervo instintivo não nos garante sobrevivência física nem psíquica; sem cuidados físicos intensivos, morreremos; sem um grande investimento afetivo sobre nós, definhamos física e psicologicamente. Dependemos desse outro ser humano que nos olha, embala, fala conosco, zela por nós e nos inclui em seus pensamentos e desejos.

idealizações. Entre os ideais estão a associação entre amor e complementariedade, fusão, satisfação irrestrita, como em anseios de que a pessoa amada seja quem trará felicidade, quem dará sentido à vida, quem tudo transformará e sem a qual não vale a pena existir. O amor seria uma via de realização, de superação, de mudança e de salvação, algo com uma força intensa, algo mágico, grandioso e inexplicável.

(...) o amor é uma força misteriosa e dominadora, com um enorme poder sobre os pensamentos e as decisões que tomamos na vida. (...) nós, modernos, somos constituídos como seres que anseiam por satisfação, desejam conexão, precisam adorar e ser adorados, porque o amor é plasma vital e todo o resto no mundo é água de bica. Prostramo-nos nos portais do amor, ansiosos para entrar, como aqueles que não se cansam de aguardar do lado de fora de algum clube exclusivo na esperança de serem admitidos em suas salas suntuosas (...) (KIPNIS, 2005, p. 9).

Entre os vínculos afetivos dos quais todos dependemos e os modelos de completude e realização plenas que nunca alcançamos, é possível perceber como falarmos do amor e do sofrimento em nossas vidas pode carregar muitas ambiguidades. Reconhecendo a polissemia dos conceitos em questão, podemos retomar a segunda afirmação – a de que sofrer é uma parte inevitável da experiência amorosa.

No longa que analisaremos há relatos sobre sofrer pela falta, pela saudade, pela carência, pelo abandono, pela sensação de rejeição, por dores de enganos e traições, pelo anseio por algo que não é vivido, por não acreditar mais que é possível amar. Em comum, o amor como um valor, como algo especial e precioso que, quando é perdido ou quando nunca é encontrado, deixa um vazio. Para falarmos desses sofrimentos, podemos partir da ponderação feita por Jurandir Freire Costa (1998, p. 34).

Enquanto estivermos convencidos de que o ideal de amor romântico representa o apogeu da perfeição amorosa (...). Quando não realizamos o ideal imaginário do amor, buscamos explicar a impossibilidade culpando a nós mesmos, aos outros e ao mundo, mas nunca contestando as regras comportamentais, sentimentais ou cognitivas que interiorizamos quando aprendemos a amar.

Ao falar dos sofrimentos vividos e dos sofrimentos suscitados pelas sensações de culpa e de insuficiência que emergem ao tentarmos explicá-los, Costa (2008) toca numa dimensão importante: para compreender o que chamamos de amor, é preciso considerarmos as regras comportamentais, sentimentais ou cognitivas transmitidas com os ideais amorosos, para a discussão sobre o que chamamos de amor, é preciso reconhecermos que aprendemos a amar.

(...) tomemos a crença na universalidade e na naturalidade do amor. O argumento que dá suporte à crença diz mais ou menos o seguinte: em todas as culturas temos testemunhos da presença do amor paixão. (...) Só que a ideia da naturalidade e universalidade da experiência amorosa nada tem de evidente por si mesma. Quando dizemos que o amor é universal, estamos dizendo que sabemos reconhecer em experiências emocionais passadas semelhanças ou identidades com experiências amorosas presentes. Mas a capacidade para reconhecer semelhanças ou diferenças em fatos afastados no tempo e no espaço é ensinada e aprendida como qualquer outra (COSTA, 1998, p. 13).

Em “O amor é uma coisa que se aprende”, Contardo Calligaris aborda como, embora haja semelhanças, são muitas as diferenças nos sentidos atribuídos ao amor em diferentes períodos e contextos culturais. A crescente valorização dos ideais românticos está relacionada à também crescente valorização das escolhas individuais,

com a desestabilização das referências tradicionais para as trajetórias de vida.

Antes os motivos para que casais se unissem estavam mais relacionados a acordos entre as famílias, fatores econômicos e valores coletivos como os valores religiosos, enquanto as emoções como o amor eram consideradas incertas, instáveis e oscilantes demais para serem base de decisões tão importantes quanto o início de uma família responsável por cuidar das crianças e dos bens. Já hoje, parece cada vez mais intuitivo que, quando duas pessoas respondem uma pergunta sobre o que as levou a ficarem juntas, a resposta seja: “o amor”.

O mesmo amor que antes era muito movediço ou abstrato, agora é celebrado como a principal (ou única) fonte considerada legítima para os relacionamentos entre casais. Contudo, mesmo que as determinações externas tenham menos peso da delimitação de quais caminhos serão possíveis, e mesmo que a combinação entre amor e escolha abra mais espaço para as vontades individuais, isso não quer dizer que as experiências de amar aconteçam sem angústia, ou melhor, há angústias que, com a maior ênfase na associação entre amor e escolha, se intensificaram. Como afirma Calligaris (1994, p. 21-23)

É um fenômeno perfeitamente moderno, que tem menos de 100 anos, que introduz uma mudança radical no laço conjugal e no casamento. (...). Por que dói tanto? É uma questão interessante, pois temos a impressão de que escolhemos um parceiro por amor e desejo, e por que não dá certo? (...) O drama é que, desde que o amor e o desejo estão no quadro do laço conjugal, nós viramos intolerantes ao fato de que eles não se realizam perfeitamente. Somos intolerantes à imperfeição (...).

Com a maior centralidade dada ao amor em nossa cultura, cresce também a idealização e, assim, as

experiências de frustração quando os ideais sonhados se revelam tão difíceis de serem alcançados. Com a maior centralidade dada ao amor em nossa cultura, aumenta também o que se espera de uma relação, o que se espera da pessoa amada, o que se espera viver e sentir em uma experiência amorosa.

Ao perguntar “Por que dói tanto?”, Calligaris (1994) remete às nossas dificuldades de lidarmos com os nossos conflitos, os nossos dilemas, os nossos sentimentos. Diante dessas dificuldades, as criações artísticas, de uma forma geral, e as músicas, mais especificamente, podem ser um espaço em que são procuradas formas de compreensão e de consolo.

A música, assim como filmes, seriados, livros, prosa, poesia, imagens e ritmos em geral, costuma funcionar como guia para uma sensibilidade que necessita de tradução (...). Quanto mais rico o acervo de experiências culturais, mais instrumentos para compreender a si e aos outros. A cultura oferece metáforas que, por sua vez, funcionam como chaves que abrem a capacidade de pensar, discernir, portanto, de aprender (CORSO; CORSO, 2018, p. 91).

O que significa, então, dizer que aprendemos a amar? Significa que, ao invés de algo universal e natural, os amores que sentimos e que nomeamos, os amores que vivemos e os amores que sonhamos são fruto dos significados que são construídos e que circulam em nossa cultura, são formados e transformados nas relações sociais que vivemos, produzidos e reproduzidos nas histórias que nos contam e que contamos (de nossas famílias, nos contos de fadas, nos romances, nas novelas, nos filmes, em relatos que escutamos e em ficções que acompanhamos) e também nas músicas que ouvimos e que cantamos. Como sintetiza Pascal Bruckner (2011, p. 74),

Palavras mil vezes repassadas para expressar um sentimento único, o que não quer dizer que o sentimento seja falso, mas que utiliza um veículo coletivo para uma destinação pessoal. O amor é antes de tudo um burburinho que nos cochicha no ouvido as mais belas promessas: nós o veneramos antes de vivê-lo como ação, ensaiamos essa peça anos a fio sem compreendê-la. (...). Sem contar que amamos, frequentemente, de maneira similar, seres diferentes, seguindo um roteiro quase idêntico com cada um. O caminho que eu invento com o ser amado, devo inventá-lo considerando as sendas batidas por milhões de outros antes de mim.

Aprendemos sobre o amor com as estórias que nos contam e que contamos, e podemos acrescentar, também, com as músicas que são cantadas e que cantamos. As criações artísticas, como as canções, participam em como conhecemos, reconhecemos e compartilhamos significados sobre o que vivemos e sentimos.

Considerando essa participação das criações artísticas em nossos aprendizados e, mais especificamente, as canções populares românticas, apresentaremos o material que discutiremos em nossa análise.

### Vídeo Analisado

Tipo de Material	Documentário
Título Original	Eu vou rifar meu coração
Nome Traduzido	Eu vou rifar meu coração
Gênero	Documentário
Ano	2011
Local de lançamento e Idioma original	Brasil, língua portuguesa
Duração	1h19min
Direção	Ana Rieper

Intercalando canções, entrevistas com cantores e com fãs do gênero brega, o documentário expressa a força da música popular romântica. Filmado principalmente em cidades do nordeste do Brasil, a maior parte em Recife, percorre as relações entre as músicas escutadas e lembranças afetivas, acompanhando narrativas amorosas como: paixão à primeira vista; rejeição e abandono; viver como amante; duas esposas com o mesmo marido; desilusões e descrenças no amor. Os músicos falam do processo de criação das músicas, remetendo também às experiências vividas por eles.

### **Análise Crítica**

“*Eu vou rifar meu coração, vou fazer leilão, por amor carinho e paz*”<sup>4</sup>, canta Lindomar Castilho na música cujo título é usado para dar nome ao documentário *Eu vou rifar meu coração*. Trata-se de um trecho que remete a como as experiências amorosas são consideradas especiais, valiosas, dignas de busca, de aposta. Assim como a música-título, a cada canção do longa que ouvimos, outras questões amorosas são evocadas, em entrevistas com pessoas que vinculam o que gostam de escutar ao que gostariam de viver e às memórias do que foi vivido.

O primeiro relato trazido, sobre uma separação, traz a narrativa sobre momentos de paixão e encanto, assim como as dores vividas da saudade, do abandono e da decepção. A história contada é acompanhada pelos versos cantados por Amado Batista: “*Fazia um dia tão bonito quando ela chegou, era uma tarde tão triste quando ela partiu*”.

---

<sup>4</sup> A letra completa pode ser encontrada em: <https://www.letras.mus.br/lindomar-castilho/337492/>. Acesso em: 25/04/2020.

Amado Batista e Lindomar Castilho estão entre os entrevistados, assim como Wando, Odair José, Agnaldo Timóteo e Nelson Ned. Os cantores e compositores têm em comum a identificação com o gênero musical romântico de grande popularidade também conhecido como “brega”.

Diante da palavra “brega”, é possível que um certo estranhamento, ou mesmo desconforto seja evocado. Afinal, não seria uma palavra depreciativa? Dizer que um estilo musical é “brega” não seria, de alguma forma, desvalorizá-lo? É interessante então considerarmos a análise feita por Gabriel Cresco (2017, s/p) no texto: “A música brega e a coragem de dizer o que a paixão queima”:

Brega foi, inicialmente um adjetivo pejorativo. Tinha conotação de algo de pouco ou nenhum valor, de baixa qualidade, mal feito e ultrapassado. Depois passou a ser um substantivo, dando nome a um estilo popular que carregava todo o estigma de toda a contação descrita acima. (...). Os cantores de simples conjuntos, letras carregadas de paixão, temas de bar e casas noturna eram chamados de brega. Hoje, sabemos que isso não passa de um preconceito e uma ironia. (...) Ironia porque os cantores bregas eram os que mais vendiam e lucravam para as gravadoras.

Nas entrevistas do documentário, em que os músicos contam sobre os processos de criação das músicas, são mencionados também os preconceitos enfrentados pelo fato de um estilo brega ser associado ao nordeste e às pessoas mais pobres.

Por exemplo, na entrevista feita com Agnaldo Timóteo, o cantor problematizou os critérios utilizados para as classificações de gêneros musicais, dizendo que, quando ele canta, é chamado de “cafona”, mas se são cantores de classes sociais mais altas, torna-se “luxo”. Conta então sobre uma música de Nelson Gonçalves que,

quando gravada por Maria Bethânia, passou a ter a qualidade mais valorizada. Nas palavras de Timóteo: “O preconceito, divulgado, que é programado e multiplicado contra nós, cantores românticos de origem modesta, que não somos de uma elite ‘Buarque de Holanda’, nós somos pessoas do interior”.

Uma das entrevistadas, fã do estilo, descreve brega da seguinte forma: “*são músicas assim de amor, fala em tristeza em alegria, decepção amorosa, traição, são coisas assim, que quem ouve aquela música, que gosta, alguma coisa tem em comum (...)*”. O estilo é considerado por ela, portanto, a partir da identificação entre quem escuta e os afetos e experiências que são contados. Também ao discorrer sobre os sentidos relacionados à classificação “brega”, Fernanda Maldonado (2017, s/p) analisa:

Na margem oposta de movimentos musicais e artistas mais bem-vistos pela crítica especializada e por um público predominantemente originário de segmentos mais letrados da classe média brasileira, o brega, por sua vez, conversava nos olhos com o povo. (...) a música brega deixou marcas profundas no imaginário afetivo de boa parte do povo brasileiro, e apesar de hoje muitas pessoas compartilharem uma valorização positiva desse cancionário, o brega vem sendo sistematicamente esquecido pela historiografia da música popular.

Mais do que trilha sonora do documentário e de muitos momentos nas vidas das pessoas entrevistadas no documentário, a música brega é, no longa analisado, protagonista. Há uma combinação entre as músicas tocadas e as histórias narradas. E, além dos trechos das canções, ao longo das cenas nos deparamos também com trechos de estradas: cenas em que o sol nasce, ou sol se põe ou que a lua ilumina a noite.

São mostradas placas das divisas entre Estados como Sergipe, Alagoas, Bahia e também nomes de cidades que se aproximam, como Areia Branca, Itabaiana e Jeremoabo. Para a produção do longa, foram percorridos cerca de 5.000 quilômetros por terra. Em uma entrevista, a diretora Ana Rieper comenta a especial atenção dada aos lugares:

(...) tem uma ideia que me acompanha sempre em tudo o que eu faço, que é a ideia de paisagem. Porque a gente pensa em paisagem e a entende como algo que está fora, é algo que está “ali”. Mas eu acho muito interessante pensar em paisagem como algo que está “aqui”, dentro de cada um de nós, como sendo algo que é o que você enxerga a partir de um dado absolutamente subjetivo. Dá mesma maneira, há a paisagem de sons, que é o que você escuta quando ouve aquela música, o que nela te mobiliza, então eu acho muito interessante pensar na música dos filmes nessa perspectiva mais internalizada (SARMIENTO; RAVAZZANO, 2017, p. 384-385).

Há cenas gravadas em bares, botecos, casas de show, *videokês*, cenas em que casais dançam coladinhos, pessoas conversam enquanto escutam as músicas e tomam cerveja. São visitados também alguns lares, pessoas que cantam e contam suas histórias na mesa da cozinha, no sofá da sala, com os porta-retratos na parede, em torno da tevê, as varandas, as calçadas, o quarto em que a profissional do sexo entrevistada realiza seu trabalho.

A proximidade suscitada pelas músicas entre as pessoas entrevistadas é geográfica, mas também subjetiva. O que faz com que músicas sobre amor e sobre sofrimento amoroso aproximem as pessoas, mesmo aquelas que não se conhecem?

São canções que muito tocam, em ambos os sentidos: tocam nas rádios, nos discos, nos shows, nas casas, nos bares: são grandes sucessos. E tocam porque marcam,

porque comovem, porque sensibilizam, representam para as pessoas um caminho de simbolização e de elaboração do que sentem e vivem.

Por que músicas sobre sofrimentos amorosos tanto tocam? – é a pergunta que buscaremos discutir em nossa análise.

### **Por que músicas sobre sofrimentos amorosos tanto tocam?**

As experiências amorosas e os sofrimentos presentes nessas experiências são temas frequentes de canções muito tocadas, muito escutadas. Torna-se interessante, então, nos voltarmos para a nossa relação entre amar e criar – falando, escrevendo, compondo, tocando, cantando – ou seja, a relação entre amar e buscar formas de expressão para o que é sentido.

Não é uma relação direta: entre o que sentimos e o que expressamos. Muitas vezes, tendemos a nos esforçar para disfarçar o que sentimos, para esconder, dissimular, inclusive de nós mesmos (as). Gostar de alguém e estar diante da angústia de não saber se somos ou não correspondidos (as); experimentar um interesse, uma atração, sem saber muito bem como lidar com as sensações que surgem; se ver em meio a lembranças, a saudades, a uma grande falta e carência mesmo quando nossa decisão é pela distância, pela ruptura: há situações que vivemos que nos contrariam, ou mesmo que nos constroem, nos envergonham...

Há desejos, emoções e impulsos que não escolhemos, que não controlamos, ainda que esteja ao nosso alcance, em certa medida, escolhermos ou controlarmos que desejos, emoções e impulsos admitiremos e demonstraremos ou quais serão contidos, disfarçados. Não é tão simples distinguirmos entre o que pode e o que não pode ser

expresso, entre o que precisa e o que não precisa ser inibido, entre o que requer ou dispensa nossas contenções (PASTANA; MAIA, 2019, p. 18).

Se pudéssemos escolher o que sentimos, não seriam esses os sentimentos que escolheriam, mas, provavelmente, sentimentos que trouxessem menos confusão, menos vulnerabilidade, menos dúvidas, ou, simplesmente, sentimentos opostos. Diante da impossibilidade de controlarmos muito do que sentimos, tentamos, ao menos, controlar o que demonstramos ou não sentir, o que as outras pessoas podem perceber ou não do que sentimos.

Há fantasias amorosas que são mantidas em segredo, mesmo que os devaneios românticos tomem mais tempo que o desejado, é possível tentar manter as expectativas apaixonadas em segundo plano.

Se as pessoas se esforçam tanto para esconder suas fantasias, como é possível conhecê-las? – foi uma pergunta colocada por Sigmund Freud (1908), em “Escritores criativos e devaneios”.

O adulto (...) envergonha-se de suas fantasias, escondendo-as de outras pessoas. Acalenta suas fantasias como seu bem mais íntimo, e em geral preferiria confessar suas faltas do que confiar a outro suas fantasias. Pode acontecer, conseqüentemente, que acredite ser a única pessoa a inventar tais fantasias, ignorando que criações desse tipo são bem comuns nas outras pessoas.

Ao buscar responder como temos acesso às fantasias, Freud assinalou duas possibilidades: além da clínica psicanalítica, espaço destinado à escuta de pensamentos que as pessoas tendem a ocultar, Freud indicou também um outro caminho, fértil se desejamos entender como as

pessoas vivem seus desejos e sentimentos: as criações artísticas.

Em “A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia” Diana Corso e Mário Corso (2011) partem da ideia freudiana de que conhecer as criações artísticas é uma via privilegiada para conhecer o que as pessoas fantasiam, para discutirem como os sucessos de uma época nos dão pistas sobre significados que são compartilhados, sobre que emoções são vividas por diferentes pessoas e também com elementos para a identificação de um repertório comum de como compreender e lidar com essas emoções. Nas palavras dos autores: “A experiência artística nos coloca em sintonia com a fantasia alheia, ela amplia os horizontes aos quais podemos chegar com o uso da própria imaginação e abre a possibilidade de questionar a realidade, tanto a pessoal quanto a coletiva” (CORSO; CORSO, 2011, p. 19).

Diante dos enigmas que nos deparamos tanto para compreender e lidar com o que sentimos, quanto com a impossibilidade de sabermos o que a outra pessoa sente, podemos, ao menos, contar com um consolo: nas músicas os sentimentos são colocados em palavras, as canções traduzem o que, em nossas experiências, pode ser tão difícil acessar e expressar.

Não apenas traduzem o que vivemos, como dão pistas de que talvez não sejam angústias e dores tão solitárias assim: afinal, se alguém compôs, se há outras pessoas ouvindo, outras pessoas cantando, deixa de ser uma confusa obsessão privada e passa a ser algo que pode ser reconhecido, compartilhado, dito... ou melhor, cantado. Nas palavras de Annoucka Grose (2011, p. 44):

Quase não vale a pena dizer que o amor nos leva a fazer determinadas coisas. As provas podem ser encontradas em todas as bibliotecas, cinemas, galerias e salas de concerto do

mundo. (...) A loucura que leva outras pessoas a produzir canções/obras de arte/livros encontra eco na nossa própria loucura e até promete subjugar-la. Se outra pessoa sentiu o mesmo, então afinal talvez não estejamos assim tão mal.

É um enigma o que a outra pessoa sente, assim como pode ser um enigma para nós também saber ao certo o que desejamos e sentimos, ou, ao menos, saber como lidar com o que desejamos e sentimos. Pode ser um alívio encontrar, nas canções, evidências<sup>5</sup> de que tal embate com os mistérios dos afetos e desejos não é uma empreitada somente nossa.

A tendência à aproximação trazida pelas músicas pode ser ainda mais ampla: não é preciso estar passando por uma separação amorosa para cantar uma música de saudade; não é preciso estar passando por uma decepção amarga para cantar uma música de raiva e desejo de vingança; nem é preciso estar amando ou vivendo uma paixão para cantar sobre sonhos de amor.

## **Considerações Finais**

Entrar em contato com o que sentimos envolve também entrar em contato com como damos sentidos ao que sentimos. Por meio do documentário *Eu vou rifar meu coração*, discutimos processos em que as canções

---

<sup>5</sup> Em 2017, um vídeo que circulou bastante em redes sociais e teve muitos acessos (foram 2 milhões de visualizações) foi de uma passageira que, ao puxar a música “Evidências”, de Chitãozinho e Xororó, no metrô, foi acompanhada por muitas pessoas que cantaram junto, algumas mais discretamente, muitas animadas. Antes de começar a puxar o coro, ela disse: “uma música que todo mundo sabe cantar, de trás pra frente e de frente pra trás”. A matéria “Mulher canta 'Evidências' no metrô e viraliza nas redes sociais; assista” está disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/musica/2017/07/mulher-canta-evidencias-no-metro-e-viraliza-nas-redes-sociais-assista.shtml>. Acesso em: 02/04/20.

românticas expressam conteúdos sobre as experiências amorosas e sobre os sofrimentos.

Nas músicas, o amor é cantado como algo muito presente e importante em nossas vidas, algo que também, muitas vezes, vem acompanhado de faltas, de mágoas, de dores. As canções revelam-se então como oportunidades de colocar em palavras as alegrias e as tristezas, propiciando, inclusive, a possibilidade de lidar de forma compartilhada com o que muitas vezes é vivido de modo solitário, até mesmo em segredo, como fonte de angústias e incompreensões.

Quando o amor é cantado, o amor é contado, demonstrando em voz alta o que os silêncios não são suficientes para confortar. A cada trecho, a cada refrão, lembranças são evocadas, sonhos são anunciados, sentimentos são traduzidos. Nas palavras, nos cantos, há assim um encanto, o de dar voz às tantas experiências humanas.

“*Esse negócio de paixão é bem brega, viu?*”, diz uma das entrevistadas, que participa do documentário como fã do estilo musical. Além dos relatos trazidos nas entrevistas, as cenas mostram como as músicas estão presentes, nas casas, nos shows, nos bares, nas cantorias, nas danças, em cada palco, em cada televisão, em cada aparelho de som. Mostra também, por meio de narrativas de paixões, cenas e cenários do nordeste, levando-nos a nos deparar com a tão próxima relação entre paixões e cultura.

Pode soar com frieza a frase de que o amor é uma construção cultural, mas, longe disso, quando nos referimos a amar como algo aprendido, o que está em questão é a riqueza dos aprendizados e criações que acontecem nas experiências e relações que, em seu conjunto, chamamos de cultura humana.

Dizer que o amor é aprendido, construído, criado, em momento algum é considerá-lo um engano, uma distorção ou algo fora da realidade, ao contrário, é na realidade que

vivemos o que por nós é construído e criado, é a partir de nossos significados e invenções que experienciamos o que há de mais real. Se com as músicas aprendemos sobre o amor, desde os deslumbramentos mais alegres às decepções mais tristes, o documentário sobre músicas registra essa dimensão tão real do que criamos, aprendemos e compartilhamos.

Retomamos, então, as reflexões de Jurandir Freire Costa (1998, p. 19-20) sobre o amor como ideal cultural

(...) seria insensato excluir o amor de nossas vidas, pois isso representaria, para muitos, trocar o sonho provável pelo desencanto certo. Ideais culturais não são trapos de papel. O romantismo amoroso foi e continua sendo uma das marcas registradas da cultura ocidental.

Considerando o romantismo amoroso como uma das marcas registradas da cultura ocidental podemos acrescentar, também o romantismo amoroso brega como uma das marcas registradas da cultura nordestina, tão rica em referências de nossa música brasileira.

Em síntese, podemos concluir afirmando que assim como outras experiências construídas e aprendidas culturalmente, amar é também um campo de significados compartilhados e de criatividade. Reconhecermos nossos amores como construções culturais envolve, portanto, reconhecermos também o que os torna tão sonhados, tão sentidos e tão vivos como reais.

## Referências

BRUCKNER, P. **O paradoxo amoroso**: ensaio sobre as metamorfoses da experiência amorosa. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

CALLIGARIS, C. **A psicanálise na Terra do Nunca**: Ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

CALLIGARIS, C. **O amor é uma coisa que se aprende**. 2007. Disponível em: <https://vimeo.com/315998196>. Acesso em: 05 Abr. 2020.

CALLIGARIS, C. **O laço conjugal**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1994.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **Adolescência em cartaz**: Filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.

COSTA, J. F. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

CRESPO, G. **A música brega e a coragem de dizer o que a paixão queima**. 2017. Disponível em: <http://mundode musicas.com/musica-brega-e-coragem-de-dizer-o-que-paixao-queima/>. Acesso em 05 Abr. 2020.

FREUD, S. **Escritores criativos e devaneios**. Imago: Rio de Janeiro, vol. IX, p. 149-170, 1987.

KIPNIS, L. **Contra o amor, uma polêmica**. Rio de Janeiro, Record, 2005.

MALDONADO, F. **A dor e as delícias do universo da música brega**. 2017. Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/musica/caixa-acustica/dor-e-as-delicias-do-universo-da-musica-brega/>. Acesso em: 05 Abr. 2020.

PASTANA, M.; MAIA, A. C. B. **Entre copos e corpos**: bebidas alcoólicas, sexualidade e encontros. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SARMIENTO, G.; RAVAZZANO, L. Entrevista com Ana Rieper: documentários musicais como um território de afetos. **Doc On-line**, v. 1, n. 22, set., 2017, p. 381-387.

## Capítulo 3

### **JÁ ESTOU COM SAUDADES: IDENTIDADE, SEXUALIDADE, CÂNCER E SENTIDO DE VIDA**

Maristela Rodrigues Freitas Martin

#### **Introdução**

O câncer é um conjunto de mais de 200 doenças e suas causas são múltiplas, desde fatores hereditários, fatores sócio econômicos, até maus hábitos como fumar ou beber, entre outros. O câncer está entre as quatro principais causas de morte na maioria dos países e seu surgimento ocorre com o crescimento anormal das células formando uma massa tumoral, que podem invadir tecidos e se expandir para outras partes do corpo no que é chamado de metástase (MUKHERJEE, 2012).

O Instituto Nacional do Câncer (INCA) apresentou a estimativa de incidência de câncer para o triênio 2020 a 2022 no Brasil, que será de 625 mil casos novos, sendo que o câncer de pele não melanoma atingirá 177 mil pessoas, seguido pelo câncer de mama e próstata com 66 mil, cólon e reto com 41 mil, pulmão com 30 mil e estômago com 21 mil acometidos. Nas mulheres, excetuando-se o câncer de pele não melanoma, a incidência de câncer de mama será de 66.280 casos novos, chamando atenção para o fato de que não existe apenas um fator para o risco de câncer de mama (BRASIL, 2015).

O câncer de mama não afeta só a saúde física da mulher, atinge vários outros aspectos da vida de quem tem

esse diagnóstico. Surge o medo da morte, a interrupção de algumas atividades rotineiras, o sofrimento psíquico é presente, seguido dos sintomas indesejáveis do próprio tratamento que pode ser a quimioterapia, a radioterapia e a cirurgia de quadrantectomia ou mastectomia bilatérica ou não (retirada cirúrgica das mamas que em alguns casos é mutilante, interferindo na sua imagem corporal) (OLIVEIRA; SILVA; PRAZERES, 2017; SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2014).

A mulher que antes do diagnóstico de câncer de mama tinha sua identidade feminina estabelecida, e durante e após o tratamento passa a vivenciar um abalo intenso com o seu novo aspecto físico e emocional, sua identidade e sua autoestima, se torna muitas vezes diferente e desconhecida para ela mesma, impactando na sua imagem, sendo necessário se reorganizar internamente para se sentir novamente reconhecida por si mesma e para se sentir pertencente ao seu meio social (VIEIRA; SANTOS; SANTOS; GIAMI, 2014; SANTOS, 2014).

Oliveira *et al.* (2010) dizem sobre aspectos que influenciam e colaboram na construção da imagem corporal:

Essa imagem corporal participa, então, do processo de formação da identidade pessoal, já que esta representa uma tomada de consciência do Eu, isto é, da própria existência, que se principia com a percepção do Eu corporal, constituindo-se, ao mesmo tempo, uma experiência subjetiva (p. 54).

A constituição subjetiva da imagem corporal passa também pela construção que é feita pela própria pessoa da necessidade de ser aceita pelos padrões ideias de corpo. No entanto, a partir do câncer, existe uma mudança no olhar dessa mulher, pois agora ela passará a não ter o mesmo

“padrão social homogeneizante”, como destacam Maia e Vilaça (2019).

Uma nova identidade se estabelece a partir das diferenças corporais, que se impõe a essa mulher com câncer de mama. A identidade do indivíduo é construída ao longo da sua existência por meio da sua cultura, dos seus artefatos culturais, atribuindo diferenças entre esses indivíduos em relação aos outros. No entanto, identidade e diferença são inseparáveis, ou seja, a identidade depende da diferença e a diferença depende da identidade (SILVA, 2000).

A pessoa ao se conhecer, cria uma identidade para si e ao se inserir em espaço social, se identifica com determinada cultura, valores, crenças, fazendo surgir novas identidades e assim, fragmentando o indivíduo visto até então como uno, unificado (HALL, 2000). Maia e Vilaça (2019), ao falarem sobre identidade afirmam que

não se nasce com “uma” identidade nata; as alternativas de identidades vão se construindo diante do contexto em que se vive. Nessa perspectiva, a construção subjetiva das identidades ocorre na relação com a realidade; o conhecimento de si mesmo ocorre pela experiência diante do outro: grupos sociais, culturas, etc. Ou seja, a identidade é um fenômeno social em que imbricam fatores biológicos e psicológicos (p. 156).

É comum que a mulher que está em tratamento contra o câncer de mama se questione sobre a sua aparência e que esta cause estranhamento no outro com quem se relaciona, questione sobre sua sexualidade e sinta inseguranças nas interações sociais, pelo estigma da diferença e da própria doença.

Santos *et al.* (2016) comentam que tanto a identidade como a diferença são produções que se constroem na

relação social, em movimentos de fixação e estabilização e outros movimentos de subversão e desestabilização delas. Isto quer dizer que existe um movimento que as tornam mutáveis, em constante transformação. Assim sendo, a identidade não é estável, ela passa por mudanças, por muitas vivências que possibilitam que a pessoa se transforme, transgrida, escape do modelo imposto e crie um novo sentido para a sua vida.

É importante que a mulher se reconheça nesse novo momento, pois ira possibilitar que ela transforme suas experiências e que isso possa lhe trazer um sentido de vida para essa fase difícil, recriando sua identidade.

No momento e após o tratamento contra o câncer, o corpo escapa da criação de sua identidade em vários espaços sociais, e é um corpo que se possibilita ser diferente em sua constituição, em sua essência. É o momento da produção identitária, na qual se cria a diferença, pois ela passa a ser visível e precisa ser reconhecida enquanto direito de o ser, subvertendo a ordem das grandes verdades, na qual a ideia não é capturar e sim ver melhor o que existe.

Assim pensamos a respeito da identidade e diferença na mulher com câncer de mama, em que é necessário deixar o corpo escapar e criar suas identidades num campo de imanência, com a resistência e subversão.

## **Sexualidade e Câncer**

Entendemos a sexualidade como uma manifestação ampla do ser humano e ela não se restringe ao ato sexual em si. De acordo com Maia e Ribeiro (2010, p.161),

a sexualidade humana refere-se aos sentimentos, atitudes e percepções relacionadas à vida sexual e afetiva das pessoas; implica a expressão de valores, emoções, afeto, gênero e

também práticas sexuais e é essencialmente histórica e social. Como um conjunto de concepções culturais, a sexualidade extrapola o conceito de genitalidade.

A sexualidade é inerente ao ser humano, podendo ser expressa por um beijo, por um abraço, por um olhar, independentemente de ter ou não o ato sexual como a função final de uma relação entre duas pessoas. Verenhitach *et al.* (2014, p.5), dizem que a sexualidade envolve “sentimentos de desejo e comportamentos que trazem prazer para o próprio indivíduo e o parceiro, e estimulação de órgãos sexuais primários, incluindo aí o coito, porém não se restringindo a ele”.

A sexualidade é ampla, envolve todos os sentidos e para ser integralmente manifestada precisa de intimidade, segurança e pode vir acompanhada de afeto, sendo um fenômeno construído socialmente. A sexualidade vai muito além da procriação, é psicosexualidade, energia vital que sofre interferências quantitativas e qualitativas (BEARZOTI, 1994).

Sendo a sexualidade energia vital, ela passa a ser afetada potencialmente na pessoa com câncer, pois o tratamento causa muitos efeitos colaterais, fazendo com que essa energia seja direcionada quase exclusivamente para a manutenção da vida e o desejo sexual fica em segundo plano, quando se está lidando com os sintomas e as possíveis sequelas que podem surgir decorrentes do tratamento (FLEURY; PANTAROTO; ABDO, 2011).

Segundo Mansano-Schlosser e Ceolim (2012), todo paciente com câncer deve ser compreendido no contexto biopsicossocial e isso implica dizer que a doença pode e vai interferir em todas as esferas da sua vida, mudando sobremaneira, a sua qualidade de vida. Neste capítulo iremos tratar do câncer de mama.

Pensando nesse tipo de câncer, sabemos que é um tipo que tem uma taxa muito alta de mortalidade entre as mulheres. É fundamental que a detecção precoce seja realizada, por meio do autoexame ou de consultas de saúde periódicas, pois assim é possível o tratamento adequado, o aumento da sobrevida e se possível a cura.

A mulher com câncer de mama precisa de um acompanhamento integral, pois o tratamento pode trazer sequelas permanentes ou temporárias, entre essas, algum tipo de comprometimento na expressão dos aspectos de sua sexualidade (INCA, 2019).

O câncer de mama traz consigo questões culturais muito importantes, pois o seio feminino representa e tem uma grande influência na expressão do gênero, na obtenção de prazer e na própria identidade feminina. Segundo Verenhitach *et al.* (2014, p.5),

O significado da mama ultrapassa o físico e inclui feminilidade, beleza, sexualidade e poder, atributos significativos para a mulher como objetos de autoafirmação, autovalorização e reconhecimento social em diferentes etnias e contextos socioeconômicos. Pacientes com câncer de mama referem prejuízo na sexualidade em qualquer etapa do processo de diagnóstico, tratamento e sobrevida, decorrente de efeitos colaterais do tratamento ou dos eventos psicossociais relacionados.

Santos, Santos e Vieira (2014), realizaram um estudo de revisão sistemática qualitativa de artigos científicos em várias bases de dados e identificaram seis categorias temáticas: a cirurgia mamária e os demais tratamentos para o câncer de mama; a experiência da mulher acometida; o relacionamento afetivo-sexual; os estudos sobre relação entre sexualidade e características específicas do câncer; os profissionais de saúde e a atenção à sexualidade; e as

propostas para amenizar as consequências negativas dos tratamentos na sexualidade.

Vários desses estudos indicaram que o tratamento para o câncer de mama que tem como consequência sequelas físicas, como a mastectomia - com ou sem a reconstrução mamária, indicaram que as mulheres têm muito mais dificuldades com a sexualidade, do que mulheres que passaram por outros tipos de cirurgias, influenciando sobremaneira sua relação afetivo sexual. É interessante acrescentar que nesses estudos não foi indicado se havia outro tipo de relacionamento afetivo, ou seja, não foi tratado ou citado uma relação homoafetiva, que pode se fazer presente em pacientes com câncer de mama.

A temática sexualidade e câncer de mama é muito importante de ser estudada, pois, traz a possibilidade de se olhar para a pessoa com câncer em sua totalidade. Por isso, escolhemos essa temática para discutir neste capítulo, a partir do filme *Já estou com Saudades*.

### Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Miss You Already</i>
Nome Traduzido	Já estou com saudades
Gênero	Drama/comédia
Ano	2015
Local de lançamento e Idioma original	Reino Unido, Inglês
Duração	1h e 52 minutos
Direção	Catherine Hardwicke

O filme *Já estou com saudades*, produzido em 2015, é narrado por Jess, uma mulher adulta, que conta a sua estória com a sua grande amiga Milly. Elas se conhecem desde a infância, passando pelas experiências da

adolescência, sempre dividindo segredos, conflitos, objetivos e desejos. As amigas Jess e Milly vivem na fase adulta momentos bem distintos.

Jess leva uma vida tranquila, mora em um barco, ao lado do marido, o qual trabalha como empreiteiro e com quem tem desejos de engravidar, recorrendo aos tratamentos possíveis para realizar seu sonho de ser mãe.

Milly é uma mulher atraente, executiva, despojada, tem uma profissão de sucesso e uma carreira bem-sucedida, não enfrenta problemas financeiros e sua vida é bem agitada, com pouco tempo para olhar para sua saúde e cuidar de si. Ela engravidou de um namorado que é seu atual marido e com quem tem dois filhos; eles moram em uma bela casa, moderna e agradável.

Milly conta para sua amiga Jess que está com câncer e Jess se coloca em segundo plano em relação à notícia de sua gravidez. O laço de amizade se torna ainda mais forte, pois Jess acompanha sua amiga em todas as fases do tratamento e, por fim, na sua internação até seus últimos momentos.

O tratamento de Milly inclui a quimioterapia, que é um dos principais tratamentos e que utiliza medicamentos para destruir as células do câncer. Ela passa também por uma cirurgia de mastectomia, que é a retirada do seio que tem o tumor/câncer e, no caso dela, retirado também o outro seio como uma medida profilática.

Milly ficou careca, com muitos efeitos colaterais dos medicamentos quimioterápicos e com as cicatrizes de uma mastectomia bilateral, sem reconstrução mamária. Isso fez com que ela sentisse vergonha de ser rejeitada pelo seu companheiro, de se expor fisicamente, impedindo demonstrasse o seu desejo sexual por ele.

Houve vários momentos de busca de sentido para o que estava acontecendo com Milly e, junto com a amiga que já estava grávida, elas viveram experiências de

cumplicidade, afeto, estresse, raiva, afastamento, muitas risadas, sofrimento, choro e tristeza.

Apesar de todo o tratamento o câncer de Milly progrediu sem a possibilidade de cura e logo surgiu uma metástase cerebral, sendo sugerido os cuidados paliativos<sup>1</sup> e a internação no *Hospice*<sup>2</sup>. E foi neste espaço que ela faleceu, ao lado de sua grande amiga.

## **Análise Crítica**

O filme fala sobre amizade, mulheres fortes e decididas, câncer e seus tratamentos, finitude, morte, *hospice*, amor, família, sexualidade, sexo e cuidados paliativos. É um filme intenso, que conta desejos a serem realizados com a possibilidade eminente da morte. Os homens neste filme desempenham um papel de apoio, acolhimento, respeito e solidariedade às mulheres. Elas se mostram cúmplices e relevam como a amizade é importante e pode contribuir para o enfrentamento das

---

<sup>1</sup> Cuidados Paliativos (CP) é um termo utilizado para significar a filosofia do cuidado integral e multiprofissional ao paciente com uma doença incurável, em qualquer fase dela. “Os Cuidados Paliativos são cuidados holísticos ativos, ofertados a pessoas de todas as idades que se encontram em intensos sofrimentos relacionados à sua saúde, proveniente de doença grave, especialmente aquelas que estão no final da vida.” Fonte: <https://paliativo.org.br/wp-content/uploads/2019/02/Defini%C3%A7%C3%A3o-de-Cuidados-Paliativos-da-IAHPC-traduzido-Portugu%C3%AAsBR.pdf>. <https://paliativo.org.br/cuidados-paliativos/historia-dos-cuidados-paliativos/>

<sup>2</sup>*Hospice*: 1967 - Cicely Saunders Cicely Saunders era enfermeira, assistente social e médica. Foi pioneira na medicina paliativa. Fundou em Londres, o *Saint Christopher's Hospice* e deu início ao que se chama hoje de Movimento *Hospice* Moderno, ampliando o entendimento da palavra *hospice*. *Hospice* passou a representar um local que combinava a especificidade de um hospital e a hospitalidade de uma casa de repouso. Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext &pid=S0104-59702010000500010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S0104-59702010000500010)

dificuldades da vida, assim como o envolvimento e amor familiar.

É necessária uma rede de apoio ao paciente para ajudar no enfrentamento da doença, seja de familiares, de profissionais, seja de uma pessoa próxima com quem a pessoa adoecida possa falar sobre suas angústias, seus medos, suas expectativas e seus desejos, procurando estabelecer um suporte emocional que a ajude a passar por momentos dolorosos e isso foi possível observar no filme (SANTANA; ZANIN; MANIGLIA, 2008).

Além disso, no cuidado integral é fundamental incluir e considerar as questões sobre sexualidade; entretanto, essa questão costuma ser esquecida ou negligenciada, nos atendimentos clínicos, nas relações pessoais e também no campo acadêmico.

A presença das temáticas sobre sexualidade, câncer e identidade são trazidas de forma bem suave e delicada neste filme. O momento em que Milly se vê fragilizada, careca e sem os seios, não se reconhecendo no seu próprio corpo, traz a desconstrução de sua identidade, que antes era de uma mulher sexy, atraente, empoderada, para a sua realidade atual e por não ter mais a mesma energia libidinal e a sua imagem corporal agora é outra e não mais a idealizada como outrora.

O câncer é uma doença devastadora que traz o inesperado, pois mudam os caminhos, a rotina da pessoa adoecida, mudam os desejos, mudam as identidades, o corpo passa a não ser mais o idealizado e que antes existia, mudam os momentos e muda a história de vida. Podemos comparar o impacto de uma vida de alguém à deficiência adquirida, por exemplo, no caso de uma lesão medular, como aponta Maia (2011), pois segundo essa autora, seria uma mudança drástica na vida, que exige mudanças individuais, familiares e sociais.

Uma nova identidade deve ser construída a partir de um corpo estigmatizado pela deficiência, novos papéis são assumidos pelos membros familiares e os vínculos conjugais se fortalecem ou se rompem. Muitas perguntas podem surgir no meio da confusão emocional que está o doente. Como se achar em meio ao que se era antes de se tornar outro? Como o objetivo de se viver no que está posto é ao mesmo tempo necessário e assustador, pois a identidade que antes existia e causava conforto, foi ficando fluida, leve, uma bruma; dando lugar a outra identidade que precisa vir para se tornar parte de outra experiência, como discute Hall (2006).

Assim é a vida da pessoa com câncer, são muitas incertezas, muitas decisões para serem tomadas e esperanças de que coisas boas também possam acontecer. No filme a temática da sexualidade não é tratada pela equipe de saúde, apesar de ser conteúdo importante do enredo, deixando evidente que no tratamento de uma pessoa com câncer a sexualidade ainda não é vista como um fator importante, ficando em segundo plano, pois é sabido que o tratamento pode diminuir o desejo sexual, existindo a crença de que a pessoa doente não sente desejos sexuais e que é mais importante a preservação da vida do que no momento ser atraente para seu parceiro ou parceira (SANTOS; SANTOS; VIEIRA, 2014; SILVA, 2000).

A dor do adoecimento, ganha muito mais espaço na vida do doente e outras questões ficam aprisionadas, pois as energias estão voltadas para ela, mas o corpo humano é um corpo pulsional (MOREIRA, 2009) e na cena em que Milly se nega a ter relações sexuais com o marido, por vergonha ou medo, a sua atitude traz um enorme sofrimento para ela e, provavelmente, para ele também. Como afirmam Fleury, Pantarolo e Abdo (2011, p. 88), “Dificuldades no relacionamento podem surgir após o diagnóstico de câncer e seu tratamento, caso o (a) paciente

oncológicos (a) e sua (seu) parceira (o) deixarem de comunicar sentimentos e não compartilharem a mesma necessidade de intimidade”.

A dificuldade de diálogo faz com que Milly saia em busca de si mesma e com medo do olhar do outro sobre seu corpo, agora mutilado, ela procura se encontrar ou se sentir novamente atraente, trazendo suas questões narcísicas, e se aventura por meio de uma experiência sexual com um desconhecido. É esse relacionamento breve, com um homem que a vê como uma mulher atraente, interessante, inteligente e divertida, independentemente da sua mutilação, que colabora para que ela pudesse resgatar sua confiança e voltar para casa e para a sua vida conjugal.

A mulher com câncer busca se proteger do olhar do outro, que a julga, a avalia e se empadece por ela, por conta de sua aparência e pelo seu sofrimento. No filme vemos essa condição quando Milly tenta retomar sua vida, voltando ao trabalho, mas seu corpo emagrecido e o uso da peruca a expõe socialmente como uma marca visível de sua condição. É o estigma, tal como diz Goffman (1988), uma marca social de “desvantagem” que soma ainda mais às dificuldades emocionais pessoal da pessoa doente ou mesmo já restabelecida pelo câncer. É preciso que a mulher se reconheça nesse novo corpo e que ele seja reconstruído simbolicamente para ser reconhecido posteriormente.

### **Considerações Finais**

O filme analisado oferece um rico material a ser explorado e trabalhado com pacientes com câncer, seus cuidadores e profissionais, no espaço clínico e hospitalar, abordando as temáticas da sexualidade e do câncer, pensando a pessoa na sua integralidade.

Compreender a pessoa nas dimensões biopsicossocial e considerar que a sexualidade é inerente ao ser humano, é

reconhecer que essa condição está presente e não deve ser negligenciada no adoecimento. Junqueira *et al.* (2013) nos trazem que recentemente um novo paradigma de saúde está sendo exercitado, baseado no modelo biopsicossocial, que possibilita uma “visão integral” do ser e do adoecer, ainda traz como aspecto importante a formação do profissional que trabalha na área da saúde, o qual deve ter além da formação técnica, a formação “relacional”, o estabelecimento de vínculos e a adequada comunicação com o paciente.

As questões trazidas até aqui em nenhum momento se esgotaram e podem ter um desdobramento gigantesco, pois a complexidade do ser humano comporta muitas análises e considerações, principalmente se falarmos da pulsão de vida e de morte, que não foram aprofundadas neste capítulo. Contudo, consideramos que falar de sexualidade e câncer é falar de vida e não apenas de morte, dor e sofrimento, apesar de se fazerem constantes no adoecimento.

Além disso, acreditamos ser fundamental que se possa orientar as mulheres que vivenciam a dolorosa experiência de um câncer de mama a olhar para seu corpo e se reconhecer com outras e novas possibilidades de enfrentamento nas relações que envolvem as questões psicológicas, culturais e de vida. Elas precisam se fortalecer para se reconhecerem a partir de outro referencial de corpo. E, acima de tudo se empoderar e viver bem com qualidade.

## Referências

BRASIL, Ministério da Saúde. **Aspectos psicológicos do câncer de mama.** UNASUS, 2015. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/aspectos-psicologicos-do-cancer-de-mama>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

BEARZOTI, P. Sexualidade: um conceito Psicanalítico Freudiano. **Revista Neuro-Psiquiatria** [on line]. v. 52, n. 1, p. 113-117, 1994. Extraído de: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X1994000100024>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

FLEURY, H. J.; PANTAROTO, H. S. de C.; ABDO, C. H. N. Sexualidade em oncologia. Diagnóstico e Tratamento. **Medicina Sexual**, v. 16, n. 2, p. 86-90, 2011. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2011/v16n2/a2061.pdf>. Acesso em 04 Mai. 2020.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro/RJ, Zahar, 1988.

HALL, E. **Identidade cultural na pós modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INCA - **Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva** -. **Estimativa 2020: incidência de câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: 2019. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files/media/document/estimativa-2020-incidencia-de-cancer-no-brasil.pdf>. Acesso em: 05 Mai. 2020.

JUNQUEIRA, L. C. U.; VIEIRA, E. M.; GIAMI, A.; SANTOS, M. A. dos. Análise da comunicação acerca da sexualidade, estabelecida pelas enfermeiras, com pacientes no contexto assistencial do câncer de mama. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 89-101, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832013000100008>. Acesso em: 04 Mai.2020.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A.C.B; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Rev bras edu. Espec.**, v.16. n.2, p.159-176, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n2/a02v16n2.pdf>. Acesso em: 05 Mai. 2020.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, M. T.; Sexualidade e Deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva. In: RIZZA, J.L.; MAGALHÃES, J.C.; RIBEIRO, P.R.C.; COSTA, A.L.C.

(Orgs). **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Editora da Furg, 2019, p.155-170.

MANSANO-SCHLOSSER, T. C.; CEOLIM, M. F. Qualidade de vida de pacientes com câncer no período de quimioterapia. **Ver. Texto e Contexto**, v.21, n.3. Florianópolis, jul-set, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-07072012000300015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072012000300015). Acesso em 10 Mai.2020.

MOREIRA, J. de O. Revisitando o conceito de eu em Freud: da identidade à alteridade. **Estud. pesqui. psicol.** v.9, n.1, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s1808-4281200900010018&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1808-4281200900010018&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em 4 Mai2020.

MUKHERJEE, S. **O imperador de todos os males: uma biografia do câncer**. São Paulo: Companhia das Letras; 2012. 634 p.

OLIVEIRA, F. B. M.; SILVA, F. S.; PRAZERES, A. da S. B. dos. Impacto do câncer de mama e da mastectomia na sexualidade feminina. **Revista Enfermagem da UFPEonline**, Recife, v. 11(Supl. 6), p. 2533-40, jun., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/download/23421/19103>. Acesso em: 04 Mai.2020.

OLIVEIRA, C. L. de; SOUSA; F. P. A. de; GARCIA; C. L.; MENDONÇA; M. R. K.; MENEZES; I. R. A.; BRITO JÚNIOR F. E. de. Câncer e imagem corporal: Perda da identidade feminina. **Revista Rene**, vol. 11, No Esp., 2010. p. 53-60. Disponível em: [file:///C:/Users/Ricardo/Downloads/4659-Article%20Text-8209-1-10-20160919%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ricardo/Downloads/4659-Article%20Text-8209-1-10-20160919%20(1).pdf). Acesso em:04 Mai.2020.

SANTOS, D. B.; SANTOS, M. A.dos ; VIEIRA, E.M. Sexualidade e câncer de mama: uma revisão sistemática da literatura. **Saúde soc.** v. 23, n.4, p.1342-1355, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400018>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

SANTOS, D. B.; SANTOS, M. A. dos; CESNIK-GEEST, V. M.; VIEIRA, E. M. Interrupção e Retomada da Vida Sexual após o

Câncer de Mama. **Rev. Psicologia Teoria e Pesquisa**, v. 32, n.4, p.1-10, 2016. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.1590/0102.3772e324219>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

SANTANA, J. J. R. A., ZANIN, C. R. & MANIGLIA, J. V. (2008). **Câncer: enfrentamento e apoio social**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/13.pdf>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e diferença**. 2000. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

VERENHITACH, B. D.; MEDEIROS J. N.; ELIAS S.; NAZÁRIO A. C. P. Câncer de mama e seus efeitos sobre a sexualidade: uma revisão sistemática sobre abordagem e tratamento. **Femina**, vol.42, nº 1., jan.fev., p.4-10, 2014. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/0100-7254/2014/v42n1/a4806.pdf>. Acesso em: 04 Mai. 2020.

VIEIRA, E.M.; SANTOS, D.B.; SANTOS, M.A.; GIAMI, A. Vivência da sexualidade após o câncer de mama: estudo qualitativo com mulheres em reabilitação. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. v.22, n.3, p. 408-14, maio-jun, 2014.

## Capítulo 4

### **THE GOOD DOCTOR: AUTISMO, RELAÇÕES AFETIVAS E SEXUAIS**

Karla Cristina Vicentini de Araujo

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Luci Regina Muzzeti

#### **Introdução**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), também conhecido como transtorno autístico, é um dos TID<sup>1</sup> mais conhecidos e populares. Para Maia, Vieira e Vilaça (2017) as pessoas com TEA estão suscetíveis a apresentar uma gama de manifestações características desse espectro, em que são observáveis vários níveis de dificuldades, necessidades e peculiaridades. Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA se desenvolve tenramente, antes mesmo do ingresso na pré-escola. Segundo Klin (2006, p.4),

Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade.

Ainda segundo Klin (2006, p. 4), “um diagnóstico de transtorno autístico requer pelo menos seis critérios

---

<sup>1</sup> TID - Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 4).

comportamentais, um de cada um dos três agrupamentos de distúrbios na interação social, comunicação e padrões restritos de comportamento e interesses”. E continua,

(...) o diagnóstico de um transtorno autístico também requer desenvolvimento anormal em pelo menos um dos seguintes aspectos: social, linguagem, comunicação ou brincadeiras simbólicas/imaginativas, nos três primeiros anos de vida (KLIN, 2006, p. 6).

O aumento da quantidade de diagnósticos de autismo reflete o fato de o tema estar mais presente na mídia impressa e audiovisual, na forma de notícias, em matérias jornalísticas e em personagens de livros, filmes e seriados televisivos (RIOS *et al.*, 2015).

(...) em dezembro de 2012, a inclusão do autismo na agenda dos direitos da pessoa com deficiência ganhou o estatuto de lei, com a aprovação da Lei no 12.764, em que os autistas são reconhecidos como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (RIOS, *et al.*, 2015, p. 328).

A deficiência é um termo baseado em um conceito de normalidade que se refere a um conjunto de condições que limitam o desenvolvimento de uma pessoa de alguma forma, a partir da capacidade física, biológica, psicológica ou social (RIBEIRO, 2006; MAIA, 2006). Maia (2006), define a deficiência como

o conjunto de condições gerais que limitam biológica, psicológica ou socialmente a vida de uma pessoa ao longo de seu desenvolvimento. Essa limitação, em geral, é baseada em um determinado conceito de normalidade, cuja ideia reflete concepções culturais e históricas (MAIA, 2006, p. 67).

A deficiência pode ser julgada a partir dos estereótipos construídos socialmente, desconsiderando a grande diversidade dos fatores que a caracterizam (MAIA, 2006).

Historicamente, a sociedade sempre atribuiu significados à deficiência e, em decorrência, foram praticadas diferentes ações voltadas à pessoa "diferente/deficiente". Atualmente parece haver uma preocupação mais evidente de familiares, profissionais e pesquisadores, no sentido de lutar pelos direitos sociais da pessoa deficiente, seja no âmbito educacional, profissional ou mesmo social (MAIA, 2006, p. 20).

Apesar de a deficiência estar relacionada à desvantagem social, ao preconceito, a discriminação, a diferença e a rejeição, deve-se relevar que existem diferentes concepções a respeito da deficiência (MAIA, 2006).

A sociedade inclusiva não deve fazer distinção das diferenças inferiorizando os cidadãos, desta forma, uma sociedade inclusiva prevê o acolhimento de cidadãos legítimos, a despeito das diferenças que os coloquem numa situação desigual perante seus direitos na sociedade que os inferiorizam (MAIA, 2011, p.39).

Muitas vezes a sexualidade de um indivíduo com deficiência é relacionada à ideia errônea de que pessoas com deficiência são assexuadas e, portanto, ficam desprovidas de seus direitos. Muitas pessoas restringem a sexualidade apenas ao sexo, genitalizando um conceito tão amplo. Desta maneira, são atribuídos mitos, tabus, crenças e concepções relacionadas à sexualidade dessas pessoas (MAIA; RIBEIRO, 2010).

Na maioria das vezes, a complexidade da sexualidade enfrentada pelas pessoas com deficiência decorre do conjunto de diferentes atitudes sociais: preconceito, desinformação, inabilidade, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário ou inadequado de educação sexual familiar, descrédito na capacidade de deficientes em expressar sentimentos e desejos sexuais, valores e concepções distorcidos etc. (MAIA, 2006, p. 34).

Segundo Maia (2006), muitas pessoas com deficiências não recebem uma educação sexual formal, e desta maneira, possuem informações falhas ou inadequadas a respeito de sexualidade e de relações erótico-afetivas. É de extrema importância a realização de discussões sobre todos os aspectos do desenvolvimento da sexualidade humana para que possam exercer essa parte de suas vidas de forma plena e satisfatória.

É comum uma postura social de repressão sexual diante de manifestações de sexualidade das pessoas com deficiência e isso representa a falta de acesso que eles (as) têm às informações sobre sexualidade de modo geral, dificuldades para o estabelecimento de relações amorosas, vigilância ou impedimento para vivenciar situações de intimidade e relações sexuais e, também, o modo como recebem da escola ou da família uma educação sexual com valores e atitudes negativas sobre sexo (RIBEIRO, 2006).

Diante dessas considerações, propomos analisar a série norte-americana intitulada *The Good Doctor*, dando enfoque para as temáticas tangentes ao relacionamento afetivo e sexual, bem como aos diversos aspectos referentes aos padrões de normalidade, comportamentos, relacionamentos, sexualidade e preconceitos relacionados ao personagem principal, um médico autista com altas habilidades. Vale ressaltar que “existem, é claro, características do repertório autista que são comuns à

maioria dos indivíduos, mas elas não são suficientes para que se caracterize e avalie um caso individual de autismo” (GOULART; ASSIS,2002, p.152).

### Vídeo Analisado

Tipo de Material	Série
Título Original	<i>The good doctor</i>
Nome Traduzido	O bom doutor
Gênero	Drama
Ano	2017
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos da América, inglês.
Duração	41-44min (episódio)
Direção	David Shore e Daniel Dae Kim

*The Good Doctor* é uma série que foi lançada em 2017 e possui três temporadas. A proposta deste estudo é analisar a segunda temporada de modo geral e a terceira, mais detalhadamente, pois as características dos temas que iremos investigar aparecem com mais evidência nessa última. Destaca-se ainda que, foram analisados alguns trechos mais relevantes de aproximadamente 15 episódios específicos.

O personagem principal da série se chama Shaun Murphy. Ele é um autista com altas habilidades e atua como médico residente em cirurgia no *Hospital San Jose St. Bonaventure*.

Apesar dos desafios da profissão e de suas limitações relacionadas às questões afetivas, precisa provar sua capacidade a todos com quem convive. Shaun teve uma infância conturbada devido ao difícil relacionamento com seus pais e a trágica morte de seu irmão mais novo.

Dr. Glasman, mentor e amigo de Shaun, é presidente do hospital *San Jose St. Bonaventure* e, por conhecer as

fantásticas habilidades do médico recém-formado é a favor de sua contratação, fazendo o possível para que isso aconteça. Porém, ele tem que lutar contra o preconceito dos demais médicos e funcionários do hospital que acreditam que um médico autista não pode ser capaz realizar um trabalho digno de salvar a vida dos pacientes.

Apesar da extrema inteligência, Shaun apresenta grande dificuldade de relacionamento. Ao ser contratado para trabalhar no hospital, Shaun vai morar sozinho e tem como vizinha Lea, que depois de um tempo sugere que os dois devam morar juntos para dividir as despesas e compartilhar a companhia um do outro.

Quando vão morar juntos, surge a dúvida a respeito de sentimentos entre eles e existe uma tentativa de relacionamento que não dura muito. Após essa situação, eles conversam e concordam em continuar compartilhando o mesmo lar sendo apenas amigos. Apesar de não ser diretamente explicitado ou previsto por Shaun, ainda na segunda temporada, o personagem se envolve romanticamente com outra personagem chamada Carly. O relacionamento do casal se estende também pela terceira temporada.

### **Análise Crítica**

Durante a segunda temporada, sua companheira de equipe, Claire, explica a ele sobre a naturalidade de se apaixonar, e sobre o fato de haver decepções, erros e acertos em relacionamentos. Elucida também que eventuais fracassos não são problemas, mas sim, sentimentos e sensações que valem a pena serem vividos.

Neste sentido, é importante ressaltar que conforme Hancock, Stokes e Mesibov (2017) *apud* Lopes *et al.* (2018, p. 1176), autistas são pessoas plenas, manifestando o desejo de se envolver em relacionamentos afetivos, sexuais ou românticos,

como qualquer outra pessoa. É importante, portanto, fugir à falsa crença de que autistas são pessoas assexuadas ou “eternas crianças”.

No final da segunda temporada Dr. Han, chefe da cirurgia, decide que Shaun deve trabalhar na patologia para evitar o contato com os pacientes. É aí que o personagem tem maior contato com Carly, que trabalha nesse setor do hospital. Logo após ser transferido para a ala da patologia, Shaun é demitido, pois o mesmo se altera com a mudança e entra em conflito com seu chefe, dizendo que suas habilidades são importantes nas cirurgias. Aqui, podemos destacar uma das características dos autistas que

frequentemente possuem dificuldade em tolerar alterações e variações na rotina. Por exemplo, uma tentativa de alterar a sequência de alguma atividade pode deparar-se com terrível sofrimento por parte da criança. Os pais podem relatar que a criança insiste em que eles participem das atividades de formas muito específicas. As alterações na rotina ou no ambiente podem evocar grande oposição ou contrariedade (KLIN, 2006, p. 7).

No decorrer da trama, ao ser obrigado a voltar ao hospital devido à necessidade de socorrer um indivíduo que fora ferido em uma briga, Shaun encontra Carly que explicita sua vontade em vê-lo trabalhando na patologia. Shaun por sua vez, continua na negativa e rebate dizendo que esta não é sua vontade. Destaca-se que Carly é simpática e compreensiva com Shaun, e realmente quer que ele trabalhe no departamento dela para acreditar que eles formam uma boa equipe.

Após demonstrar interesse em ter uma aproximação com a personagem Carly, Claire ajuda Shaun, treinando com ele o convite para um encontro. O médico, por sua vez, sente medo, tanto de não conseguir fazer o pedido devido a possíveis interferências de fatores externos - como

pessoas e ruídos perturbadores-, assim como pelo fato de Carly interpretar sua pergunta de maneira equivocada.

Conforme os estudos de Mehzabin e Stokes (2011), Newport e Newport (2002) *apud* Maia, Vieira e Vilaça (2017, p. 263), “segundo os próprios relatos das pessoas com TEA, de cuja comunicação não é muito comprometida, há um sentimento de medo de serem interpretadas de maneira errônea devido às suas dificuldades de expressão verbal e não verbal”.

Após recuperar o seu emprego, Shaun vestido de terno e gravata, com um buquê de flores e uma caixa de bombom se encoraja e segue até a casa de Carly, onde pergunta se a mesma gostaria de jantar. Após ser questionado sobre o evento ser um encontro, Shaun diz que sim e Carly aceita o convite. O médico vai embora feliz, dá um grito e sorri satisfeito, levando consigo as flores e os bombons.

Para a realização da análise da terceira temporada, iremos abordar os episódios a partir de categorias temáticas que mais se destacam frente os assuntos abordados.

### ***Padrões de normalidade nos relacionamentos***

Episódio 1. O dia do encontro chega e Shaun segue em todos os momentos um protocolo previamente estudado e memorizado. Durante o evento, o protagonista age de maneira mecanizada e após o fim do mesmo, conclui que se tratou de um desastre, uma vez que permaneceu o tempo todo tenso, com receio da interferência de fatores externos. Para ele, a experiência fora negativa, e expressa a insatisfação na seguinte fala: “*foi muito difícil, cansativo, desconfortável e desagradável e eu não faço ideia se ela estava feliz, mas eu sei que eu não estava feliz*”. Para Shaun,

nada do que aconteceu durante o encontro fizera sentido, e ele então chega à conclusão de que não vale a pena.

Embora as produções acadêmicas sobre sexualidade e TEA necessitem de aprofundamentos, há estudos que relatam aspectos importantes do tema. Muitos deles apontam, por exemplo, que a maior parte das dificuldades na sexualidade, sentidas pelas pessoas com esse diagnóstico, relaciona-se aos déficits em habilidades sociais. A dificuldade de compreender o ponto de vista do outro, dialogar e agir para além de seus interesses e atividades, que, muitas vezes, são restritos e repetitivos, e para expressar sentimentos, torna os relacionamentos afetivos, amorosos e/ou sexuais mais escassos (MAIA; VIEIRA; VILAÇA, 2017, p.263).

Claire explica porque ele deve insistir tentando os encontros: *“todo encontro é um desastre, todo relacionamento está fora de controle, mas se você seguir em frente vai acabar com alguém em sua vida que vai te ajudar quando você precisar de ajuda, te amar, quando você não se sentir amável, estar com você não importa o quê”*.

Episódio 2. Durante uma cirurgia, Claire pergunta a Shaun como foi ter reencontrado Carly. O médico diz que foi inconveniente, mas que apesar da intromissão dela, conseguiu se concentrar na medicina. Esclarece ainda que não se tratou de um encontro e sim que estavam apenas caminhando. Claire explica que quando duas pessoas se gostam e estão juntas, isso se trata de um encontro casual e continua dizendo que seu melhor encontro foi num sofá dividindo um pacote de salgadinho. Na cena a seguir, Shaun segue ao laboratório para encontrar Carly e, segurando um pacote de salgadinho, pergunta se ela tem um sofá. Carly diz que não. Shaun senta no chão, abre o pacote de salgadinho e convida Carly para se juntar a ele. Os dois ficam sentados, comendo salgadinho e conversando.

Durante essas cenas é possível compreender a reprodução de um comportamento previamente explicitado para Shaun como sendo de sucesso. Não é possível afirmar, no entanto que tal atitude significou uma fonte de satisfação para o personagem.

Episódio 3. Shaun conta para Claire que foi a um encontro com Carly na noite anterior e que o mesmo consistiu em uma caminhada de doze minutos até uma *delicatessen*, onde comeram e conversaram. Porém, Shaun demonstra certa insatisfação ao afirmar que Carly não respondera a todas as suas perguntas, que no total somaram oitenta e três, frisando o fato de algumas terem partes múltiplas. Apesar das perguntas serem intensas, Shaun acredita que se trataram de boas indagações sobre tópicos importantes, como por exemplo, *“Você quer ter filhos? Se sim, quantos e quando? Onde planeja criá-los? Em qual tradição religiosa?”*.

Após sua amiga Claire aconselhá-lo sobre o fato de não serem assuntos a serem tratados em um encontro, Shaun então questiona sobre qual seria razão para ir a encontros se não para reunir informações para *“determinar a compatibilidade?”*. Para pessoas com TEA tudo deve ter um sentido mais objetivo e concreto, ou seja, subjetividades são interações mais complexas e muitas vezes passam despercebidas por esses. As coisas, assuntos, pessoas, devem fazer sentido para que sejam compreendidas pelos autistas.

Episódio 4. No episódio seguinte, o jovem médico vai até a casa de Carly para assistir televisão e eles se beijam. Após o evento, Carly tenta segurar a mão de Shaun, que não reage da maneira esperada por ela, decepcionando-a. Posteriormente em outro encontro, o autista explicita sobre o fato de não gostar de dar as mãos, e que tal aproximação o incomoda. Ele faz isso acreditando que tal reação não importunaria a parceira, porém, ela não reage

da maneira esperada, explica como se sente e então fazem uma tentativa de segurar as mãos, o que não dura muito tempo devido à grande dificuldade que Shaun apresenta de estabelecer contato. O comportamento do protagonista demonstra a falta de reciprocidade social e emocional, comumente vivenciada por indivíduos com TEA. Por possuírem prejuízos em suas capacidades de interação social, tal comportamento é evidenciado e vivenciado constantemente em suas vidas.

Episódio 13. Shaun e Carly transam pela primeira vez. O jovem médico conta a Morgan e diz que pensa nisso o tempo todo. Após, conversa com os colegas de trabalho Dr<sup>a</sup>. Lim, Dr<sup>a</sup>. Morgan e Dr<sup>a</sup>. Claire a respeito da necessidade em dar prazer, do qual se refere com o termo “festa” e de receber dicas de como agir. Na cena seguinte, Shaun e Clair vão embora juntos e os dois aparecem deitados na cama enquanto Shaun dorme e Clair sorri. Essa cena demonstra como pessoas com TEA podem levar uma vida sexual ativa e como tal fato pode trazer prazer a eles. Desmistificando o mito de serem assexuados, tal como apontaram os autores Maia e Ribeiro (2010).

Episódio 17. Shaun pergunta a Dr. Melendez como fez para Dr<sup>a</sup> Lim se apaixonar, ele explica que não há como fazer a outra pessoa se apaixonar, e é interpelado por Shaun que discorre acerca do fato de ser capaz esconder ou não suas características menos atrativas. Nas cenas seguintes Shaun pede a Lea que vá até sua casa com rapidez, pois ele não tem tempo a perder. Lá mostra para a amiga que mudou seu comportamento, demonstrando que o armário da cozinha já não está organizado em ordem alfabética e que o papel higiênico fora colocado na direção errada, do jeito que ela gostava.

Essa cena demonstra a tentativa de mudança de comportamento do personagem a fim de conseguir a aprovação da amiga, uma vez que quando moravam juntos,

a mesma sempre o repreendia por não aceitar sua maneira de realizar suas atividades. Lea explica que é possível aceitar as diferentes maneiras de fazer determinadas coisas, mesmo que isso seja desconfortável para ele.

Apesar da tentativa de demonstrar uma “normatização de seu comportamento”, Lea sinaliza que a maneira como ele fez para provar sua flexibilidade e aceitação em relação às necessidades dela, fora tirando-a do trabalho sem aviso. Esse comportamento considerado inconsistente pela personagem demonstra a dificuldade do autista em “[...] administrar complexidades da interação social; isto frequentemente leva ao surgimento de um estilo social não-usual ou excêntrico” (KLIN, 2006, p. 6), apesar do constante e frequente interesse nas relações sociais.

Nas cenas seguintes, Shaun, que havia concordado em conversar sobre o assunto após seu expediente no hospital, encontra Lea e expressa sua vontade em ter um encontro com a mesma. Lea nega o convite e diz que não pode mudar o fato de Shaun ser autista. Após a decepção, Shaun chega em casa e volta a organizar seus itens de acordo com seu gosto. Isso demonstra que as tentativas de normatização foram realizadas de maneira forçada, e que tal comportamento não faz sentido para o médico, evidenciando uma das características dos critérios comportamentais pertencentes ao grupo, isto é, “padrões restritivos repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades” (KLIN, 2006, p. 5) em indivíduos com TEA, a chamada “adesão inflexível a rotinas ou rituais não-funcionais específicos” (KLIN, 2006, p. 6).

Episódio 18. Neste episódio, um paciente do hospital tenta convencer Shaun a ter um encontro com a enfermeira Fhetch, porque ela disse que o médico é um excelente profissional. Shaun diz que não está interessado na colega

de trabalho e então o paciente insiste que há outras enfermeiras legais e que pode ser bom para ele. Sua amiga Claire explica a ele que após ter passado por dois relacionamentos ruins, seguir neste momento com outra tentativa não seria uma boa alternativa.

A seguir, a namorada do paciente que descobrira que havia sido traída, arrebenta seu Porche com um taco de beisebol na frente de Finn, Claire e Shaun. Em seguida, Shaun, ao tratar os machucados da moça, pergunta-lhe o motivo de tal comportamento, visto que a atitude não muda o fato de ele tê-la traído. Nathalie (a namorada) responde a Shaun que não se pode controlar o que se sente por alguém, mas que pode controlar o que faz com esses sentimentos e por isso terminou seu relacionamento, fazendo-a se sentir melhor.

Novamente vemos a concretização dos comportamentos estabelecida pelas pessoas com TEA. Uma vez que um comportamento não afeta a realização do outro, a intenção para a realização desse último não faz sentido para eles. Porém, a partir do momento em que determinados comportamentos passam a fazer sentido, eles podem ser executados e muitas vezes repetidos, como vemos a seguir, quando, após algumas cenas, Shaun vai até o carro de Lea com um taco de basebol e é flagrado pela ex-companheira. Ao ser interpelado sobre o que estaria fazendo, o médico diz a Lea que quer destruir seu carro para machucá-la, assim como ela o machucou.

Apesar da tentativa, Shaun não consegue realizar o feito e então dispara uma sequência de acusações carregadas de mágoas dizendo que ela fingiu gostar dele, que não o respeita, que é falsa, que não consegue ter um namorado, não consegue ter um trabalho, que ninguém gosta dela, que vai acabar sozinha e que ela merece porque é superficial, egoísta e preconceituosa. Após a cena, Shaun vai embora. Durante essa cena podemos identificar a

dificuldade de Shaun em compreender os sentimentos e a complexidade das relações sociais. A dificuldade de pessoas com TEA em lidar com sentimentos desagradáveis pode fazê-los agir de maneira intensa e rígida.

Existem momentos em que Shaun não compreende certas situações, mas reproduz porque seus colegas dizem que seria o ideal por ser algo “normal”, desta forma reproduz os comportamentos ensinados, porém, devido ao fato de não compreender a situação e não fazer sentido para ele, muitas vezes o faz em contextos e de maneiras inadequados.

### **Preconceito no relacionamento com autista**

Episódio 2. Carly diz que sua irmã mais nova, Andie, tem autismo e sabe que os autistas não são todos iguais, e que acha que crescer com sua irmã a ajudou a entender Shaun, mas também reflete: *“se ela saiu com você para provar algo? Se sai com você para deixar as coisas melhores para Andie de alguma forma?”*. Carly acredita que não, mas também tem muitas dúvidas.

Este trecho traz indícios da existência do preconceito em sair com um autista, pois é necessário ter um motivo, e na situação, a irmã é utilizada como justificativa para entender os comportamentos autísticos, apesar de serem característicos a cada indivíduo. Desta forma, o preconceito reflete a maneira de compreender o sujeito, as diferenças e os padrões sociais dominantes (MAIA, 2011).

Episódio 6. Carly realiza um encontro com amigos em sua casa e não convida seu namorado Shaun. Carly justifica sua ação dizendo que convidou velhos amigos que são pessoas sarcásticas, que brincam, fazem piadas, bebem e iriam jogar pôquer, e imaginava que Shaun não iria gostar, portanto, presumiu que nas vezes quando se apresenta a pessoa com quem se tem um relacionamento, a relação pode mudar e se tornar um desastre.

Esta situação nos traz indícios de que Carly poderia sentir vergonha de apresentar seu namorado, que é autista, às pessoas “normais” e temer qual seria a reação dessas, pois não perguntou a Shaun se ele gostaria de participar do encontro. O fato de Shaun concordar com a situação faz com que tal preconceito possa persistir e até vir a piorar em outras situações. Para Maia (2011) a diferença em nossa cultura não é vista como algo vantajoso e se associa a desvantagem social que pode levar ao preconceito e a discriminação, internalizada no próprio sujeito, estigmatizado pela diferença.

Episódio 16. Carly diz que está sofrendo muito com a separação e pergunta a Shaun se o que ela viu no karaokê é real. Ele responde que ama Carly, mas que ama mais Lea e diz que precisa ir embora. Shaun se separa de Carly porque descobre que gosta mais de Lea, desta forma, convida Lea para jantar em sua casa, se declara e a pede em namoro. Lea responde que também ama Shaun, e diz: *“sou egoísta, muito carente, uma bagunça total e sei que seria muito difícil para você, porque precisa das coisas de certas formas, trabalha de uma certa maneira”*. Shaun pergunta se é porque é autista. Lea não consegue responder, chora e vai embora. Essa situação nos traz indícios de preconceito frente ao relacionamento com pessoas com autismo devido ao fato dessas pessoas serem diferentes, pois apresentam comportamentos “estranhos”, desviantes, considerados “atípicos” diante de padrões estabelecidos socialmente como normais por atenderem certas regras estabelecidas ideologicamente (MAIA, 2011).

Episódio 19. Após um terremoto, Shaun vai socorrer as pessoas que estavam na inauguração de uma cervejaria e ao saber que Lea estava lá vai procurá-la, porém encontra Vera e fica preso com ela entre os tanques de cerveja. Shaun comenta sobre sua relação com Lea, frente à situação do local estar inundando e eles estarem presos e poderem morrer, Vera pede para que Shaun prometa que

se saírem vivos, deverão seguir em frente e esquecer as pessoas que os fizeram sofrer, porque ele merece alguém melhor que Lea. Shaun diz: *“não quero seguir em frente, porque sempre soube que seria um bom médico, mas até conhecer Lea nunca soube que poderia dirigir um carro, curtir música, cantar no karaokê, tomar shots de tequila, me apaixonar e não quero deixar de ser a pessoa que sou com ela, Lea me torna melhor, mas eu não a faço melhor, e se fizesse, Lea ia querer ser minha namorada”*.

Apesar de Shaun perceber o preconceito de Lea em manter um relacionamento com alguém fora do padrão de normalidade, acredita que seria possível se conseguisse mudar a concepção dela sobre o que ele poderia fazer para tornar a vida dela melhor estando com ele. Portanto, se não existisse essa concepção de diferença, seria possível que Lea visse que as qualidades de Shaun poderiam ser maiores que suas limitações. Para Maia (2011, p. 43-44), *“a diferença só existe diante do conceito de norma e padrão, e que essa diferença só é julgada como desvio porque carrega um pressuposto desvantajoso diante dos demais”*.

Episódio 20. Shaun está preso com Vera e o local está inundando e a única maneira dos dois saírem vivos de lá seria se Shaun cortasse a perna de Vera. Ao pedir autorização para o procedimento, a condição colocada por Vera foi que Shaun deveria seguir sua vida e esquecer Lea, pois ele merecia o amor, e Shaun aceita, corta a perna de Vera e dois são salvos. Lea, que ficou esperando por eles, quando encontra Shaun o beija. Shaun diz que não entendia se era um beijo de treino, de dó ou de despedida. Lea diz que foi um beijo de: *“fui idiota em não perceber, mas eu te amo com todo meu coração”* e o beija novamente. Shaun diz que Vera não morreu, então a promessa não conta. Lea diz que ele a faz ser melhor e eles se beijam.

Neste episódio, podemos perceber que Lea conseguiu superar seus preconceitos, quando reconhece que apesar

das limitações de Shaun, suas qualidades são superiores e que realmente gosta dele independentemente do autismo. Ou, dizendo de outro modo, ela percebeu que seu sentimento de amor é pela pessoa dele e não pela “diferença” ou por suas características. De acordo com Maia (2011) ocorreu a desnaturalização dos estereótipos e as qualidades foram que evidenciadas e validaram a pessoa.

### ***Padrão de normalidade nos comportamentos***

Episódio 8. Shaun e Carly vão para a casa e Carly pergunta se podem tentar ir “para cama” e diz: *“o lençol é de 600 fios de microfibras, traveseiro memory foam, lâmpada A19 de 40W incandescente”*. Carly deita na cama e chama Shaun, ele pede desculpas e vai embora.

No hospital, Shaun encontra Carly que diz que espera que ele não esteja sem graça por conta da noite anterior. Shaun responde que quer transar com ela e pensa sobre isso com frequência, mesmo quando deveria focar em assuntos mais urgentes. Carly diz que também pensa em Shaun e que andou pesquisando e descobriu uma terapia utilizada por psicólogos para tratar fobias que parece funcionar com autistas também, e se ele aceitar poderiam testar; Shaun aceita e vai embora.

Em casa, Carly explica para Shaun que o procedimento se chama terapia da exposição: eles devem deitar na cama lado a lado, vestidos sem se tocarem por quinze segundos, quando o *timer* apitar Shaun vai para o outro quarto e fica lá por três minutos, depois repetem o processo por vinte segundos e o tempo irá aumentar gradativamente e depois irão começar a deitar cada vez mais próximos. Shaun gosta da ideia e decide tentar, mas consegue ficar apenas oito segundos deitado na cama com Carly, depois sai correndo, dizendo que *“não deu certo e que não quer tentar novamente”*. Carly fica brava e diz para ele ir embora, e

justifica-se dizendo que comprou os lençóis, o travesseiro, a lâmpada, leu 18 revistas de psicologia e ele desiste depois de oito segundos e diz, ironicamente, que *“ele está certo, que não irá funcionar”*.

Mais adiante no episódio, após Shaun pesquisar e não encontrar tratamentos para intimidades de autistas, reconhece para Carly que a terapia de exposição deve ser um procedimento eficaz e pede para tentar novamente. Nesta nova tentativa, Carly e Shaun vão para o quarto e adaptam a técnica, pois quando o bip do timer apita, Shaun permanece na cama e diz: *“é assustador e muito bom”*.

Carly encosta no braço de Shaun e ele permanece sem se mexer. Carly acreditou erroneamente que todos os autistas são iguais e que devem realizar o tratamento e obter os mesmos resultados. Ou seja, podemos seguir recomendações e técnicas, mas não devemos considerar que todas as pessoas com os mesmos diagnósticos são iguais, pois não existe um modelo único de *“deficiência”*, de TEA, sem considerar o contexto em que cada ser humano se desenvolve e se constrói como sujeito (MAIA, 2006).

Episódio 9. Shaun leva flores para Carly no hospital e diz que gostaria de transar com ela. Na casa de Carly, eles se beijam sentados na cama, e ela pergunta se Shaun gostaria de tirar seu sutiã. Ele concorda, mas prefere tirar sua camisa sozinho. Quando Shaun olha os seios de Carly, não consegue continuar e pede para assistir televisão. Carly não entende o comportamento de Shaun, e ele diz que o problema é a tatuagem que ela tem perto dos seios, pois está incompleta, e pergunta se ela não tinha dinheiro para pagar por uma inteira. Ela diz que fez quando era muito jovem, pega uma caneta e completa o coração, mas Shaun vai embora mesmo assim.

Nesta situação, Carly espera que Shaun se comporte conforme o esperado, pois eles estão realizando a terapia de

exposição. Percebe-se que Carly não considera a singularidade de Shaun e que espera que os comportamentos sexuais sigam o conceito ideológico de normalidade, com base em hábitos e concepções relacionadas à funcionalidade, saúde e padrões estéticos (MAIA, 2011).

A sexualidade de pessoas com TEA deve ser tratada de maneira singular, desta forma, é indicada a orientação de profissionais para atuar junto às famílias dessas pessoas para intervir e potencializar o desenvolvimento humano, contribuindo assim, com a viabilização de uma educação sexual emancipatória (VIEIRA, 2016).

Episódio 11. Depois de irem ver o pai de Shaun que faleceu de câncer de pâncreas, Shaun e Lea dormem juntos, pois Shaun ficou nervoso com a situação e começou a se debater. Lea foi consolá-lo, o abraçou e ficaram deitados na cama. Quando acordaram no dia seguinte Shaun diz que queria ir embora.

Lea pergunta se Shaun gostaria de conversar sobre a noite anterior, pois ele estava sofrendo muito e Shaun diz “não”, pois estava se sentindo melhor. Lea diz que é melhor não contar aos outros que passaram a noite juntos, porque as pessoas poderiam interpretar errado e Shaun concorda.

Shaun encontra Carly no elevador, e essa diz a ele que nunca compreende o relacionamento dos dois porque há momentos em que estão dividindo medos pessoais e, em outros, em que ele foge porque não consegue tocá-la e não conversa com ela. Shaun diz que ela tem razão e que precisa saber de tudo, e conta que ficou muito triste quando seu pai morreu e que Lea foi consolá-lo e eles se abraçaram e dormiram abraçados e isso foi tudo.

Carly diz que levaram semanas para se deitarem juntos e ele consegue fazer isso em uma noite com Lea. Ela pede um tempo para pensar e vai embora. Quando se encontram novamente diz que não quer terminar o relacionamento,

mas pede para que ele não more mais com Lea. Shaun aceita e diz que quer ficar com ela porque a ama.

Percebe-se nesse episódio que Carly não compreende que o fato de Shaun conhecer Lea há mais tempo favorece o fato de ter mais facilidade na aproximação corporal, pois ela esperava que Shaun tivesse dificuldade em manter contato físico com todas as pessoas e não somente com ela.

O fato é que, muitas vezes, a relação com a pessoa com TEA ocorre reproduzindo os padrões romantizados de relacionamento. Espera-se do outro que ele (a) corresponda aos nossos desejos, expectativas e anseios. É como se uma pessoa neurotípica em um envolvimento amoroso com alguém com TEA esperasse, conscientemente ou não, que o outro mudasse, aprendesse a emitir os comportamentos desejáveis em relacionamentos amorosos, como se em nome do amor, ele (a) fosse capaz de criar habilidades sociais e sexuais como por encanto.

Evidentemente que desenvolver habilidades sociais é a meta em qualquer reabilitação ou programa de desenvolvimento educacional, mas também garantir o direito de ser amado com a identidade única a que todos nós temos; no caso, ser alguém com TEA e com algumas características que são contrárias aos ideais românticos que almejamos, também deveria ser uma meta a ser conquistada por todos.

## **Considerações Finais**

A sexualidade é um dos fatores mais importantes da vida humana e está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento pleno do indivíduo, em sua formação social, física, moral e psicológica. Para os autistas não é diferente, porém, devido às dificuldades em estabelecer a comunicação e interação social, as questões relacionadas à sexualidade também são afetadas, e seu comportamento

estereotipado pode dificultar as questões relacionadas a essa e outras questões.

Percebemos que são reproduzidos padrões de normalidade nos relacionamentos, são destacados momentos de preconceitos e discriminação frente aos relacionamentos e aos comportamentos que são julgados inadequados. Encontramos também, padrões estereotipados que se relacionam diretamente com a maneira como as pessoas com TEA vivenciam a sexualidade.

As reflexões levantadas ao longo do texto têm o objetivo de destacar a importância e relevância da sexualidade para todos os seres humanos, bem como da sua vivência livre de preconceitos e estereótipos. Buscamos também, evidenciar como a educação sexual deve ser reconhecida e vivenciada desde a mais tenra idade, não somente para as pessoas com TEA, mas também para todos os indivíduos, para evitar prejuízos diante a vivência plena da sexualidade.

É importante também que o autista entenda o que é o TEA, para que assim se reconheça e se compreenda, contribuindo assim de maneira positiva para o seu desenvolvimento social, emocional e psicológico, propiciando possíveis relacionamentos saudáveis e satisfatórios.

## **Referências**

GOULART, P.; ASSIS, G. J. A. Estudos sobre autismo em análise do comportamento: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, vol. IV, n. 2, 151-165. 2002.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev Bras Psiquiatr.**, 28 (Supl I): S3-11. 2006.

LOPES, S. V. M. U.; et al. **Transtorno do Espectro Autista e Sexualidade. Investigação Qualitativa em Saúde**

//Investigación Cualitativa en Salud// Volume 2. Atas CIAIQ. 2018.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Ed. Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MAIA, A. C. B.; VIEIRA, A. C.; VILAÇA, T. Sexualidade, Educação em Sexualidade e Transtornos do espectro autista: concepções de educadores (*Sexuality, Sexuality Education and Autism Spectrum Disorders: Conceptions of Educators*). In: M. M. Bris & E.S. Heredero (Coords), **Hacia um modelo educativo de calidad y transformador** (pp. 261-273). Espanha: Fundación Santilana; Universidade de Alcalá. 2017.

RIBEIRO, H. C. F. **Direitos sexuais e pessoas com deficiência: conquistas e impasses**. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.) & Figueiró, M. N. D. (Org.). *Sexualidade, Cultura e Educação Sexual: Propostas para Reflexão*. São Paulo/Araraquara: Cultura Acadêmica Editora/Laboratório Editorial da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2006.

RIOS, C.; ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R.; NASCIMENTO, L. N. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**: Botucatu. v. 19, n. 53, p. 325-336, 2015.

VIEIRA, A. C. **Sexualidade e Transtorno do Espectro Autista: relatos de familiares**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências. Bauru, 2016.

## Capítulo 5

### **FILME 37 SEGUNDOS: VIVÊNCIA DA SEXUALIDADE EM UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Ana Cláudia Bortolozzi

Ana Carla Vieira Ottoni

Breno Luiz Ottoni

#### **Introdução**

Podemos considerar que relacionar a sexualidade com a deficiência física seja um duplo tabu: por um lado, a sexualidade é um tema polêmico e complexo, cercado de representações sociais e valores a depender da sociedade, do contexto histórico de suas manifestações e da cultura que a determina (MAIA, 2011). Por outro, a deficiência gera desvantagens sociais, representando estigmas e preconceitos de grandes proporções (BRASIL, 2015). Por isso, pensar a sexualidade de pessoas com deficiência física segue algo ainda tímido em comparação a outras temáticas na academia, no cotidiano e no cinema, apesar dos avanços da sociedade inclusiva – daí a proposição deste capítulo, com a análise do filme *37 segundos*.

Segundo os autores (ANDERSON, 2000; BLACKBURN, 2002) ao tratarmos a temática sexualidade, consideramos um conceito amplo, abrangente em seu sentido erótico, histórico e social, que segundo Maia

[...] se expressa de diversos modos: nas práticas sexuais, nos desejos, nos sentimentos, nos pensamentos, nas emoções,

nas atitudes, nas representações. A sexualidade refere-se tanto a um fenômeno abrangente do erotismo humano, considerando aqui as questões orgânicas, psicológicas e sociais, como também a um fenômeno que não se restringe ao sexo, ao genital. Além disso, sua manifestação depende de diferentes contextos culturais e momentos históricos (MAIA, 2011, p. 25).

Em seu aspecto individual, a sexualidade implica sensações corpóreas e subjetivas que têm, concomitantemente, sentido coletivo e social. Por isso, questões importantes no processo de desenvolvimento da sexualidade, tais como a identidade e a imagem corporal, são fenômenos que sofrem influências dos padrões sociais em que as pessoas vivem.

Já comentamos outrora (MAIA, 2006) que a elaboração da imagem corporal é um processo que passa por três momentos: a percepção do próprio corpo e do corpo do outro, os aspectos afetivos e eróticos e os modelos sociais e culturais relacionados ao corpo ideal. Ou seja, no caso de alguém com deficiência física, a imagem corporal se constrói a partir da “desigualdade” com o padrão; as sensações eróticas e as experiências afetivas nem sempre são gratificantes ou retribuídas, e o corpo com deficiência “compete” com um modelo de corpo ideal, cujos padrões de beleza envolvem outros marcadores sociais, como a estética do corpo magro, branco, heterossexual, rico, sem deficiência, etc.

A elaboração da imagem corporal passa por modelos culturais que propagam determinadas aparências físicas como adequadas, em padrões de beleza restritos e formas específicas de utilização do corpo, que são rígidos para todas as pessoas, sejam elas com deficiência, ou não (WEREBE, 1984). Vivemos, portanto, sob referências enrijecidas de normalidade, com regras acerca da

sexualidade e da estética, indicando o esperado a ser correspondido em nossa sociedade (MAIA, 2011).

À vista disso, está claro que pensar a sexualidade da pessoa com deficiência implica em múltiplas questões inter-relacionadas, são várias as sexualidades (pois múltiplos são os contextos sociais) e são várias as deficiências (pois diversas são as identidades e condições estigmatizantes). As condições de vulnerabilidade promovem situações de sofrimento diversas, que

[...] nos levam a outras reflexões: É possível comparar (no sentido de vantagem ou desvantagem social) uma pessoa com deficiência física que faz uso de cadeira de rodas, homem, jovem, magro, branco, heterossexual e rico à outra que também seja cadeirante, mas uma mulher, idosa, obesa, negra, homossexual e pobre? Infelizmente, a resposta parece ser “não”, pois nesse exemplo acima, são várias as condições estigmatizantes e desvantajosas somadas às determinadas limitações impostas pela deficiência física. Evidentemente que a deficiência física será uma das constituintes da identidade, entretanto, é preciso reconhecer as várias outras condições, ainda mais desvantajosas na nossa sociedade (MAIA; VILAÇA, 2019, p. 158).

De qualquer forma, todas as pessoas, com deficiência ou não, são sexuadas (MAIA, 2006; 2011), podendo-se considerar que a negação da sexualidade das pessoas com deficiências físicas decorre da visão deturpada do corpo considerado “imperfeito” - como se a limitação da deficiência fosse generalizada à dimensão sexual. Isso se agrava quando a deficiência física gera algum tipo de comprometimento na fase da resposta sexual, como lubrificação genital, ereção, orgasmo, ejaculação, fertilidade, etc. Este desentendimento se baseia na ideia de que restrições nos órgãos sexuais são impeditivos para o

estabelecimento de vínculos amorosos e conjugais (BLACKBURN, 2002; CARDOSO, 2006; MAIA, 2011; SALIMENE, 1995).

Inúmeros são os preconceitos sociais, mitos e crendices que dificultam o exercício da sexualidade de pessoas com deficiência, tais como acreditar que por terem deficiência não conseguirão manter vínculos amorosos, que não despertariam o interesse erótico de outras pessoas, que não saberiam fazer sexo ou esse seria sempre insatisfatório (ANDERSON, 2000; MAIA; RIBEIRO, 2010).

Os obstáculos são, portanto, em grande parte de natureza atitudinal, que segundo Amaral (1994), começa na complexa representação preconceituosa da sexualidade por parte da própria família, dos profissionais e da comunidade, mesmo supondo que uma pessoa com deficiência tenha desenvolvido uma imagem de si que permita o reconhecimento de sua sexualidade como algo sadio e desejável.

Na mesma direção, Blackburn (2002) aponta que a família é um importante contexto para o oferecimento de informações sobre sexualidade para as pessoas com deficiência, colaborando na construção da imagem corporal e autoestima. Tem, ainda, um papel fundamental de acolhimento da pessoa com deficiência, oferecendo cuidado, afeto, proteção e auxílio. Por um lado, isso pode tanto representar um suporte e uma colaboração para sua reintegração social, quanto ao contrário, pode prejudicá-la no sentido de superprotegê-la (BLACKBURN, 2002; MAIA, 2011; VASH, 1988).

De forma específica, é essencial pensar no período da adolescência, comumente complexa na vida de pessoas com deficiência física, especialmente com relação à construção da autoimagem. Autores como Blackburn (2002) e Maia (2006) acreditam que os adolescentes são mais sensíveis em relação à sua aparência no meio social e

na influência que isso tem nas primeiras experiências amorosas e sexuais, o que pode fomentar quadros de depressão, ansiedade e sentimentos de inadequação. Por isso, Vash (1988) ressalta que a ampliação das relações sociais e de amizade colaboram para o desenvolvimento da autoestima.

Diante dessas considerações teóricas, defendemos que a pessoa com deficiência é um ser humano sexuado com pleno potencial para desenvolver a sexualidade sob condições favorecidas pela sociedade inclusiva: aceitação social, integração, independência e autonomia, o que pretendemos demonstrar a partir da análise do filme *37 Segundos*, a seguir.

### Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>37 sekanzu</i>
Nome Traduzido	<i>37 Seconds/37 Segundos</i>
Gênero	Drama
Ano	Produzido em 2019, Lançado em 2020
Local de lançamento e Idioma original	Japão, Japonês.
Duração	115min
Direção	Hikari

O drama representa a estória de Yuma, uma jovem de 23 anos com paralisia cerebral, em decorrência dos 37 segundos que ficou sem respirar ao nascer. Usuária de cadeira de rodas, ela tem excepcionais habilidades como desenhista e escritora de mangás, trabalhando com sua prima, uma famosa *youtuber* que compra os quadrinhos e os comercializa como se fossem de sua autoria.

Sua mãe e principal cuidadora é retratada no filme como uma figura de suporte essencial, com atividades cotidianas como buscar a filha no ponto de ônibus, despi-la e dar banho, escolher suas roupas e monitorar suas atividades. Desde o início, Yuma demonstra desejo de maior autonomia e independência, afirmando que pode tomar decisões, ir sozinha até a casa e relacionar-se. Entretanto, especialmente na primeira metade do filme, suas posturas e ações são introvertidas e inseguras, com imensas dificuldades para se colocar ou defender seus direitos.

Em uma reviravolta de humor refinado, Yuma está em busca de novos empregos e se depara com a possibilidade de desenhar quadrinhos adultos, com histórias eróticas. Ao entregar seu produto à diretora de uma revista, é orientada a viver novas experiências, pois seriam necessárias para que as histórias fossem mais realistas.

A partir deste *plot twist*, a protagonista passa a buscar maior autonomia: age para conseguir relacionar-se sexualmente, conhece pessoas, e de forma inicialmente encoberta, faz atividades consideradas pela mãe como proibidas, tais como beber álcool e pagar uma pessoa para ter relação sexual.

Ao romper com sua mãe após uma discussão, Yuma foge de casa e busca soluções para inquietações sobre o desconhecido pai, descobrindo sua morte e existência de uma irmã gêmea. Ao longo da jornada para conhecimento de sua história, ela desenvolve repertórios de relações humanas diversos, e ressignifica sua condição em muitos aspectos – inclusive, o sexual. De forma primorosa, apesar de tratar situações dramáticas, o filme retrata o olhar da pessoa com deficiência física de modo realista, mas não limitante nem piedosa, em uma posição de aceitação e ampliação de possibilidades. As temáticas principais são as relações familiares, a inclusão social e sexualidade.

## Análise Crítica

Para analisar o tema da sexualidade e deficiência física no filme *37 Segundos*, destacaremos algumas questões, comentando os episódios da narrativa. Importante iniciar por um aspecto que salta aos olhos desde o início da produção: a atriz Mei Kayama, que representa a protagonista Yuma, é uma mulher com deficiência física, contratada para atuar neste filme como sua primeira produção.

A discussão sobre autorepresentação e autoadvocacia é muito presente nos movimentos de pessoas com deficiência, que de forma justa lutam pela possibilidade de estar no centro das discussões sobre suas condições (SOARES, 2010).

Figura 1: Cena do banho, que estampa as principais propagandas do filme.



Fonte: Página oficial da diretora do filme: <https://www.hikarifilms.com/>

Um dos principais pontos retratados pelo filme é a relação da mãe com a filha, evidenciada como um vínculo afetivo, porém de superproteção. Nas primeiras cenas do filme, a mãe despe Yuma para o banho, como se ela fosse uma criança e não pudesse fazê-lo, e entra com a mesma na

banheira. Esta cena, muito bem construída, retrata o desconforto da filha pelo seu corpo adulto sendo marginalizado, ressaltando o mito da assexualidade, a partir da infantilização (MAIA; RIBEIRO, 2010).

Devido à delicadeza da construção narrativa, ao passo que está explícita a limitação imposta pela relação com a mãe, retrata-se também o desenvolvimento da maternidade e da dependência mútua como uma relação intensa. Acerca dessa relação, afirma Maia

O acolhimento das novas necessidades do filho com deficiência pode implicar até mesmo a renúncia dos projetos de vida individuais. Tais necessidades são geralmente assumidas principalmente pela mãe, e repercutem nos relacionamentos familiares e conjugais. Podem também ocorrer várias situações conflituosas que geram o rompimento do casal, a reivindicação de irmãos não deficientes que são colocados de lado ou assumem os cuidados do irmão dependente e, ainda, a necessidade de contar com colaboração da família externa, como avós e tias no cuidado com o filho deficiente (MAIA, 2011, p. 53).

Desta forma, quando ao fim de sua jornada Yuma dialoga com sua irmã, ouve que “é tudo para sua mãe”, evidenciando a necessidade de apoiar a mulher no reencontro de sua identidade individual, ao passo que reivindica seus próprios direitos à individualidade. Assim, o filme demonstra a complexa relação entre mães e filhos com deficiência, demonstrando o sofrimento e renúncia maternos, o suporte oferecido e a necessidade da crise da vida adulta para desvinculação de dependência, formando um vínculo novo e com características de maior liberdade (BLACKBURN, 2002; MAIA, 2011; MOURA, 1992; SCHOR, 2005, SORRENTINO, 1990; VASH, 1998).

Ao mesmo tempo que a mãe evidencia o olhar de infantilidade para a filha mulher, em outros momentos

esconde o corpo da mesma, colocando nela a vulnerabilidade por poder ser possível alvo de ataques masculinos. Ora, se a filha é “infantil” e tratada como criança, por que a mãe teme que algum homem possa olhar para ela como uma mulher, e violentá-la? Essa contradição mostra, mesmo que a mãe não reconheça explicitamente, que sabe sobre a adultez de Yuma.

Em uma cena específica na qual pede para escolher sua roupa, desenrola-se o diálogo:

Yuma: *Posso usar um vestido hoje?*

Mãe: *Não, tem muito safado por aí.*

Neste ponto, a mãe a veste com calça comprida, blusa fechada de golas altas, nenhuma maquiagem, para protegê-la. É interessante destacar que a mãe, por um lado, pensa que a proteção da filha está na sua vestimenta, em um pensamento heteronormativo e machista que atribui a responsabilidade pela agressão no comportamento da mulher, como se ela “provocasse” o homem.

Por outro lado, a mãe não assume a necessidade de educação sexual, que parece ser omissa e silenciosa, desde a infância de Yuma, nessa família. Não se fala sobre isso ou as poucas informações são informais e moralistas o que, segundo Blackburn (2002) e Maia (2011) dificultam a forma saudável de experimentação e socialização no desenvolvimento de pessoas com deficiência física.

Com relação ao campo laboral, Yuma demonstra habilidades profissionais incríveis, imensamente desvalorizadas pela prima, em que desde o início do filme é descrita como alguém que rouba a quadrinista, e a esconde considerando que alguém “como ela” – ou seja, usuária de cadeira de rodas – não poderia aparecer.

Essa invisibilidade (FERREIRA, 2008) é presente em diversos momentos do filme, como quando a protagonista

vê um homem oferecendo serviços sexuais a uma moça, fica parada em frente ao mesmo esperando que a aborde, e ele não o faz, questionando somente se ela estava perdida.

Interessante notar como alguns apoios básicos oferecidos à Yuma fornecem a ela condições de acesso consideráveis, especialmente em comparação com o que é observado no Brasil. Os transportes públicos japoneses são adaptados, e sua cadeira de rodas elétrica permite que transite por diversos espaços – inclusive um hotel. As adaptações arquitetônicas possibilitam que entre em prédios diversos, viaje e tenha autonomia na busca por pessoas, diálogos e oportunidades sem necessitar estar acompanhada (ARANHA, 2001).

Na ocasião de iniciar buscas por experiências eróticas, Yuma busca sites pornográficos, sozinha em seu próprio quarto, e imita as imagens que vê nos sites em seus desenhos. Este primeiro movimento sobre sua sexualidade é sintetizado na cena em que se olha no espelho, beija o próprio braço e começa a masturbar-se, sendo interrompida pela chegada abrupta da mãe.

Em seguida, ela entra no site e encontra uma propaganda escrito: “*Procurando romance”? Inscrições grátis para mulheres!*”. Yuma se inscreve e marca encontros com vários homens, usando vestidos e adereços considerados proibidos pela mãe. Todos os homens com quem se encontra, no bar, não tem deficiências, sendo em sua maioria, excêntricos. Um deles chama a atenção por reproduzir o modelo socialmente padronizado, e a cena se prolonga em uma conversa agradável:

Rapaz: *Você é muito gracinha!*

Yuma: *Acha mesmo?*

Rapaz: *Sinceramente, nunca pensei que ficaria à vontade com cadeirantes.*

Yuma: *Somos iguais a todos.*

Rapaz: *Verdade.*

Yuma: *Então, você acha estranho namorar com uma pessoa como eu?*

Rapaz: *De jeito nenhum.*

Yuma: *Que bom! No fim de semana quer ver um filme comigo?*

Rapaz: *Claro.*

Na cena seguinte, Yuma aparece em frente ao cinema, aguardando o rapaz, que não aparece e não atende ao telefone. O que está claro nesta situação? O modelo “normal” não deseja alguém com deficiência? O único rapaz por quem ela se interessou, que corresponde ao padrão de normalidade de estética (MAIA 2008; 2011; WEREBE, 1984) não é capaz de se apaixonar por alguém com deficiência?

Diante da desilusão, Yuma sai pela rua à procura de relacionamentos sociais e sexuais, reforçando o sentido de vulnerabilidade. Ela encontra uma pessoa que lhe oferece “diversão” e contrata um homem para fazer sexo pago - um profissional do sexo. Espera por ele num quarto de hotel, que não sabia sobre sua deficiência, e ao descobri-la, indicou que cobraria mais caro.

Na cena, Yuma está assustada e tensa, e remontando às cenas clássicas de relações sexuais que havia assistido, pediu ao profissional um beijo, que lhe foi negado devido às regras do sexo pago. Curioso perceber, nessa cena, uma ocorrência que se dá diversas vezes ao longo do filme: a expressão verbal de “Own”, como quando alguém vê algo fofo ou infantil – e ocorre em múltiplas situações com relação à Yuma. Quando o homem a toca, percebe que ela urinou na cama e demonstra chateação:

Homem: *Não curto essas paradas.*

Yuma: *Desculpe.*

Homem: *Você não fez nada de errado, mas não sei se vai voltar a levantar. Sinto muito.*

Yuma: *A culpa é minha.*

Homem: *Quer carinho?*

Yuma: *Não, tudo bem.*

Homem: *Pode me pagar agora?*

Yuma: *Quanto é?*

Homem: *Eram 20 ienes, mas faço por 18.*

A tentativa de sexo nesta situação é frustrante, e muito comum na realidade. Estudos mostram que no caso da deficiência física, sobretudo, de mulheres, muitas pessoas se sentem constrangidas de exporem seus corpos com deficiências físicas em um relacionamento sexual (ALOISI; LIPP, 1988), e que apesar do desejo em ter uma relação sexual, se preocupam sobre como fazer isso (BLACKBURN, 2002).

Na sequência da cena, o homem vai embora e Yuma se arrasta até o banheiro para tomar banho – de forma autônoma, em contraste ao momento inicial com a mãe na banheira. Ao sair, observa um homem, usuário de cadeira de rodas, com uma profissional do sexo, e ficando próxima a eles, percebe aspectos muito interessantes da sexualidade do mesmo.

A mulher acaricia os lóbulos da orelha do homem, que relata sentir-se excitado, demonstrando de forma muito interessante as múltiplas possibilidades de zonas erógenas do corpo humano. O homem possui diversos suportes que parecem proporcionar conforto e acesso, como um cuidador, transporte próprio e adaptado, e condições financeiras para contratar serviços de entretenimento, como a profissional do sexo e noites de diversão.

Esses suportes dão a impressão de amenização da deficiência, o que faz sentido ao considerar que a condição de deficiente só existe em relação a um contexto limitador

e não adaptado (ARANHA, 2001). Com este casal, Yuma vivencia experiências inovadoras, como comprar roupas e brinquedos sexuais, sair à noite para dançar e se divertir.

Após essas situações, um diálogo rico ocorre entre Yuma e sua mãe:

Yuma: *Preciso sair de casa.*

Mãe: *Mas você vive fora! Não sabe como é vulnerável? Está cheio de tarado aí...*

Yuma: *Não seja ridícula. Ninguém tem o menor interesse em mim.*

Vulnerabilidade, para a mãe, é o risco de um homem violentar a filha, o que é visto pela filha como rejeição. Segundo ela, não há riscos porque os homens não a querem, perdem o desejo, perdem a ereção. Para Maia (2011) as pessoas com deficiências incorporam a ideia de que são indesejadas eroticamente e Soares, Moreira e Monteiro (2008) afirmam que a noção de possuir um corpo que não se enquadra nos padrões culturais impostos socialmente é mais enfática nas pessoas com deficiências físicas, sobretudo mulheres.

Em uma noite, a mãe, ao voltar para casa após vasculhar seu quarto, encontra as roupas e objetos novos de Yuma, joga tudo no chão. Quando a filha chega, briga e bate nela, e discutem:

Mãe: *O que é isso tudo?*

Yuma: *Você não entenderia.*

Mãe: *Onde arrumou esse vestido? E a peruca?*

Yuma: *Pare, não é da sua conta.*

Mãe: *O que está havendo? Por que se vestir como uma vadia?*

Yuma: *Não me toque.*

Mãe: *Andou bebendo? Esta bêbada? Com quem estava?*

Yuma: *Quem se importa? Me deixe em paz.*

Mãe: *Não pode viver sem mim.*

Yuma: *Posso sim!*

Mãe: *Não consegue se vestir, nem tomar banho.*

Yuma: *Posso sim, você é que não deixa.*

O diálogo mostra a percepção da mãe de que a filha “não pode viver sem ela”. Novamente aqui há evidências da superproteção materna que prejudicam a reintegração social da filha com deficiência, como apontam os autores Blackburn (2002) e Vash (1988) e que, segundo Maia (2011, p.53), são “atitudes que estimulam a dependência do filho com deficiência”.

Na sequência, Yuma foge de casa e a mãe passa a procurá-la achando que ela não sobreviveria, e ao visitar uma delegacia, o policial a orienta aguardar, já que a filha é tecnicamente uma pessoa adulta, que fugiu de casa. Ao mesmo tempo, Yuma encontra-se com a irmã gêmea (Yuka), que não tem deficiência, e sabia de sua existência, porém não teve coragem de buscá-la devido à sua condição.

Goffman (1988) fala sobre o estigma de cortesia, em que toda a família é estigmatizada pela deficiência e o pai, quando fala à Yuka sobre a Yuma, quis romper com esse estigma.

O desenrolar dessa trama no filme é rápido, dando a entender que é um assunto secundário. Aqui, podemos apontar a dificuldade de um membro familiar em aceitar a deficiência de um filho – o que é comum ocorrer na figura do pai mais que da mãe, e os encargos recaírem mais para ela (MAIA, 2011; SCHOR, 2005; SORRENTINO, 1990).

Tanto o pai, quanto a irmã sem deficiência se afastaram a vida toda de Yuma para negar a convivência com a deficiência na família, algo que no filme, a nosso ver, pareceu se “resolver” muito facilmente quando elas se aproximam. De qualquer forma, ao menos, a dificuldade familiar de aceitação aparece.

Ao final do filme, Yuma retorna a casa, e a cena de reencontro com a mãe indica o início de um relacionamento mais adulto, realista e transparente entre elas. A última cena, na qual aparece movimentando-se sozinha pela cidade, com semblante e postura mais seguras, e o aceite da publicação de seus trabalhos pela editora visitada no início do filme, demonstram que suas novas relações e amizades, a análise que fez de sua história e ressignificação de sua autoimagem e sentimentos possibilitaram uma vida muito diferente da inicialmente retratada.

### **Considerações Finais**

O filme é muito sensível, e construído sob uma perspectiva inclusiva, já que apesar de tratar-se de um drama, não necessita lançar mão de recursos de piedade. Há poucas personagens, mas suficientes para levantar contribuições reflexivas sobre a temática da sexualidade no âmbito individual - no sentido da identidade de uma jovem adulta que necessita romper o vínculo de dependência com a mãe para construir-se.

Retrata, ainda, a questão relacional, da necessidade do estabelecimento de rede de apoio por meio dos vínculos afetivos e sexuais com pessoas ao seu redor, para demarcar ao mundo que é um ser desejante e desejável.

À medida em que a jovem busca os prazeres de seu próprio corpo, busca satisfazer os desejos de ser reconhecida socialmente pelo seu trabalho, correspondida em um relacionamento amoroso e de se relacionar sexualmente com alguém – diferentes facetas da construção da identidade do adulto.

Apesar do contexto japonês, no qual há condições de acessibilidade diferentes do Brasil, as discussões gerais propostas pelo filme são universais - vínculos familiares, estigmas, preconceitos, mitos e tabus. Temas como

escolarização, educação sexual na escola, saúde sexual e reprodutiva, prevenção contra infecções sexualmente transmissíveis, por exemplo, não foram retratados.

Mas nada disso diminui a relevância deste longa, que vale a pena ser visto, sobretudo, por desvelar a sexualidade em suas múltiplas particularidades: práticas sexuais, gênero, corpo, identidade, vínculos, afeto, desejos e vivências, enfim, tudo que nos constitui como seres sexuados, aqui, somado ao estigma da deficiência física.

## Referências

ALOISI, H. M.; LIPP, M. Autoconceito e sexualidade na opinião de pessoas portadoras de defeito físico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 2, p. 127-141, 1988.

AMARAL, L. A. Adolescência/deficiência: uma sexualidade adjetivada. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 2, p. 75-79, 1994.

ANDERSON, O. H. **Doing what comes naturally?** – dispelling myths and fallacies about sexuality and people with developmental disabilities. Illinois/ USA, High Tide Press, 2000.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, n. 21, p. 160-173, 2001.

BLACKBURN, M. **Sexuality & disability**. Oxford: Butterworth Heinemann, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Data de acesso: 13 Abr. 2020.

CARDOSO, J. **Sexualidade e Deficiência**. Coimbra/PT, Quarteto editora, 2006.

FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à violência sexual no contexto da escola inclusiva: reflexão sobre a invisibilidade da pessoa com deficiência. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Madrid, v. 6, n. 2, p. 120-136, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro/RJ, Zahar, 1988.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e Deficiências**. São Paulo/SP, Editora UNESP, 2006.

MAIA, A. C. B. A Educação Sexual Repressiva: padrões definidores de normalidade. In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Orgs.). **Sexualidade, Diversidade e Culturas Escolares**: contribuições ibero-americanas para estudos de educação, gênero e valores. (Série Temas em Educação Escolar, no 9). Araraquara: Laboratório Editorial da FCLAR-UNESP; Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, p. 67-83, 2008.

MAIA, A. C. B. **Inclusão e Sexualidade na voz de pessoas com deficiência física**. Curitiba: Juruá, 2011.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiência. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 159-176, 2010.

MAIA, A. C. B.; VILAÇA, T. Sexualidade e deficiência: apontamentos sobre a educação sexual na escola inclusiva. Em: RIZZA, J. L.; MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C.; COSTA, A. L. C. (Orgs.) **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar**. Rio Grande: Editora da FURG, p. 155-170, 2019.

MOURA, L. C. M. **A deficiência nossa de cada dia**: de coitadinho a super-herói. São Paulo: Iglu, 1992.

SALIMENE, A. C. M. **Sexo**: caminho para a reabilitação- um estudo sobre a manifestação da sexualidade em homens paraplégicos. São Paulo/SP: Cortez Editora, 1995.

SCHOR, M. **La capacidad em La discapacidad- sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.

SOARES, A. H. R.; MOREIRA, M. C. N.; MONTEIRO, L. M. C. Jovens portadores de deficiência: sexualidade e estigma. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v.13 (1), p.185-194, 2008.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós:** estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoadvocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SORRENTINO, A. M. **Handicap y rehabilitación** - uma brújula sistêmica en El universo relacional del niño com deficiências físicas. 1ª Ed. Barcelona, ES: Ediciones Paidós Ibérica, 1990.

VASH, C. L. **Enfrentando a deficiência:** a manifestação, a psicologia e a reabilitação. PAIVA, G. J.; ARANHA, M. S. F.; BUENO, C. L. R. (Trad.) São Paulo: Pioneira, 1988.

WEREBE, M. J. G. Corpo e sexo: imagem corporal e identidade sexual. Em: D'AVILA NETO, M. I. (Org.) **A negação da deficiência:** a instituição da diversidade. Rio de Janeiro: Achiamé/Socii, p. 43-55, 1984.

## Capítulo 6

# VOCÊ NEM IMAGINA: A SEXUALIDADE NA ADOLESCÊNCIA DA PESSOA SUPERDOTADA

Verônica Lima dos Reis  
Vera Lucia Messias Fialho Capellini

### Introdução

O transcurso da infância à vida adulta de pessoas com ou sem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) perpassa pelo período da adolescência, um fenômeno socialmente construído, que, por meio de crise de identidade<sup>1</sup>, promove novas habilidades, sentimentos e papéis. Além disso, o desenvolvimento emocional que ocorre durante toda a vida determinado pela idade e cultura, gera as primeiras experiências relacionadas ao amor e são relevantes para a estruturação da dinâmica da vida (MOSQUERA; STOBÁUS; FREITAS, 2014).

Para Costa (2006) o período da adolescência provoca conflitos e inseguranças diante da expansão de ideias, desejos e expectativas. E, perante os traços comuns do (a) adolescente com AH/SD - ou seja, sua “capacidade de aprendizagem, os padrões peculiares de relacionamento

---

<sup>1</sup> Erik Erikson estudou Psicologia com Anna Freud (filha de Freud) e criou a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, dividida em 8 fases, em cada uma delas se instala crises a serem vivenciadas pela pessoa. É na adolescência que se vivencia a crise de identidade; trata-se de uma fase em que o (a) adolescente busca sua identidade frente às suas transformações fisiológicas e psicológicas. São questionamentos comuns: “sou diferente dos meus pais?”, “o que sou?”, “o que quero ser?”.

com pais e professores, os originais caminhos encontrados (e nem sempre compreendidos) para a solução de problemas [...]” (p. 109), pode apresentar maiores dificuldades de superar os conflitos, uma vez que, “ser diferente é como o jovem superdotado sempre foi percebido pelas demais pessoas. Essa diferença, muitas vezes, lhe causou dificuldades e lhe impediu de que se sentisse parte dos grupos [...]” (COSTA, 2006, p. 110, grifo da autora).

Mas, o que é superdotação? O termo pode gerar dúvidas, pois no Brasil utilizamos “Altas Habilidades ou Superdotação”, “Altas Habilidades/Superdotação” conforme consta na legislação nacional (BRASIL, 2014). Todavia, segundo Guenther e Rondini (2012) a tradução do termo do inglês *gifted/giftedness* para a língua portuguesa é incorreta e somente no Brasil consta os termos “altas habilidades” e o prefixo “super”.

De todo modo, aqui consideramos *superdotação*, *altas habilidades/superdotação*, *AH/SD* como sinônimos e referem-se àquelas pessoas que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”, além disso apresentam “grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 11).

Renzulli e Reis (1997) definem o comportamento superdotado como interação de três grupamentos: habilidade (geral ou específica) acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, denominada como teoria dos três anéis. A habilidade acima da média pode ser em qualquer área, por exemplo, na acadêmica envolve disciplinas escolares, tais como matemática, língua portuguesa, geografia, etc.; na psicomotora as atividades envolvem movimentos corporais como esportes, dança, etc.; nas artes como pintura, música,

etc. O comprometimento com a tarefa refere-se ao envolvimento altamente motivado que a pessoa apresenta na área de sua superdotação, imersa de criatividade.

Algumas das características de pessoas com AH/SD promovem o envolvimento em suas áreas de superdotação e em contrapartida podem dificultar as relações sociais, afetivas e, portanto, a sexualidade, como: independência, autonomia, tendência para o isolamento, busca pela perfeição naquilo em que se envolvem; senso de humor incomum, sensação de sentir-se diferente; dificuldade em estabelecer relações afetivas, percepção negativa que têm sobre si mesmos (as), dissincronismo, dentre outras (ALENCAR; FLEITH, 2007; ARROYO; MARTORELL; TARRAGÓ, 2006; CHAGAS, 2007; CHAGAS-FERREIRA, 2014; MOSQUERA, STOBÄUS, FREITAS, 2014; OUROFINO; GUIMARÃES, 2007; PEREZ, 2004; PÉREZ; FREITAS, 2015; RENZULLI; SYTSME; BERMAN, 2003; SABATELLA, 2008; VIRGOLIM, 2007).

Discorrendo em especial sobre o *dissincronismo* no processo de desenvolvimento, o termo criado por Terrasier, refere-se à falta de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor quando comparado ao desenvolvimento esperado para determinada faixa etária, podendo ocorrer nas diferentes áreas do desenvolvimento, resultado da disparidade entre uma e outra que pode se encontrar além ou aquém do esperado para determinado momento da vida. Esse desequilíbrio pode levar pessoas com superdotação a utilizarem o domínio cognitivo para disfarçar sua imaturidade emocional, especialmente entre adultos ou adolescentes (COSTA, 2006; PÉREZ; FREITAS, 2015; SHAVININA, 2009).

Os (as) adolescentes com AH/SD apresentam sentimentos contraditórios em relação à sua própria condição e percebem que o seu potencial de inteligência

auxilia em seu “crescimento pessoal e desempenho acadêmico, mas, dificulta significativamente suas relações sociais” (COSTA, 2006, p. 116).

Numa luta constante entre os conflitos a serem resolvidos em seu *mundo interno*, e as expectativas que lhes são dirigidas pelo *mundo externo*, o (a) adolescente superdotado (a) pode sentir-se diferente de seus pares da mesma faixa etária, o que gera dificuldades de compreensão de si e de seu ambiente, provocando inquietações que pode fazê-lo sentir-se como se caminhasse em direção oposta à de seus pares - “um distanciamento de seu pares, seja por não encontrarem pontos de vista coincidentes, seja por terem sido rejeitados e tachados de ‘chatos’, ou porque são vistos como aqueles que querem ser mais do que os outros” (COSTA, 2006, p. 114, grifo da autora).

Sabatella (2008) ressalta “a verdade é que [...] estão fora do compasso em seu contexto social. Em companhia de pares de mesma idade, estão fora do compasso em termos cognitivos. Com pares intelectuais; estão inadequados em termos sociais. Esse descompasso leva ao isolamento [...]” (p. 153).

O convívio com pares pode ser positivo para o (a) adolescente com AH/SD e, do mesmo modo, para os (as) demais, uma vez que a diversidade de ideias, de pessoas, de ritmos de aprendizagem, de conhecimento, etc., pode despertar capacidades até então desconhecidas (COSTA, 2006). As relações que possibilitam vivenciar o afeto favorecem o desenvolvimento emocional do (a) adolescente com AH/SD.

O contrário é preocupante, uma vez que a falta de identificação com pares da mesma idade pode fazer com que adolescentes habilidosos voltem seus interesses afetivos para si, avultando sentimentos narcisistas e as

limitações nos relacionamentos (COSTA, 2006; LEWIS; VOLKMAR, 1993).

A educação sexual formal pode ser um meio pelo qual a diversidade de alunos (as), superdotados (as) ou não, com deficiências ou não, do gênero feminino ou masculino, pode favorecer reflexões sobre a sexualidade e os dilemas vivenciados por adolescentes. Assim, a consideramos necessária e fundamental aos currículos escolares (FURLANI, 2017; REIS; MAIA, 2019; REIS; MAIA; CAPELLINI, 2020).

*Você nem Imagina* retrata questões que nos levam a refletir sobre elementos psicossociais e afetivos como importantes alicerces para a expressão saudável de sexualidade, especialmente nas habilidades necessárias para relacionamentos afetivos e envolvimento amoroso.

### Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>The half of it</i>
Nome Traduzido	Você nem Imagina
Gênero	Drama teen
Ano	2020
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos da América, Inglês
Duração	1h 44min
Direção	Alice Wu

*Você nem Imagina* tem como protagonista Ellie Chu (Leah Lewis), uma garota chinesa que reside com o pai. Ele não domina o idioma inglês e tampouco se esforça para aprendê-lo, encontra-se em depressão desde a morte da esposa. Ellie assumiu os afazeres domésticos e profissionais do pai – responsável pela sinalização da estação de trem da pequena cidade Squahamish (fictícia).

No ensino médio, Ellie se destaca na escrita e tem grande apreço pela literatura e artes, escreve e comercializa artigos para os colegas da sala por encomenda, auxiliando nas despesas de casa. Seu relacionamento com os pares não é assertivo e nem parece desejar relacionar-se com seu grupo escolar; é considerada esquisita, sofre *bullying* por ser diferente, é tímida e imersa em atividades de leitura e escrita.

Paul (Daniel Diemer), atleta de futebol americano na escola, a procura e pede para escrever uma carta para Aster Flores, uma das garotas mais atraentes da escola. Ellie inicialmente se recusa, pois, segundo ela, cartas de amor são pessoais e autênticas, mas, depois aceita por precisar do dinheiro para pagar a conta de energia de sua casa. Era para ser apenas uma carta, mas Ellie se envolve na trama, pois a resposta de Aster a instiga como num desafio, em que discutem, por meio das cartas ou em conversas virtuais pelo celular de Paul, o amor envolto de literatura, drama e artes.

Durante a trama, os dilemas dos personagens emergem. Ellie se apaixona por Aster e quem percebe o sentimento é Paul, que não compreende essa forma de amor e acredita que Ellie irá para o inferno. Aster também se apaixona pela pessoa com quem conversa a distância, mas não percebe pessoalmente em Paul aquelas palavras que a desafiam e lhe causam insegurança.

### **Análise Crítica**

*Você nem Imagina* pincela dilemas vivenciados por adolescentes. Não aprofunda e tampouco explica tabus, crenças e as dubiedades que envolvem essa fase do processo do adolecer em relação à identidade e à sexualidade, na verdade, parece não almejar esse intento. Da mesma forma, não menciona diretamente a temática

AH/SD, e não apresenta Ellie Chu como superdotada, todavia, ela manifesta indicadores dessa condição e é retratada como a garota inteligente que se diferencia de seus pares.

Esta inferência é apoiada em algumas cenas, por exemplo, quando sua professora insiste para que vá à faculdade, que lá seria o lugar que encontraria pessoas que pensam como ela (*Gente que a entende está na faculdade*). Em outro momento, ao fazer uma devolutiva sobre os artigos que Ellie escreveu, verbaliza: “Seis opiniões diferentes sobre Platão... impressionante!”. Revelando sua ciência sobre as produções de artigos de Ellie para colegas da turma.

Ellie apresenta, conforme a definição de superdotação de Renzulli e Reis (1997), habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade, demonstrada em literatura, produção textual, artes, composição de música e seus arranjos, que recebeu destaque no show de talentos da escola. Apresenta características comuns de pessoas com AH/SD, como: gosto por atividades desafiadoras; vocabulário diferenciado em relação aos seus pares de mesma idade; senso de humor; empatia; introversão; autoconsciência, dentre outros (FELDHUSEN; JARWAN, 2000; GALBRAITH; DELISLE, 1996; RENZULLI, 1985, 1986; SILVERMAN, 1993).

Tais características bem como outras, são apresentadas durante o longa, regadas por trechos célebres de filósofos como: “A vida é irracional e sem sentido” (Albert Camus) e “O inferno são os outros” (Sartre), fazendo alusão a momentos de reflexões e angústias vivenciados pela protagonista sobre sua sexualidade.

Os dilemas da adolescência quanto à sexualidade são apresentados desde o início do filme, quando Ellie narra uma história dos gregos e a crença de que os seres

humanos eram dúbios. Com desenhos animados mostrados em tela, sua voz expende que o ser humano tinha dois corpos agregados um ao outro, possuindo dois braços, duas pernas, duas faces, etc. como almas gêmeas completas e felizes e os deuses gregos temendo que os seres humanos não fossem adorá-los, os dividiram ao meio, em dois, para que os humanos passassem a vida desejando encontrar sua outra metade da alma. Nesse momento ela diz: “*Os deuses gregos nunca estiveram no ensino médio, senão iriam perceber que não precisamos de deuses para bagunçar nossas vidas*”, retratando a adolescência como uma fase de vivências diversas, conflitos e inseguranças diante das relações humanas e das construções sociais e históricas que aludem à sexualidade (CAMPOS; PAIVA; MOURTHÉ; FERREIRA; ASSIS; FONSECA, 2018; COSTA, 2006; FURLANI, 2017).

Ellie se sente desafiada pelas cartas que troca com Aster, o que ela denomina de *jogo*. Tal jogo a leva a mergulhar num processo de análise sobre sua sexualidade, sua orientação sexual, numa busca por autoconhecimento, por autoconsciência, em que avalia suas experiências por meio de pensamentos analíticos (STERNBERG, 1996).

Enigmas podem despertar o interesse do adolescente com AH/SD, o que é retratado no longa quando Ellie traça alguns números e símbolos matemáticos propondo o desafio das cinco pinceladas para Aster. Esse desafio decorre do relato de Aster sobre a diferença entre uma boa pintura e uma grande pintura: cinco pinceladas mais ousadas. Num muro irregular, elas, separadamente e em momentos assíncronos, pincelam traços e questionam no próprio muro o que poderia ser ainda mais ousado.

Tal desafio culmina na imagem de uma silhueta feminina parecendo sobrevoar aquele espaço em que os cabelos, extensão de galhos de uma árvore, voam ao vento - imagem simbólica do processo de identificação da

orientação sexual que ambas vivenciam, retratando pincelas ousadas (grande pintura) num muro (espaço) tão irregular. Tal desafio é retratado com frases e questionamentos sobre arte abstrata e literatura inglesa, novamente mostrando o conhecimento aprofundado de Ellie e seu encantamento ao ser compreendida em seus interesses pouco convencionais para tenra idade, parecendo sentir-se acolhida.

Ellie não compreende gírias ou símbolos comuns aos seus pares do ensino médio, o que a faz mais isolada de agrupamentos, dificultando experimentar relações amorosas. Ela é considerada a garota esquisita e diz não compreender o significado de *emojis* (“*eu não sei o que querem dizer*”), “*o que é curtir?*”, reverberando rebuscamento verbal, uma característica também comum ao adolescente com AH/SD, que os afastam das relações sociais com seus pares.

*Você nem Imagina* também pincela as reflexões de Ellie sobre a existência de Deus e crenças embasadas na religiosidade, como em outras temáticas não aprofundadas, todavia, podemos arguir sobre as características da pessoa superdotada em questionar as causas existenciais (SABATELLA, 2008), separando-as daquilo que é racional e científico. Tais crenças não interferem na busca de Ellie pelo autoconhecimento sobre sua sexualidade e orientação sexual, mesmo quando Paul, ao perceber o amor de Ellie por Aster, verbaliza que ela gostar de garotas é errado e que irá para o inferno.

Notamos neste excerto que a educação sexual informal de ambos, Ellie e Paul, mesmo envolta de religiosidade, resulta em atitudes diferenciadas. Ellie não se apegua a tais crenças, talvez em razão de sua condição de superdotação que busca na ciência as explicações para os fenômenos.

Ao contrário, Paul, submerso numa abordagem religioso-radical decorrente da aprendizagem em espaços religiosos como missas e cultos (FURLANI, 2017), valida o discurso de pecado e medo da contravenção. A educação sexual em espaço escolar poderia contribuir para a desmistificação da sexualidade, e uma vez dotada de conhecimentos, a pessoa pode assumir suas ações “com autonomia, responsabilidade e, acima de tudo, consciência crítica daquilo que é ou não adequado a si mesma e ao outro como cidadãos” (REIS, 2018, p. 68).

Sobre o ser adolescente diferenciada de seus pares (COSTA, 2006), Ellie explica: “*Nunca pensei realmente sobre a opressão de ter que se encaixar. O bom de ser diferente é que ninguém espera que você seja igual a eles*”. Do mesmo modo que demonstra que se reconhece *diferente* fugindo aos estereótipos (DELEITO, 2018), mostra-se empática (PÉREZ; FREITAS, 2015) aos sentimentos de Aster quando argumenta que o fato de ser considerada bonita a faz vivenciar um papel que não retrata quem ela é ou o que de fato sente enquanto adolescente e mulher, e isso a faz “*usar palavras de outros também*”.

Tal discurso decorre da resposta de Aster a uma carta de Paul (na verdade Ellie), após Ellie ter assumido o plágio que cometeu de um texto do cineasta alemão Wim Wenders (*Buscando por uma onda que cresça em mim*) e justifica: “[...] *Às vezes me escondo atrás das palavras dos outros, por um motivo: não sei nada sobre o amor*”.

O conhecimento teórico e não vivencial, adquirido por meio dos estudos sobre a literatura, artes e filmes clássicos que o pai assiste, é retratado quando ensina Paul a dialogar. Utiliza-se do tênis de mesa para dinamizar o ensino-aprendizagem de uma interação dialógica futura entre Paul e Aster. Ellie propõe a Paul que a cada pingar da bola sobre a mesa ele deveria responder e/ou questionar sobre diferentes temas para serem dialogados com Aster.

Inicialmente Paul se mostra desencadenciado, mas, aos poucos desenrola um diálogo e instiga Ellie a responder sobre ela mesma, questões pouco refletidas por ela envolvendo suas emoções e afetos, sua sexualidade. Tal relação proporciona a Ellie o treinamento de habilidades necessárias para o relacionamento afetivo, em contraponto ao dissincronismo cognitivo e desenvolvimento emocional (FAJARDOX; GARCÉS; GARCÍA, 2019).

O longa esboça a relevância da convivência do adolescente superdotado (REIS, 2018) com pares da mesma idade e o desenvolvimento promovido a ambos. Notamos o aditamento de Paul que ao ser envolvido na trama com questionamentos existenciais, literatura inglesa e arte, é instigado a ler livros, o que amplia seu repertório verbal e suas relações.

Por outro lado, Ellie revela dissincronismo cognitivo e afetivo ao demonstrar apropriação do conhecimento adquirido pela humanidade e inadequação sobre temas ligados à sexualidade. Em um dos diálogos com Paul ela questiona: *“Como essa coisa acontece? [...] Como sabe que ela [Aster] quer ser beijada?”*. Paul não sabe explicar e diz que faz a leitura do olhar da garota, ao que deixa Ellie ainda mais confusa.

Novamente arguimos sobre a relevância da educação sexual formal para a vivência emancipada da sexualidade e o desenvolvimento promovido pela vivência com os pares, em especial ao/à adolescente superdotado (a) (CAMPOS et al., 2018; FURLANI, 2017; REIS; MAIA; CAPELLINI, 2020), uma vez que o modo de sentir da pessoa com AH/SD e o seu nível emocional não são compatíveis com suas capacidades intelectuais, o que a faz consumir muita energia psíquica, gerando dificuldades emocionais para lidar com as questões inerentes aos relacionamentos humanos (SABATELLA, 2008).

Todavia, a interação com Paul também beneficia Ellie, que faz reflexões sobre a vivência de sua sexualidade e de sua orientação sexual, promovendo seu desenvolvimento emocional. Numa troca emaranhada de reflexões, apropriações, habilidades e inabilidades, tanto Paul quanto Ellie parecem beneficiar-se. Em uma das cenas, Paul angustiado por não compreender a orientação sexual da amiga, busca por informações na internet sobre o que é ser gay e posteriormente discorre:

*Que droga deve ser ter que fingir que você não é você mesmo, a vida toda... eu sempre achei que só tinha um jeito de amar, um jeito certo, mas, tem outros, muito mais do que eu pensava, e jamais quero ser o cara que deixa de amar alguém pelo [...] jeito que quer amar.*

Ao final da trama, Ellie se despede de sua cidade para cursar a graduação na faculdade em que foi instigada por sua professora. Ao se despedir de Aster, ambas dialogam, de modo sutil e quase incompreensível, sobre as possibilidades de uma relação afetiva entre elas. Ellie a beija na boca e verbaliza: “até daqui uns anos!”, demonstrando que o processo vivenciado a levou a reconhecer sua orientação sexual, também simbolizado pela frase, agora não mais plagiada: “Estragar sua pintura para uma melhor [...] esta é a melhor pincelada que você pode dar” (Ellie Chu).

### **Considerações Finais**

*Você nem Imagina* nos leva a refletir sobre o processo do adolecer de uma jovem inteligente, que inferimos ter AH/SD, e seus conflitos sobre sua orientação sexual. Ellie Chu apresenta características emocionais que dificultam seus relacionamentos sociais e afetivos.

Reconhecer que adolescentes com AH/SD podem apresentar dissincronismo entre o desenvolvimento cognitivo e emocional é o primeiro passo para ajudá-los (as) em relação à vivência da sexualidade.

Acreditamos que adolescentes devem receber educação sexual formal no ambiente escolar, o que teria sido benéfico para Ellie Chu, ao trabalhar as emoções que envolvem a sexualidade – aquela que “tem componentes biológicos, psicológicos e sociais” que se expressa na subjetividade de modo coletivo, “aprendidos e apreendidos durante a socialização” (MAIA; RIBEIRO, 2011, p. 75).

A educação sexual formal pode favorecer o desenvolvimento sócio emocional do (a) adolescente superdotado (a) e, portanto, a vivência da sexualidade. Sabemos que a sexualidade é permeada por valores construídos ao longo da história e disseminados em nossa cultura e sociedade. Assim, independentemente do aparato cognitivo ou criativo da pessoa com AH/SD, ela está submetida a esses contextos e, portanto, sua subjetividade é construída com o aporte de valores pessoais, culturais e religiosos que orientam suas famílias e entorno social, que nem sempre estão baseados no conhecimento adquirido pela humanidade, na cientificidade, o que pode gerar conflitos para adolescentes superdotados (as).

O desenvolvimento das diferentes habilidades apresentadas por esse público, bem como o amadurecimento psicossocial e o reconhecimento de seus próprios sentimentos e emoções, poderá contribuir nas ações saudáveis que a pessoa com AH/SD poderá ter na vida adulta, não apenas pela satisfação pessoal, sexual, mas também pelo bem comum, dentro de seu contexto social.

Desse modo, consideramos que a educação sexual formal tem muito a contribuir para o desenvolvimento psicológico dos (as) adolescentes com AH/SD,

especialmente quando é trabalhada coletivamente, em grupos, promovendo, por meio do trabalho conjunto, o desenvolvimento de todos os atores envolvidos, como é pincelado em *Você nem Imagina*.

## Referências

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação; Clarificando conceitos, desfazendo idéias errôneas. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. v. 1. Brasília, 2007.

ARROYO, S.; MARTORELL, M.; TARRAGÓ, S. **La realidad de una diferencia: los superdotados**. Diagnostico, asesoramiento, atencion escolar, integracion. Barcelona: TERAPIAS VERDES, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996/2014. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Atualizado em 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09 Ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [MEC. SEESP]. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 06 Mar.2015.

CAMPOS, H. M. PAIVA, C. G. A. MOURTHÉ, I. C. A. FERREIRA, Y. F. ASSIS, M. C. D. FONSECA, M. C. Diálogos com adolescentes sobre direitos sexuais na escola pública: intervenções educativas emancipatórias!. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, n. 13, v. 3, São João del Rei, julho-setembro de 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/3107-10661-1-SM.pdf>. Acesso em: 12 Mai. 2020.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-23.

CHAGAS-FERREIRA, J. F. As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ (Orgs.). **Altas habilidades/ superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus editora, 2014.

COSTA, M. R. N. Um olhar sobre o adolescente com altas habilidades. In: FREITAS, S. N. **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: A ousadia de rever conceitos e práticas**. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2006. p. 109-125.

DELEITO, P. M. Mujeres jovenes de altas capacidades aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. **Revista de Estudios de Juventud**, n. 120, p. 129-143, 2018.

FAJARDOX, Z. E.; GARCÉS, N.; GARCÍA, P. R. El desarrollo de las inteligencias emocionales en el área cognitiva de los niños superdotados. **Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos**, 2019, p. 451-455. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-MemoriasDelQuintoCongresoInternacionalDeCienciasPe-744128%20.pdf>. Acesso em: 12 Mai. 2020.

FELDHUSEN, J. F.; JARWAN, F. A. Identification of gifted and talented youth for educational programs. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R. J.; SUBOTNIK, R. F. (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent**. Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 271-282.

FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula**. São Paulo: Autêntica Editora, 2017.

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. **The gifted kid's survival guide: A teen handbook**. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.1, 2012, p. 237-266. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

LEWIS; M.; VOLKMAR, F. **Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação sexual: princípios para ação. **Doxa**, v.15, n.1, p.75-84, 2011.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBBAUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação no transcurso da vida: da infância à adultez. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papirus, 2014. p. 265-283.

OUROFINO, V. T. A. T.; GUIMARÃES, T. G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Volume 1: orientação a professores, 2007. p. 41-51.

PÉREZ, S. G. P. B. **Gasparzinho vai à Escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo**. 2004. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Características dos Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD)**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2015.

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

REIS, V. L. dos; MAIA, A. C. B. Sexualidade/afetividade de adolescentes com Altas Habilidades/Superdotação: levantamento de publicações. **InFor, Inov. Form., Rev. NEad-Unesp**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 119-143, 2019. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor4896v5n12019>. Acesso em: 12 Mai. 2020.

REIS, V. L. dos; MAIA, A. C. B.; CAPELLINI, V. L. M. F. Concepts and Reports of Gifted Adolescents on Aspects of Sexuality. **The International Journal Of Diverse Identities**, n. 1, v. 20, p. 29-48. DOI: <https://doi.org/10.18848/2327-7866/CGP/v20i01/31-47>

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *South African Journal of Education*, n. 5, v. 1, p. 1-18, 1985.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Orgs.). *The triad reader*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986. p. 2-19.

RENZULLI, J. S.; SYSTMÉ, R. E.; BERMAN, C. Ampliando el concepto de superdotación en cara a educar líderes para una comunidad global. In: ALONSO, J. A.;

RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual internacional de superdotados**: manual para profesores y padres. Madrid: Artedis, 2003. p. 71- 87.

RENZULLI, J. S; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model**: A How-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação**: Problema ou solução? Curitiba: IBEPEx, 2008.

- SHAVININA, L. V. **International handbook on giftedness.** New York: Springer, 2009.
- SILVERMAN, L. K. **Counseling the gifted and talented.** Denver, CO: Love Publishing, 1993.
- STERNBERG, R. J. **Successful intelligence:** How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster, 1996.
- VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação -** encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

## Capítulo 7

# **A VIDA EM PRETO E BRANCO: MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS EM EDUCAÇÃO SEXUAL NA BUSCA DA EMANCIPAÇÃO**

Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes  
Raquel da Veiga Pacheco  
Sonia Maria Martins de Melo

### **Introdução**

Na busca de contribuir com um mundo onde existam perspectivas emancipatórias de vida para todas as pessoas, aí incluído o respeito ao entendimento da dimensão sexualidade como inseparável do existir humano e à sua diversidade, entendida como riqueza da humanidade e não como marca de desigualdade, embasadas numa caminhada coletiva de mais de 30 anos de um grupo de pesquisa em educação sexual e formação de educadores numa instituição pública de ensino brasileira, percebemos que, mesmo neste século XXI, com o surgimento vertiginoso de várias e inovadoras mídias, ainda é muito comum o uso de filmes como significativo material de apoio em processos educativos formais e não formais.

Aparentemente óbvio, mas nem tanto e nem sempre, há que registrar que filmes não são “neutros”, pois são produzidos por pessoas para pessoas e sempre expressam em seu conteúdo, grosso modo, indicadores de contribuição à permanência ou à mudança do que está posto como visão hegemônica preponderante na sociedade. Tenhamos ou não consciência disto, filmes

expressam uma visão de mundo calcada no paradigma daqueles que produziram aquele produto midiático: de quem, para quem e porquê.

Portanto, em nome desta não neutralidade, registramos que é a luz do paradigma materialismo histórico-dialético nosso trabalho político-pedagógico no grupo EDUSEX, em ações intencionais em processos e projetos de educação sexual numa perspectiva emancipatória na formação de educadores. É um cotidiano vivido como nosso espaço de resistência e resiliência em organizações educativas formais e não formais, frente ao fato concreto de que, na nossa visão paradigmática, estamos imersos no planeta num modo de produção de vida que consideramos desumano, repressor e excludente, com reflexos desumanizadores devastadores sobre o processo de educação sexual sempre existente nas relações entre as pessoas.

Nessa direção, paradigmas são para nós entendidos como os registra Azibeiro, dialogando com Morin

[...] são estruturas de pensamento que, de modo quase inconsciente, comandam nosso modo de ser, de olhar, de viver, de fazer, de falar sobre as coisas e sobre nós mesmos. São os nossos sistemas mentais que filtram toda a informação que recebemos: ignoramos, censuramos, rejeitamos, desintegramos o que não queremos saber. Não os entendemos como modelos, rígidos e acabados, mas como horizontes, que se ampliam e se modificam a cada passo dado, ou teias de significados, sempre ser e tecendo e rearticulando (AZIBEIRO, 2001, p.2).

Registramos também ser esta perspectiva do paradigma do materialismo histórico dialético, com o método dialético como base do caminho vivido, nossa base norteadora, inclusive na decisão da escolha de filmes para

uso dentro de nossas práticas pedagógicas no que tange a categoria educação sexual emancipatória, como apoio num processo de sensibilização sobre as possibilidades de mudanças de paradigmas, pois o que é construído pelas pessoas nas relações sociais com as demais, mediatizados pelo mundo, pode ser por elas transformado, na busca da emancipação para todos.

Nesta perspectiva, educação sexual emancipatória se engendra nas relações sociais onde a emancipação, como a expressa Nunes (1996) é o fruto de uma profunda reflexão sobre a sexualidade em processos crítico-reflexivos que desvelem suas contradições históricas, discutam suas bases antropológicas, investiguem suas matrizes sociológicas e identifiquem suas configurações políticas. Para o autor, a metodologia adotada será a de compreender “a relação da dimensão sexualidade com a base material e econômica de diferentes sociedades, de modo a tornar claras sua vinculação com relações de poder vigentes” (NUNES, 1996, p. 227).

Já método dialético para nós é entendido como “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1997, p. 08). Como esclarece Yared (2016) “pesquisar na perspectiva do método dialético é voltar ao ponto de partida, é retornar ao passado e analisá-lo a contrapelo para refletir sobre os fenômenos e suas partes, com vistas a ampliação de sua totalidade” (p. 194).

Esse método possibilita ao/a pesquisador/a, quando do ingresso aos fenômenos sociais, identificar contradições intrínsecas a esses fenômenos e as transformações dialéticas que ocorrem na sociedade, em um movimento de tese, antítese e síntese (PACHECO, 2014). Com o método dialético, o pesquisador compreende a realidade “potencializando [...] aspectos que expõem as contradições dos fatos observados e aqueles ligados à

atividade criadora de um agente, o ser humano, em suas relações sociais com o outro, no mundo, em permanente transformação” (PACHECO, 2014, p. 114).

O paradigma citado, nele imersa necessariamente a dimensão sexualidade na categoria educação sexual emancipatória, norteia as reflexões que ora fazemos sobre o filme *A vida em preto e branco*. O mesmo foi e é muito utilizado em nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão, pois, para iluminar estas interfaces entre nossas categorias teóricas, partimos do registro de Melo (2019), a qual trabalhamos no Grupo EDUSEX

[...] com a perspectiva de que os seres humanos, nas relações com os demais seres e com o mundo, sempre produzem conhecimento, expresso em suas diversas culturas, dependendo dos embates da materialidade que vivenciam. Compreendemos que, nessas relações, sempre há educação: o humano sempre educa e se educa na relação com o outro, em determinado espaço geográfico e temporal, num dado modo de produção de vida. Então educação é um fenômeno permanente, humano, social e sempre sexuado, já que a dimensão da sexualidade é inseparável do existir humano (p. 42).

A partir daí cada um, cada uma, todos e todas, somos educadores e educadoras sexuais uns dos outros nessas relações educativas. E conforme relembra-nos Melo (2019, p.42) “essas relações sempre sexuadas existentes entre as pessoas, terão a cor da luz da lanterna paradigmática de quem a usa para iluminar sua realidade”, tenhamos ou não consciência disto. Nessa perspectiva, nas nossas ações educativas o grupo busca desvelar junto aos profissionais da educação em formação regular e ou continuada, numa perspectiva crítico-reflexiva de realidade às possibilidades de construção individual e coletiva de projetos intencionais de educação sexual emancipatória.

Não ter consciência dessas questões anteriores, da educação sempre acontecer e ser sempre sexuada, tem provocado, no nosso entendimento, muitos vieses na formação, inclusive de educadores e educadoras bem-intencionados que vão com todo amor e carinho, tentar realizar a partir de uma decisão sua, ou por delegação de setores legais que lhe ditam normas e práticas, “educação sexual”, sem saber que já a realizam todos os dias de suas vidas.

Esse equívoco de entendimento leva a outros vieses que atrapalham as ditas “*boas intenções*”, pois muitas vezes quando se escrevem documentos norteadores, ou quando se discute esta proposta de “*a partir de agora fazemos educação sexual nas escolas*”, são passadas mensagens redutoras de humanidade nas propostas feitas, com reflexos danosos nos cursos de formação regular e ou continuada de educadores e educadoras, pois se parte do princípio de que a educação sexual não existiu, nem existe ainda nas escolas, até aquele momento em que “*alguns decidem fazê-la*”.

Neste contexto, em nossa prática de muitos anos com o uso do filme ora em análise, podemos afirmar que o eixo central do seu conteúdo, que trata das possibilidades de quebra de paradigmas sobre a dimensão humana da sexualidade, quando se busca uma perspectiva emancipatória para a vida, pode contribuir significativamente com os projetos intencionais de educação sexual, no mínimo em duas direções: 1ª. no desvelamento sobre a alienação cotidiana a que estamos submetidos no modo de produção atual, reféns muitas vezes que somos de uma visão hegemônica repressora de educação sexual; 2ª. na sensibilização sobre as possibilidades da vivência de processos de educação sexual emancipatória.

## Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Pleasantville</i>
Nome Traduzido	A Vida em Preto e Branco
Gênero	Drama
Ano	1998
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos da América, Inglês
Duração	2ho4min
Direção	Gary Ross

O filme *A vida em Preto e Branco* inicia com uma família composta por uma mãe e seus dois filhos adolescentes, o garoto David e a garota Jennifer. Os irmãos David e Jennifer estudam na mesma escola, e têm personalidades bem diferentes. A mãe prepara-se para uma viagem com o novo namorado; o garoto então mostra-se motivado a participar de uma maratona da sua série de TV preferida denominada *Pleasantville*. Já sua irmã surge programando-se, na ausência da mãe, para receber em sua casa o garoto por quem ela está apaixonada para assistir MTV.

À noite, planejando assistir programas distintos, David e Jennifer começam a brigar pelo controle da televisão. Na discussão, o controle acaba quebrando e um técnico aparece misteriosamente para consertá-lo e oferece um novo controle a ambos. Os jovens disputam novamente o controle e acabam “entrando” na televisão, sendo transportados diretamente ao seriado fictício *Pleasantville* como os personagens Bud e Mary Sue, que são filhos do casal Betty e George Parker. Eles ficam presos na série em preto e branco, que se passa nos anos 1950, em uma cidade onde tudo é agradável e onde os personagens aparecem repetindo as mesmas ações todos os dias.

Em *Pleasantville* tudo acontece sempre da mesma forma, as pessoas são educadas, adoráveis e felizes, só existem as cores preto, branco e cinza, não há sexo, tampouco os personagens precisam ir ao banheiro, enfim, contradições e reflexões críticas não fazem parte daquele universo. A ideia passada é de muita repetição do que está posto como verdade absoluta, sempre em preto e branco.

Porém, com a chegada de David e Jennifer, as coisas vão se transformando, pois, suas atitudes diferentes do que ali está posto mudam pouco a pouco a realidade da cidade, novas sensações surgem frente aquelas novas maneiras de ver e ser, alguns personagens moradores da cidade começam a ter novas ideias, tentando viver de novas formas, despertando por sua vez emoções distintas nos demais.

Novas cores vão surgindo conforme os personagens passam por experiências individuais de mudança, mas inicialmente as mudanças não são bem aceitas por todos, o que provoca contradições que levam inclusive a momentos de violência contra o novo, pela manutenção do já estabelecido.

### **Análise Crítica**

No processo de análise definimos como metodologia de apoio um processo inspirado em etapas de Bardin (1988), que divide o método de análise de conteúdo em três fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, selecionamos, organizamos e analisamos trechos do filme dentro destas três fases, a partir de suas possibilidades de sensibilizar reflexões sobre indicadores das seguintes categorias *a priori* e seus indicadores, explicitados na Tabela 1.

Tabela 1. Categorias e indicadores de análise

CATEGORIAS A PRIORI	INDICADORES DE CATEGORIAS
Paradigma	Desvelando o paradigma repressor alienante Sinais de crise do paradigma repressor
Educação Sexual	Educação sexual repressora Educação sexual emancipatória Indicadores de mudança de paradigma para uma educação sexual emancipatória

Fonte: Produção das autoras (2020).

### **Categoria Paradigma**

Relembramos que paradigmas são visões de mundo, são perspectivas específicas de se olhar e interpretar um determinado modo de vida humano no mundo. No filme essa categoria emerge quando os personagens reproduzem padrões ou modelos já estabelecidos. Desta categoria brotam também dois indicadores: desvelando o paradigma repressor alienante e sinais de crise do paradigma repressor.

O primeiro indicador: desvelando o paradigma repressor alienante, está intimamente relacionado e marcado pelos processos sociais e históricos que vivemos. Relacionado a ele podemos citar a cena do filme em que Jennifer/Mary Sue questiona a professora durante uma aula sobre o que há fora de *Pleasantville*, além da Rua Principal e a professora não compreende sua pergunta:

*Fala da professora: Semana passada nós falamos sobre a geografia da rua Principal, hoje falaremos sobre a geografia da rua Elm. Alguém pode me dizer a diferença da rua Elm para a rua Principal?*

O aluno Tommy levanta a mão e responde: *Não é tão comprida.*

A professora responde: *Isso Tommy, não é tão comprida e além disso só tem casas. A geografia da rua Principal é diferente da geografia da rua Elm.*

Mary Sue (Jenny) levanta a mão: *O que tem fora de Pleasantville?*

A turma toda se vira espantadíssima e olha para Mary Sue.

A professora fala: *Eu não compreendi.*

Mary Sue responde: *Fora de Pleasantville? O que tem no fim da rua Principal?*

A professora responde sorrindo: *Ah Mary Sue! Você já deveria saber a resposta. O fim da rua Principal é apenas o começo de tudo novamente...*

Os alunos sorriem e Mary Sue se cala.

Ao questionar a professora Mary Sue espanta a turma toda, que não entende sua pergunta, uma vez que o paradigma repressor alienante, reificador de maneiras repressoras alienantes de viver, passava despercebido para todos e por eles nunca era questionado. Até mesmo a própria professora transmitia as ideias pré-estabelecidas sem compreender os vieses repressores alienantes em suas práticas, que não abrangiam o espaço social na sua totalidade.

Isso acontece frequentemente em nossos dias, pois nossos comportamentos estão plenos de valores e ideologias que nos foram passados por aqueles que nos são próximos e pela visão hegemônica preponderante no contexto social, expressa em seus canais de comunicação, aí incluída as mídias e seus produtos.

Assim era a cidade como a professora a conhecia e, portanto, inserida nesta realidade, ela e seus alunos e alunas estavam imersos em uma educação marcada por vertentes fortemente repressoras que contribuía, mesmo que “gentilmente”, em processos de alienação das

peças. Essa cena, portanto, desvela fortes marcas de alienação numa perspectiva de manutenção de um paradigma apresentado como a única verdade. E a alienação impossibilita os seres humanos de viverem de maneira plena e de se realizarem junto com os demais seres.

É uma aceitação acrítica, não refletida, das condições sociais estabelecidas como estáticas e imutáveis, condições estas que favorecem um determinado grupo social. De acordo com Johnson (1997, p.6) “da forma desenvolvida por Karl Marx e outros autores, a alienação é um conceito que se refere simultaneamente a um estado psicológico encontrado em indivíduos e, mais importante, a um estado social que o gera e o promove”. Ao que Barros (2011) complementa, ao resumir o conceito de alienação:

Na verdade, não existia uma só alienação, mas várias delas [...]. Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um “animal desnaturalizado”; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação (p. 236).

E a alienação que tratamos aqui é relacionada ao indicador desvelando o paradigma repressor alienante, ligado aos mais diferentes aspectos, como por exemplo os comportamentos e atitudes vivenciados pela professora e por consequência pelos seus alunos e alunas, que foram criados e educados numa perspectiva de modelos estereotipados e não questionados, tidos como um padrão único de ser e estar no mundo.

A partir do roteiro do filme, a superação da alienação poderá ocorrer com o desvelamento da mesma e do

paradigma que a sustenta, quando os sujeitos envolvidos se posicionarem como sujeitos críticos ativos, assumindo que estão inseridos em uma perspectiva sócio-historicamente construída e buscarem construir um novo paradigma mais humanista. O que nos traz ao segundo indicador da categoria paradigma, por nós denominado “sinal de crise do paradigma repressor”.

Para ilustrar esse indicador trazemos um excerto do filme em que o time de basquete está treinando e David, ao sugerir que Skip Martin não convide Mary Sue/Jennifer para sair, provoca nele uma reação de raiva e erra o seu arremesso, sendo observados pelos colegas de time, que, frente aquela mudança de roteiro (de sua verdade), ficam desestabilizados e todos erram os arremessos. Após assistir a essa cena, David encontra Jennifer e eles travam o seguinte diálogo:

*David: Você não pode fazer isso Jennifer, eu avisei.*

*Jennifer: Mas o que, que tem de mais? Ah tá bom! Eles não são mais tão bons no basquete, Meu Deus, que tragédia!*

*David: Você não compreende, está alterando todo o universo deles.*

*Jennifer: Talvez precise ser alterado David, já pensou nisso?*

Essa discussão representa indicativos de que o paradigma repressor hegemônico naquela cidade se encontra em crise. As contradições que Jennifer aponta começam a provocar a verdade posta como imutável, pois seu jeito de ser e estar no mundo são observados por vários indivíduos da sociedade de *Pleasantville*, agindo como antíteses da tese que ali preponderava.

Em outra cena, alguns cidadãos questionam o fato de o time de basquete ter perdido um jogo, algo que nunca havia acontecido, demonstrando espanto e indicando que não aceitam que pode haver mudanças naquela realidade.

Mas, com o desenrolar do encontro do estabelecido como verdade, a partir da demonstração de outras verdades possíveis, o mundo como os cidadãos de *Pleasantville* conhecem está se transformando.

Assim, ao longo do filme, vão surgindo cada vez mais momentos de embates de visões de mundo, sendo as contradições existentes em vários momentos do cotidiano das pessoas daquela cidade demonstradas no desenrolar do roteiro, como sinais de um processo de transição de paradigmas:

[...] o movimento de contradição de duas engrenagens existe para garantir o movimento de transformação. O mais importante, então, não é a contradição pela contradição, mas a transformação gerada pelo movimento. A tese representa a afirmação, e a antítese sua negação. No processo de negação da afirmação também a negação deve ser negada. Da negação da negação é que surge a síntese. Ou seja, a superação dialética do conflito em prol da construção de uma nova realidade (MARX; ENGELS, 2008, p. 21).

Conforme essas contradições vão sendo identificadas pela população de *Pleasantville*, a crise do paradigma repressor vai se acentuando. Sentimentos de incerteza e dúvida ganham constância, o que representa que o paradigma vigente pode estar se alterando, revelando um processo de transição paradigmática, satisfatório para uns, desagradáveis para outros - no caso os que lhe deram origem e lutam para manter o paradigma vigente que os favorece.

A partir dessas contradições e tensões vividas pelos personagens de *Pleasantville*, que na verdade são sinais evidentes de crise do paradigma repressor, começam a acontecer processos, muitas vezes dolorosos, de reflexão sobre esses novos acontecimentos e comportamentos.

Todas essas transformações sinalizam um processo de movimento e vão servindo como subsídios para mudanças nas formas como os sujeitos se relacionam e sua relação com o meio, e como consequência apontam o surgimento de um novo paradigma.

Nesse movimento aparecem aspectos marcantes que nos permitem observar a segunda categoria desvelada, denominada por nós de educação sexual.

### ***Categoria Educação Sexual***

Educação Sexual por nós entendida como parte indissociável das relações sociais estabelecidas entre as pessoas que educam e se educam no processo vivido, sendo a educação um fenômeno permanente, humano, social e sempre sexuado, a luz de paradigmas que preponderam no momento naquele contexto.

Refletindo sobre essa categoria, encontramos várias cenas em que é possível evidenciar que a educação sexual que acontece em *Pleasantville* é pautada em um paradigma repressor, desvelando então o indicador educação sexual repressora dentro da categoria educação sexual.

A cidade e as pessoas são sempre em preto, branco e cinza, sendo proibidas as demais cores; os livros só possuem capas e as páginas encontram-se em branco, o que sugere que a diversidade de conhecimento, e, portanto, as várias verdades, são ocultadas, pois poderiam ameaçar os valores determinados como os únicos verdadeiros que ordenam toda a vida da cidade, aí incluído processo de educação sexual.

Destacamos como exemplo uma cena que expressa essa educação sexual repressora, quando David/Bud, após ver a irmã Jennifer/Mary Sue convidar Skip Martin para ir até a Alameda dos Amantes, sai correndo atrás do carro em que estão os jovens gritando para ela que não vá. O carro

segue, e David apreensivo resolve ir correndo até sua casa para ver se Jennifer/Mary Sue já está de volta. Seu pai o vê chegar ofegante, preocupado e perguntando pela irmã e lhe diz: *“Sua irmã é uma jovem direita. Ela nunca faria nada que nos preocupasse”*.

A fala do pai de Jennifer, que demonstra serem inaceitáveis manifestações de sexualidade numa jovem, parte da concepção de jovem “direita”, aquela que cumpre normas rígidas de negação da sexualidade, evidenciando um entendimento dessa dimensão envolta por uma rígida moral sexual, compreensão presente em uma vertente normativa-institucional de educação sexual repressora (MELO; POCOVI, 2002).

Freitas (2012, p.47) pontua que em nossa cultura ocidental a história da sexualidade se constituiu “a partir de valores repressores e preconceituosos, repletos de mitos e tabus, [...] muitos pais, mães perpetuam para seus/as filhos/as e alunos/as estes mesmos valores repressores e preconceituosos que os constituíram”. Mendes (2016, p.139) complementa que “como pessoas constituídas pela sexualidade, não podemos negar essa dimensão e as construções históricas dos significados acerca de tudo isso”.

A ideia de repetição e de atendimento as regras sem questionamentos, presente em uma educação sexual repressora, também pode ser evidenciada na cena do julgamento de Bud Parker e Bill/William Johnson no tribunal da cidade. Nas explicações de William, dono da lanchonete que se descobre pintor, quando chamado a se defender sobre o uso de várias cores em um mural pintado por ele na parede externa de um órgão público - em que apareciam lindas cenas de uma vida colorida, com várias personagens da própria população felizes e expressando de várias maneiras sua inteireza como pessoas, inclusive em claras cenas expressando vivamente e emancipatoriamente a dimensão sexualidade, o mesmo diz, respondendo para o Prefeito, que

coordenava a ação julgadora: “*Eu não pretendia fazer mal a ninguém. Talvez se eu pintasse uma coisa diferente ou se eu tivesse usado cores diferentes... Você sabe, certas cores. Se eu pudesse escolher, não incomodaria ninguém*”.

William ainda não consegue perceber sua transformação na busca de seu direito de sentir emancipatóriamente a dimensão sexualidade como parte de sua vida, pois permanece, dubiamente, querendo seguir as regras sobre sexualidade ainda presentes em *Pleasantville*, mas buscando autorização dos representantes legais do paradigma existente para transgredi-lo. Revela que não intencionava ferir as pessoas, mas não consegue perceber-se ainda nesta contradição.

Em contrapartida a esse indicador educação sexual repressora, ainda refletindo sobre esse indicador da segunda categoria de nossa análise, temos no filme pistas do indicador educação sexual emancipatória, seu oposto. Essa abordagem apresenta-se por meio de posicionamentos de cunho político-pedagógico que buscam “desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser humano como um ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos” (MELO; POCOVI, 2002).

Como exemplo destacamos uma cena do filme em que Betty, mãe de Bud e Jennifer no filme, coloca-se a “reeducar o marido” em uma atitude, numa perspectiva emancipatória, no momento em que aparece um cartaz de Convocação da Reunião da Cidade e o pai de Bud e Mary Sue diz para mãe (Betty) que eles irão à reunião da cidade:

*A mãe diz: Eu não vou a esta reunião, olha para mim? (Ela está colorida, pois já estava em processo de mudança de paradigma, já que no filme a pessoa ficar colorida ia evidenciando sua saída do velho modo obrigatório de ser em*

preto e branco. Para esconder esta “terrível” falha, pois Betty ainda não tomara consciência total de sua transformação, ela passava um pó cinza recobrando sua pele).

O pai diz: *Você passa uma maquiagem e vai ficar tudo bem! Isso vai sumir!*

A mãe diz: *Eu não quero que isso suma!*

O pai diz, autoritariamente: *Preste atenção: vai à reunião, vai passar maquiagem, vai estar em casa às 18 horas toda noite. E, você vai servir o jantar nessa mesa.*

A mãe responde: *Não e não querido! Ela se levanta e diz: Eu fiz um bolo de carne para você. É só se levantar e girar o botão do forno até 350 graus. Se puser uma torta por 45 minutos, depois estará pronta a sua sobremesa. Eu vou sair agora.*

O pai diz: *Aonde você vai?*

Ela responde: *Eu vou sair agora.*

O pai diz: *Betty não saia desse jeito eles verão você! Grita: Betty volte aqui!*

Betty vai embora de casa, ao encontro de seu recém descoberto parceiro de transformação: o agora pintor Wiliam (antes dono e atendente na lanchonete da cidade, onde seguia à risca o roteiro de como agir no seu ofício segundo as normas da cidade, sendo, porém, profundamente infeliz), pois ambos se descobrem diferentes: amam as cores expressas nos grandes pintores, a partir de um livro com cópias de quadros famosos, quadro que lhes fora presenteado por Bud.

A personagem Betty, mãe de Bud e Mary Sue, mostrou que não retornaria a viver a partir do paradigma repressor, rompendo finalmente com esses referenciais, para ela agora ultrapassados. Não desejou mais passar maquiagem para esconder seu colorido, suas transformações, assim como mostrou ao marido uma mudança na relação de uma conjugalidade calcada num modelo repressor de educação sexual, ensinando-lhe como aquecer seu próprio jantar e não lhe dando explicações sobre para onde iria, apenas

saindo, já como expressão de seu novo jeito de ver o mundo.

Podemos perceber que, a partir desse exemplo e de vários outros que o filme nos apresenta, para trabalharmos pedagogicamente o surgimento do indicador educação sexual emancipatória, que já se delineava a partir da categoria a educação sexual, e seu outro indicador, a educação sexual repressora, imersa na categoria paradigma (também composta de seus indicadores), as possibilidades concretas de estar se gestando, na materialidade das relações sociais expressas no filme, uma mudança paradigmática em *Pleasantville*.

Retornamos, por este ser um marco fundamental no filme, ao momento do primeiro julgamento de *Pleasantville*, de Bud Parker e Bill/William Johnson, que foram chamados ao tribunal comunitário por descumprirem e estimularem com suas ações de pintura do muro (Bud ajudara William na pintura), a desobediência das normas legais segundo o prefeito e seu conselho de cidadãos de “bem”.

Esse momento conduz o filme à expressão de sua culminância, pois vai apontando o surgimento de uma crise do paradigma hegemônico da cidade e nele inserida, por ser indissociável, uma crise sobre como compreendem a educação sexual:

*Prefeito: Vocês são acusados de profanar um prédio público com uso intencional de cores proibidas, violando o código de conduta de Pleasantville e as leis da decência comum. Vocês admitem que no dia 1º de maio aplicaram conscientemente as cores proibidas na parede norte da Delegacia de Polícia de Pleasantville, ou seja, vermelho, rosa, roxo, azul, lilás, castanho, bege, abóbora, laranja, verde, pêssego, salmão, amarelo, caqui e magenta?*

*Bud: É admito. Cadê o nosso advogado?*

*Prefeito: Eu acho que vão querer ficar no julgamento da forma mais agradável possível. Não vejo porque um advogado.*

Prossegue: *Vocês também admitem que essa pintura, nada natural, foi exposta a vista do público em que foi acessível e plenamente visível para nossas crianças?*

Bud: *Era acessível a todo mundo.*

Prefeito: *Fica registrado que os réus confessaram-se culpados de todas as acusações. Tem algo a dizer em sua defesa?*

Bud: *Eu tenho.*

Prefeito interrompe Bud e solicita que William fale.

William: *Eu não pretendia fazer mal a ninguém. Talvez se eu pintasse uma coisa diferente ou se eu tivesse usado cores diferentes. Você sabe, certas cores. Se eu pudesse escolher, não incomodaria ninguém.*

Bud: *Eu tenho uma coisa a dizer.*

Prefeito: *Então diga.*

Bud: *Vocês não tinham o direito de fazer o que fizeram. (Levanta-se) O que eu quero dizer, é que eu sei que vocês querem ter uma vida agradável aqui. Mas existem muitas coisas que são muito melhores, como brincadeiras, como o sexo. E cada uma dessas coisas está em vocês todo o tempo, se vocês tiverem a coragem de olhar para elas.*

Prefeito interrompe: *É o bastante.*

Bud: *Eu achei que teria o direito de me defender.*

Prefeito: *Mas não de mentir.*

Bud: *Eu não menti. Está vendo aquelas pessoas lá em cima (e aponta para os que já estão coloridos que estão no julgamento, separados dos em preto e branco). Elas são iguais a vocês, mas agora elas enxergam uma coisa dentro delas.*

Prefeito interrompe: *Já disse que é o bastante.*

David/Bud mostrou ao Prefeito e aos demais cidadãos e cidadãs de *Pleasantville* que a sexualidade não precisa ser uma dimensão apartada, negada ou mesmo invisibilizada. Ela engloba sentimentos, relacionamentos, sensualidade, prazer, erotismo, direitos, deveres, sexo, enfim, o ser humano em sua plenitude e totalidade. Dimensão da vida humana que precisa ser compreendida a partir de seus

significados sócio-histórico-políticos e culturais (MELO; POCOVI, 2001; NUNES, 1997).

Essa parte da cena e algumas das significativas falas dela destacadas, permitem-nos refletir sobre, a partir de uma crise de paradigma, um evidente processo de mudança paradigmática em ação em Pleasantville.

A partir desta constatação e partindo de nossas categorias *a priori* e seus indicadores utilizadas na análise do filme e seus conteúdos, trabalhando suas possibilidades político-pedagógicas como material de apoio nos processos intencionais de formação de educadores e educadoras, numa perspectiva de auxiliar em processo de busca de emancipação do ser humano, chegamos, portanto, a última etapa da nossa adaptação de passos extraídos de Bardin, o de registrar o desvelamento de uma nova categoria que emerge do processo por nós vivido.

### **Considerações Finais**

Ao chegarmos ao que se convencionou denominar de considerações finais destas reflexões sobre o filme selecionado, optamos por fazê-las ainda dialogando com a cena mais impactante do filme, aquela que vai demonstrando o que para nós é a essência da categoria desvelada, a da mudança paradigmática como marca de esperança, na certeza de suas possibilidades em um mundo em processo de transformação. Senão vejamos:

Bud: *Olha, eu vou mostrar.* (que não era mentira o que afirmara ao prefeito). Chama seu pai: *Pai.*

Pai: *O que é Bud?*

Bud: *Está tudo bem Pai. Agora preste muita atenção.* (Bud toca no braço do Pai). *Sei que sente falta dela* (da mãe). *Porque você me disse que sentia. Mas, talvez, não sinta falta só da comida, ou da casa arrumada. Talvez seja de outra coisa.*

*Talvez não consiga descrever. Talvez você só saiba que sumiu. Talvez seja uma parte sua que lhe esteja lhe fazendo falta também. Olha para ela (Betty) Pai. Ela não está bonita assim? Ela não está tão bonita como a primeira vez que a viu?*

Pai mostra-se emocionado e afirma com a cabeça que sim.

Bud: *Ela não está maravilhosa?*

Pai chora e afirma com a cabeça que sim.

Bud: *Você não queria poder dizer isso a ela?*

Pai (ainda em preto e branco) consente com a cabeça. E ao chorar, começa a ficar colorido.

Essa mudança individual de paradigma evidencia a superação da alienação do pai de Bud, que tomou consciência do paradigma repressor em que se encontrava, inclusive sobre a dimensão sexualidade em seu relacionamento com sua mulher, numa perspectiva de modelo estereotipado e não questionado de ser e estar no mundo, tido como um padrão único de modo de vida.

Apontou a cena que o pai de Bud percebeu que a sexualidade nos constitui humanos e somos todos sujeitos sexuados e que precisamos reiterar que quer queiramos, quer não queiramos, somos sempre educadores sexuais uns dos outros, na medida em que não temos como nos apartar dessa dimensão. É preciso pensar que a educação sexual sempre acontece e que mesmo o silêncio educa sexualmente (MELO; POCÓVI, 2002). E ele, durante o julgamento, rompeu este silêncio, emancipou-se, coloriu-se.

Continua o Prefeito, referindo-se a Bud: *Está causando desordem.*

Bud: *Eu causando desordem. Por quê?*

Prefeito: *Eu não vou permitir que transforme esse tribunal num circo.*

Bud: *Eu não acho que isso seja um circo e eles também não acham. (Bud aponta para as pessoas que eram em preto e branco e que agora ficaram coloridas).*

Prefeito: *Essa desordem deve parar agora!*

Bud: *Está vendo. Esta desordem não pode parar agora, imediatamente, porque o Senhor não pode impedir uma coisa que está dentro do senhor.*

Prefeito: *Não está dentro de mim.*

Bud: *É claro que está.*

Prefeito grita: *Não está!*

Bud: *O que o Senhor quer fazer comigo agora? E então? Todos estão ficando coloridos. Rapazes e moças estão se beijando nas ruas. Ninguém tem mais jantar pronto e pode haver uma inundação de repente: as mulheres podem sair para trabalhar e os homens vão ficar na cozinha.*

Prefeito grita: *Isso não vai acontecer nunca.*

Bud: *Mas vai acontecer.*

Prefeito grita: *Não é possível.*

E com a extrema raiva demonstrada em seu rosto, o mesmo fica colorido. (Nele a mudança ocorreu quando caiu “sua máscara”, já que ocultava seu modo real de pensar numa postura de equilíbrio e gentileza).

Bud sorri e sua mãe o chama: *Filho!* E joga o espelho para Bud.

O prefeito se vê colorido no espelho e foge apavorado. Todos sorriem. A cidade toda fica colorida. A mudança de paradigma preponderou.

No diálogo com o prefeito, Bud/David exercitou e sintetizou que para nós compreende Paulo Freire (2002) quando diz “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.79). Em sua defesa no julgamento, Bud/David afeta a todos que assistem a esse, coloridos e não coloridos, a ponto de todos se transformarem.

Vemos nesse processo vivido uma ação educativa significativa, a partir da qual destacamos que, para vivenciar uma educação sexual para uma sexualidade saudável, livre de preconceitos e emancipatória, é preciso compreender o que sensivelmente aponta-nos Vasconcelos

(1985, p. 62): “Tudo aquilo em que pomos as mãos, olhamos, contamos, trará a marca que lhe pusermos. Tomara que só haja marcas de amor nos seres que tocarmos. Tocar é muito delicado”.

A mudança paradigmática ocorreu em *Pleasantville*, trazendo com os exemplos lá demonstrados marcas de esperança e apontando suas possibilidades aos que lutam para transformar um mundo em profunda crise como o nosso, na busca de um mundo colorido pela beleza da diversidade e pelo respeito aos direitos humanos. Ótimo filme!

## Referências

AZIBEIRO, N. E. Movimentos sociais, paradigma da complexidade e intercultura: algumas considerações para discussão em sala-de-aula. In: **Cadernos do NEPP**. n.1 maio de 2001, Florianópolis: NEPP, 2001

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, J. D. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo social**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So103-20702011000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-20702011000100011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 Mai. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 2002.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

KONDER, L. **O que é a dialética**. 28ª reimpressão. – São Paulo: Brasiliense, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialistas e idealista. Tradução: Frank Muller. 3ª Ed. São Paulo: Ed. Martin Claret Ltda, 2008.

MELO, S. M. M. de; POCOVI, R. **Educação e Sexualidade.** (Caderno Pedagógico, v.1), Florianópolis: UDESC, 2012.

MELO, S. M. M. de. Reflexões sobre possibilidades de educação sexual emancipatória em instituições escolares. IN: DESIDÈRIO, R. FIGUEIRÓ, M. N. D.; RIBEIRO, P. R. M. MELO, S. M. M. de; MAISTRO, V. I. A.; COLUSSI, V. (Orgs.) **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual.** Londrina: Syntagma Editores, 2019.

MENDES, P. O. e S. P. **Compondo a cena de dissenso na retirada dos termos “igualdade de gênero e orientação sexual” do PNE 2014/2024:** uma crítica em torno do cenário em questão. Tese (doutorado). Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

NUNES, C. A. **Filosofia, sexualidade e educação.** As relações entre os pressupostos ético-sociais e histórico-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 1996.

NUNES, C. A. **Desvendando a sexualidade.** Campinas: Papyrus, 1997.

PACHECO, R. V. **Escola de princesas:** um estudo da compreensão de professoras sobre a influência de filme da boneca Barbie na educação sexual de crianças. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2014.

VASCONCELOS, N. **Amor e sexo na adolescência.** São Paulo: Moderna, 1985.

YARED, Y. B. **Do prescrito ao vivido:** a compreensão de docentes sobre o processo de educação sexual em uma experiência de currículo integrado de um curso de Medicina. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2016.



## Capítulo 8

# **EU NÃO SOU A TUA PRINCESA: A OBJETIFICAÇÃO SEXUAL DOS CORPOS FEMININOS INFANTIS**

Raquel Baptista Spaziani

### **Introdução**

Em um primeiro momento pode causar estranhamento pensar que o corpo de uma menina pequena pode ser alvo do desejo sexual adulto. O discurso de proteção às crianças, bem como as leis para a garantia dos seus direitos podem nos dar a sensação de que, no Brasil, a infância é preservada. No entanto, basta um breve contato com materiais publicitários, mídias ou artefatos culturais, como músicas, programas televisivos e filmes, para nos depararmos com imagens de meninas pequenas evocando a sensualidade e trejeitos de mulheres adultas, revelando-nos que as fronteiras que separam adultos/as de crianças estão borradas.

Jane Felipe (2006) nomeia de pedofilização a contradição existente em nossa sociedade entre a elaboração de mecanismos jurídicos de proteção às crianças, a fim de se enfrentar a violência sexual, e a espetacularização da erotização dos corpos infantis pelos artefatos culturais e midiáticos. Essa prática social, consentida e estimulada, apresenta as meninas pequenas como sendo corpos desejáveis, naturalizando o interesse sexual adulto por elas.

Segundo Valerie Walkerdine (1999), a erotização de meninas pequenas “não é um problema que diz respeito a

uma minoria de pervertidos da qual o público em geral deve ser protegido. Trata-se de fantasias disseminadas na cultura” (p. 85), por meio de imagens propagadas nas quais garotinhas são apresentadas maquiadas e vestidas com roupas provocantes, em poses altamente erotizadas e olhares sedutores para as câmeras. Estranhamente, tais imagens fazem parte do cotidiano e da cultura, não sendo consideradas semelhantes à pornografia.

Em um estudo realizado por Jane Felipe e Bianca Guizzo (2003) a respeito das representações de meninas na publicidade, observou-se que grande parte das propagandas veiculava imagens de meninas com calcinhas brancas e à mostra, associando os ideais de inocência e de pureza infantis à disponibilidade e erotização. Junto a isso, referenciais masculinos sugeriam “o quanto os homens estão à mercê da sedução feminina – especialmente quando se trata de jovens garotas que, com seus corpos frágeis em transformação, invocam um misto de inocência e malícia, como sugerem as imagens” (p. 127).

A objetificação sexual dos corpos femininos infantis também tem como efeito torná-los ideais de beleza a serem atingidos por mulheres adultas. Assim, mulheres passam a investir nesse apelo de beleza jovem e infantilizado, afastando-se de qualquer signo que remeta ao envelhecimento. O universo feminino infantil, então, torna-se um fetiche: ideal de beleza a ser conquistado por mulheres adultas; objeto de desejo de homens heterossexuais.

Adriane Câmara (2007), em um estudo que buscou analisar a revista *Sexy*, cujo público-alvo são homens heterossexuais, observou que muitas das publicações exibiam mulheres adultas nuas ou seminuas de maneira infantilizada: lingerie em tons pastéis e com flores pequenas ou babados, “maria-chuquinhas”, bichos de pelúcia ou pirulitos, ausência de pelos no corpo, tal como

uma criança. E Jane Felipe (2006, p.221) complementa que “nesse movimento, temos, portanto, o consumo de corpos infantis, por um lado, por outro, imagens de mulheres adultas vestidas e posicionadas como menininhas”.

A demanda para que as mulheres adultas se vistam como meninas, enfatizando dessa maneira, uma imagem de sedução e ingenuidade atrelada a uma possível disponibilidade da ‘falsa criança’; da ‘falsa menina’ para o sexo, não seria uma demanda para a sedução, conquista e consumo masculino em nossa sociedade? (CÂMARA, 2007, p. 56).

Essas representações sobre os ideais de feminilidade contribuem não só para a construção da subjetividade de adultos/as, mas também para a formação das identidades infantis. Diante desses investimentos, as próprias meninas passam a aprender que “ser mulher” está relacionado ao paradoxo da sedução e inocência (FELIPE, 2006).

Essas imagens não são neutras e, tampouco, inocentes: elas veiculam sensualidade, erotização, malícia. Provavelmente, esses e tantos outros ensinamentos são consumidos, aprendidos e reproduzidos, diariamente, através de diversas instâncias culturais nas quais meninas e mulheres estão inseridas. E, na esteira dos certames infantis de beleza, são tais ensinamentos que acabam por borrar, ainda mais, as fronteiras entre crianças e adultos, entre representações de pureza, ingenuidade versus erotização, sensualidade e hipersexualização (KNUPP; RIPELL, 2017, p.98).

Essas questões de gênero não são naturais, são ensinadas de diversas formas às meninas pequenas, que devem falar, gesticular e agir de modo a cumprirem a maneira “correta” de serem femininas. São, portanto, construções sociais que atravessam as vivências infantis,

controlando os desejos das crianças e reforçando o aprendizado dos comportamentos considerados tipicamente femininos (FINCO, 2015).

Desde pequenas as meninas são educadas para o mundo adulto, por meio dos artefatos culturais e midiáticos que reafirmam uma “essência feminina” e as estimulam a consumirem desenfreadamente. As brincadeiras ofertadas a elas também se limitam, muitas vezes, à Barbie e ao salão de beleza, ensinando-as a se preocuparem com a beleza e com a vaidade. Concomitantemente, ensina-se as meninas que a expressão de atitudes consideradas sensuais faz parte da feminilidade, sendo o mérito de uma “menina-mulher” a sua capacidade de sedução (BLOEDOW; GUIZZO, 2017).

Segundo Antonio Knupp e Daniela Ripoll (2017), expressar-se como “menina-mulher”, por meio de investimentos na produção corporal – maquiagem, salto alto, roupas adultas, alisamentos nos cabelos etc. – faz parte das representações de beleza que emergem na contemporaneidade. A busca por um corpo infantil que corresponda aos ideais de feminilidade leva à erotização, visto que as meninas precisam se comportar de modo a fornecer uma ideia de sensualidade.

Esses investimentos sociais violentam as meninas das mais diversas formas, por meio do aprisionamento à preocupação excessiva com a beleza; pelo entendimento de que o seu valor está na compreensão que os outros têm, principalmente os homens, sobre os seus corpos; pela naturalização do assédio. Nesse sentido, fazem parte da cultura do estupro, que prepara as meninas desde pequenas para a violência sexual, na medida em que as tratam como objetos sexuais.

Para discutir essas questões, iremos analisar um filme descrito, a seguir.

## Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>My little princess</i>
Nome Traduzido	Eu não sou a tua princesa
Gênero	Drama
Ano	2011
Local de lançamento e Idioma original	França, francês
Duração	1h45min
Direção	Eva Ionesco

*Eu não sou a tua princesa* conta a história da relação abusiva entre uma mãe e a sua filha. Hanna é uma artista que passa a fotografar mulheres junto a elementos eróticos, góticos e fetichistas. Em um dado momento, ela convida a sua filha pequena Violetta para ser a sua modelo, fotografando-a com lingerie e em poses sensuais, porém sempre evidenciando a sua pouca idade que seria, segundo ela, um atrativo.

Apesar de chocar a sociedade da época, Hanna fica famosa com as fotografias eróticas de sua filha, expondo-as em galerias e revistas, mesmo a contragosto de Violetta, que se sente cada vez mais incomodada com a exposição, assim como com as fotografias cada vez mais ousadas que a sua mãe lhe obriga a posar.

O filme é baseado na experiência pessoal da diretora Eva Ionesco que, por volta dos quatro aos doze anos, foi modelo do ensaio fotográfico erótico e fetichista “Eloge de ma Fille” de sua mãe Irina Ionesco nos anos 1970. Em 2012, a sua mãe foi condenada a lhe pagar uma indenização por danos morais, bem como a entregar os negativos das fotografias.

## Análise Crítica

### **Você pode agir como uma encantadora? Lições sobre feminilidade**

As cenas iniciais do filme nos apresentam uma criança, Violetta, que joga amarelinha, anda de patins, brinca com a sua boneca, fica em sua casa com uma tiara de princesa. Não há dúvidas de que se trata de uma menina pequena, embora não saibamos ao certo a sua idade. Curiosa sobre o trabalho da mãe, Violetta entra em seu estúdio fotográfico, repleto de referenciais góticos e fetichistas, e é convidada por Hanna a posar. A mãe, então, lhe pede que solte as tranças, vista uma roupa semelhante à de uma boneca, em tom pastel e com babados. Violetta é conduzida a posar sem sorrir, com o *olhar torto, como se estivesse olhando para o inferno*, deitada no chão segurando uma coroa de flores fúnebres, *como se estivesse se oferecendo*, reclinando-se para trás, segundo as orientações de Hanna.

A perspectiva sociocultural de gênero nos permite compreender as formas de controle dos corpos infantis. O que é tratado como natural, biológico ou essência, mostra-se fruto de diversos investimentos sociais para que meninas e meninos cumpram determinadas formas de se expressarem, entendidas como adequadas para cada sexo (FINCO, 2015). No filme, a mãe protagoniza aquela que ensina passo-a-passo como uma menina deve se comportar e os modos pelos quais a feminilidade se manifesta: esquivando-se para se oferecer. No cotidiano, essas lições podem se dar de maneira mais sutil, como por meio dos artefatos culturais e midiáticos.

Aline Bloedow e Bianca Guizzo (2017) discorreram sobre as representações de feminilidades na mídia através da figura da cantora Anitta. As pesquisadoras mostraram que as letras de suas músicas e as suas danças ensinam e estimulam as

práticas de embelezamento, da erotização e de sensualidade nas meninas pequenas. Nesse sentido, a cantora aciona falas, trejeitos sensuais e sedutores que criam uma representação sobre ela não só desejada e exaltada por adultos/as, mas também pelas crianças que a imitam.

Já em um estudo realizado por Antonio Knupp e Daniela Ripoll (2017), no qual analisaram os concursos infantis de beleza, pôde-se perceber que as ganhadoras dos concursos eram aquelas que se apresentavam como “meninas-mulheres”. Assim, fazia parte da produção de seus corpos a hidratação, bronzamento, depilação de sobrancelha, buço e pernas, alisamento dos cabelos, unhas postiças e uso de próteses nos seios e bumbuns.

Quando essas lições são apresentadas às meninas, cabem a elas segui-las se quiserem ser consideradas “verdadeiramente femininas” (KNUPP; RIPOLL, 2017). Todo esse apelo da sedução evocada pela feminilidade pode se mostrar encantador para as garotinhas, como ocorreu com Violetta. Em algumas cenas na escola, mostrou-se que Violetta já não presta mais atenção nas aulas, o seu foco está em imitar as poses e as feições que aprendeu com a sua mãe.

Com o passar do tempo, as fotografias de Violetta ficam mais ousadas. A menina passa a usar maquiagem, vestir lingerie, cinta-liga e sapatos de salto, tal como mulheres adultas, porém sempre com algum signo que remeta à infância, como a sua tiara de princesa. Em contraposição às suas vestimentas, os cenários remetem ao fetichismo e a um universo fúnebre, escuro, com cruces e véus pretos. As orientações de sua mãe continuam em torno de fazer poses sensuais e para que aja *como uma encantadora*.

Hanna faz o papel de mediadora entre a menina e a cultura na qual garotinhas devem se portar como mulheres, ensinando-a que *sorrisos são estúpidos*, bem como que a beleza da menina está na reprodução de trejeitos sensuais,

nos olhares provocantes. A feminilidade está na sedução. De acordo com Walkerdine (1999, p. 79), “a erotização das garotinhas é um fenômeno complexo, no qual um certo aspecto da sexualidade feminina e da sexualidade infantil é entendido como corruptor de um estado de inocência”, fazendo com que as meninas sejam compreendidas como pequenas sedutoras.

Tendo aprendido todos esses ensinamentos, Violetta passa a usar em seu cotidiano seus longos cabelos soltos, batom vermelho, roupas semelhantes às de mulheres adultas, com o corpo à mostra. Faz danças sensuais enquanto assiste programas na televisão, bem como se comporta com trejeitos sedutores.

É interessante notar, em contrapartida, que ao longo do filme as roupas de sua mãe Hanna ficam cada vez menos glamourosas e mais infantilizadas, havendo cenas em que ela veste uma camiseta estampada com o personagem Mickey Mouse e presilhas no cabelo, bem como vestidos de babados tal como colocava em sua filha. É o apelo da beleza jovem e infantilizada, impedindo, de certa maneira, o envelhecimento de mulheres adultas, que passam a desejar e a investir nesse padrão, em uma supervalorização da juventude (CÂMARA, 2007; FELIPE, 2006; FELIPE; GUIZZO, 2003).

### ***Uma garotinha é muito mais interessante: a erotização dos corpos de meninas pequenas***

Para além das fotos eróticas, Violetta é gradativamente transformada em um objeto sexual. Em uma cena, quando Hanna busca a sua filha na saída do colégio, tira as suas roupas na frente das outras crianças, sem notar o constrangimento de Violetta, trajando-a com um vestido de renda bufante e laço de cetim. Diz que *a sua avó a cobre demais, ela sempre tem medo de alguma coisa. A*

avó em questão não aprova as fotografias que Hanna tira de sua filha, as roupas de adulta que a menina usa, bem como as suas saídas noturnas com a mãe. O medo que Hanna se refere parece ser o da adultização de Violetta ou do assédio que ela possa vir a sofrer. Já o seu desdém, na compreensão de que uma menina deve exercitar a sua sensualidade, oferecer-se.

Isso se expressa em uma sessão de fotos, quando Hanna pede à filha que olhe triste para a câmera e abra mais as suas pernas, não cobrindo a sua vulva com a mão. A menina responde que, como não tem pelos, as pessoas saberão que ela é nova, no que a mãe lhe responde, “*mas é isto que é esplêndido, isto que é proeminente, como uma flor venenosa, isto que é belo*” – o atrativo está no paradoxo menina-mulher.

Já em outro momento, Hanna leva Violetta até a casa do seu companheiro, também artista, a fim de mostrar as suas fotografias eróticas. Quando observa que ele está olhando para Violetta, diz que ela é linda. Ele responde que havia sonhado com as duas, mas que a menina era mais velha, porém que se *tivesse visto do jeito que está, teria sido bem mais interessante*, indicando que preferia que a menina continuasse criança em seu sonho erótico.

Essa fala mostra que o apelo à beleza infantil não só atravessa a subjetividade de meninas e de mulheres, mas se relaciona também ao desejo sexual de homens heterossexuais. É comum que, em revistas e vídeos pornográficos voltados para o público masculino heterossexual, a figura feminina apareça com elementos que remetam à infância, como uniformes escolares, laços, vozes pueris e ausência de pelos pubianos, construindo um modo de desejar e se excitar (CÂMARA, 2007).

Quando Jane Felipe (2006) questiona “afinal, quem é mesmo o pedófilo?”, problematiza uma sociedade que naturaliza a erotização de meninas e o interesse sexual de

adultos por crianças. Como também aponta Valerie Walkerdine (1999), ao revelar que o não estranhamento em relação às imagens publicitárias de garotinhas posando de modo sensual faz parte de uma cultura que legitima, de certa forma, o desejo sexual por elas. Nesse sentido, esses olhares para as meninas pequenas não são exceções, mas sim expressões de uma cultura que promove a objetificação sexual das meninas desde pequenas, ou seja, manifestações da cultura do estupro.

No filme, conforme o tempo vai passando, Violetta começa a sair com a sua mãe em eventos noturnos. Em um jantar, com um vestido e maquiagem vermelhos e a sua tiara de princesa, Violetta reproduz gestos provocantes ao se sentar junto a modelos fotográficas adultas. Quando a sua mãe mostra as suas fotografias para homens donos de galerias e editores, ouve deles que *a menininha é muito erótica*, que gostam muito dela e acham o trabalho inovador. Esses homens dão vinho à Violetta para que relaxe, já que demonstra estar deslocada naquele ambiente.

Qual é a função de embriagar uma garotinha? Ainda que Violetta se apresente de modo adultizado, ela é uma criança. Assim, deveria caber aos/às adultos/as protegê-la, não a inserindo no universo adulto precocemente. No entanto, parece que a intenção desses homens é justamente a contrária: aproveitam-se de sua ingenuidade para obterem satisfação própria.

Hanna leva a filha para a Inglaterra, a fim de ser fotografada para a capa do disco de um músico famoso. Quando chega, diz que está feliz em entregar a *encomenda especial* a ele, que lhe responde “*que linda menininha, é mais adorável pessoalmente do que nas fotos de sua mãe, e mais sensual também*”, beijando e acariciando a mão de Violetta. À noite ela se junta ao músico, que lhe oferece maconha e

a beija, chamando-a de *menininha linda* e puxando-a para o seu colo.

No dia seguinte, Violetta posa com o músico sob as orientações de sua mãe, que pede para que os dois se beijem e para que o rapaz toque os seus seios – ainda que não sejam desenvolvidos, por se tratar de uma criança. Diz também para a sua filha ficar apenas de lingerie, separar as pernas e se deixar ser tocada, apesar da resistência e do desconforto da menina, que sai correndo, dizendo se sentir enojada. Ao brigar com a sua mãe, Violetta diz que Hanna está muito velha e que a usa para ter atenção dos homens, pois *uma garotinha é muito mais interessante*.

Já na exposição fotográfica de Hanna, Violetta é entrevistada por um repórter que a questiona sobre o que pensa ao posar para as fotos. Ela age como se estivesse seduzindo o homem, fazendo poses e o abraçando, dizendo que é para ser glamourosa, bonita e inacessível. Quando o público olha as suas fotos, dizem gostar do *contraste do corpo imaturo e do olhar perverso*.

Todas essas falas dos/as personagens relacionam-se às representações de pureza e ingenuidade da infância, mescladas a outros referenciais com componentes de erotização (BLOEDOW; GUIZZO, 2017; FELIPE, 2006; FELIPE; GUIZZO, 2003). Os/as adultos/as se sentem atraídos por Violetta justamente por ela ser uma menina – e parecem não se constranger disso. O que lhes chamam a atenção é o misto de inocência e malícia; o corpo não desenvolvido infantil com adornos e expressões que remetem ao mundo adulto. Esse paradoxo também se evidencia nas ações dos/as adultos/as em relação a ela: em diversas situações os personagens homens a colocam em seus colos e a chamam de “menininha”, porém também a incentivam ao uso de álcool e drogas, assim como verbalizam sobre o quanto ela é sensual e erótica.

Mais ao final do filme, a sua mãe lhe diz: *você está se tornando uma mulher agora e não mais uma criancinha, uma pena, mesmo se fizéssemos mais fotos suas não seria a mesma coisa.* Todos os personagens, inclusive Violetta, parecem saber que os corpos desejáveis são os infantis.

### **Você não tem o direito de fazer isso: resistências infantis**

Apesar de inicialmente Violetta parecer encantada em ser modelo, não demonstrando incômodo com as roupas e as poses sensuais, com o decorrer do tempo ela vai expressando desagrado, agressividade e raiva de sua mãe. Em uma cena, pergunta a Hanna o que é incesto e, quando a sua mãe lhe responde que é *quando os pais dormem com os filhos*, diz que é isso que Hanna faz com ela. A mãe, demonstrando incômodo, diz que nunca a tocou, que apenas se divertem juntas, como em um jogo, ao que Violetta responde que não se diverte e não quer mais ser modelo. A menina procura os negativos das fotografias pela casa, pois não deseja que as fotos sejam publicadas em uma revista masculina. No entanto isso ocorre, deixando-a ainda mais perturbada, gritando para a sua mãe: *“você não tem o direito de fazer isso”*.

Violetta não tem ao seu redor nenhum/a adulto/a que a oriente sobre a importância de se vivenciar a infância em toda a sua potencialidade, assim como sobre as formas de se reconhecer as situações de assédio e de se proteger. Assim, no filme, cabe a ela – uma criança – entender que a maneira como foi tratada é errada e violenta.

A educação para a sexualidade, já na infância, configura-se como forma de proteção às crianças, na medida em que as ensinam sobre as expressões da violência, reafirmando o direito de dizer não a qualquer relação de coação. O fato de ser criança pode colocar uma pessoa em situação de maior vulnerabilidade, mas seus

direitos contra a violência devem ser garantidos. Por isso, defendemos a importância da educação para a sexualidade na infância, pois uma criança bem informada é uma criança mais protegida (SPAZIANI; MAIA, 2015).

O diálogo com crianças pequenas sobre questões relativas à sexualidade e ao gênero também visa enfrentar a erotização das meninas e a educação sexista que as ensinam a atender aos desejos dos/as adultos/as, independentemente de seu bem-estar. Nesse sentido, a educação para a sexualidade é uma maneira de combater a cultura do estupro.

Toda a agressividade que Violetta passa a expressar pode ser compreendida como um indicador da violência que vivencia: a coerção de sua mãe para que pose para as fotos; a exposição de seu corpo em imagens eróticas publicadas em diversos meios; o assédio a que é submetida por homens adultos. No entanto, essa raiva também pode manifestar a sua forma de enfrentar a situação, como uma autodefesa, mostrando que, ainda que não tenha voz, resiste. Violetta é uma criança e deseja viver como tal.

## **Considerações Finais**

*Eu não sou a tua princesa* nos permite refletir sobre as expressões da cultura do estupro na vida das meninas. Homens são ensinados a assediarem as mulheres desde que essas são pequenas, tratando-as como corpos disponíveis; enquanto as garotinhas aprendem que a feminilidade está associada a um ritual de sedução e embelezamento. Chamar esses aspectos de cultura do estupro nos permite romper com as análises individualizantes sobre o tema, compreendendo-o como uma prática cultural. Os investimentos sociais para que meninas ajam como “encantadoras”, meninas-mulheres, entrelaçando a inocência e a sedução, acabam por

naturalizar as expressões de erotização das meninas, criando um modo de desejar sexualmente esses corpos.

Esse filme é baseado na infância de Eva Ionesco, que processou a sua mãe depois de adulta por ter se sentido, justificadamente, violada quando criança. No entanto, faz-se necessário apontar que a atriz que interpreta Violetta – seminua, com adultos tocando o seu corpo – tinha doze anos na época em que o filme foi lançado. Não seria esse filme um modo de expô-la às situações semelhantes de erotização em que Eva foi submetida quando criança?

O apagamento das fronteiras que separam adultos/as de crianças encurta a vivência da infância, principalmente das garotas. Assim, é preciso garantir o direito de meninas terem a sua humanidade preservada, não sendo transformadas em objetos sexuais desde pequenas.

## Referências

- BLOEDOW, A. M. U.; GUIZZO, B. S. Representações de feminilidades na mídia: articulando infância, gênero e consumo. In: BECK, D. Q.; ESPERANÇA, J. A. (Orgs.). **Infâncias em foco: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 111-136.
- CÂMARA, A. P. Masculinidade heterossexual e pedofilização: apontamentos iniciais para um debate. **Revista Ártemis**, v. 6, n. 1, p. 49-57, 2007.
- FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Caderno Pagu**, n.26, p.201-223, 2006.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 119-130, 2003.
- FINCO, D. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Rivista Studi sulla formazione**, v. 1, p. 47-58, 2015.

KNUPP, A. J. F.; RIPOLL, D. Infâncias femininas contemporâneas construídas na cultura dos concursos infantis de beleza. In: BECK, D. Q.; ESPERANÇA, J. A. (Orgs.). **Infâncias em foco: mídia, consumo e artefatos da cultura contemporânea**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 83-110.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Psicopedagogia** (São Paulo), v. 32, p. 61-71, 2015.

WALKERDINE, V. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, p. 75-88, 1999.



## Capítulo 9

# **SEX EDUCATION: SEXUALIDADES, CORPOREIDADES E SUBJETIVIDADES NA ADOLESCÊNCIA**

Natália Cristina Luciano  
Tamires Giorgetti Costa

### **Introdução**

Para que a Educação Sexual formal fizesse parte dos currículos escolares brasileiros, ainda com resistência por alguns segmentos, foi necessária muita luta de diversas camadas sociais, e, de tempos em tempos, tal direito é ameaçado por setores reacionários. Apesar de avanços significativos entre as décadas de 1980 e 2010, presenciamos hoje tempos acentuadamente conservadores.

Discursos contra o ensino de sexualidade sempre existiram, porém foram intensificados a partir de 2014 por meio de dois movimentos que ganharam forma em escala nacional: escola sem partido e ideologia de gênero. O primeiro defende que o professor não deve usar o espaço escolar para se posicionar politicamente; o segundo defende que o ensino da sexualidade deve ser oferecido exclusivamente pela família, além de ambos fazerem uma leitura equivocada da educação sexual como incentivo à prática sexual compulsória e indiscriminada (FIGUEIRÓ, 2019).

Sexualidade é um conceito amplo e complexo, ao contrário do enraizado no senso comum, está além do

aparelho genital e o ato sexual em si, faz parte de todo o desenvolvimento humano, influenciada pelo momento histórico e cultural o qual se constitui, portanto é o aspecto da vida humana que inclui as sensações corpóreas e subjetivas que envolvem, também, as questões emocionais. Em outras palavras, é como o indivíduo se identifica enquanto ser sexuado, e, a partir desta identificação se expressa no mundo, manifestando e satisfazendo seus desejos (MAIA; MAIA, 2005; MAIA, 2010; MEIRA; SANTANA, 2014). Deste modo, a sexualidade se manifesta na criança, adolescente, adulto e idoso de acordo com as especificidades de cada período, o enfoque desta análise será dado à adolescência.

Adolescência tal como a conhecemos, enquanto um período de transição entre a infância e a vida adulta, no qual são vivenciadas diversas transformações, tanto fisiológicas quanto subjetivas, é um conceito recente cunhado pela modernidade ocidental e suas exigências econômico-sociais. Com a industrialização crescente e a modificação do modo de vida, fez-se necessário o aperfeiçoamento da mão de obra para os novos postos de trabalho, prolongando-se assim o tempo de escolarização e como consequência, a entrada tardia no mercado de trabalho (OZELLA, 2002; AZNAR-FARIAS; SCHOEN-FERREIRA, 2010).

Este período de latência social ganhou novos significados no desenvolvimento e foi incorporado rapidamente pelos discursos científicos, culturais, midiáticos e mercadológicos, os quais moveram esforços para compreender e atuar sobre esses grupos de pessoas cada vez mais evidentes. Justamente por ser um fenômeno social, produto de uma condição específica de vivência, a adolescência não é universal nem *a-histórica*, cada cultura passa por esse momento do desenvolvimento de formas diversas, e em determinadas culturas passa-se da infância

para a vida adulta sem muitas complicações (COIMBRA et al., 2005).

Autores como Ozella (2002), Facci e Tomio (2009), Maia (2010) corroboram com a prerrogativa de que a adolescência é uma construção social e a forma com a qual as questões típicas desse período influencia os indivíduos varia de acordo com a cultura. Características comumente atribuídas aos adolescentes como autoimagem, insegurança, rebeldia, pertencer a determinado grupo específico, são percebidas de diferentes maneiras pelos adolescentes, diferentemente da puberdade que é um fenômeno biológico e universal, o qual todo ser humano vivencia durante seu desenvolvimento (AZNAR-FARIAS; SCHOEN-FERREIRA, 2010).

Durante a puberdade o corpo passa por muitas mudanças em um curto período de tempo e isto gera novas sensações: ereções penianas, poluções noturnas, lubrificação vaginal e o desejo forte por outro (s) (do sexo oposto ou não). Todas essas sensações geram sentimentos de inquietações e inseguranças com aparência, orientação sexual e ao mesmo tempo, o jovem se reconhece enquanto sujeito sexuado, por meio de vivências e escolhas amorosas, reconhece sua identidade pessoal, assume seus desejos e formas de sentir e se relacionar afetivamente (MAIA, 2014). Portanto, pode-se compreender que as mudanças corpóreas decorrentes do processo biológico da puberdade poderão gerar efeitos subjetivos e emocionais nos sujeitos, porém, a forma, intensidade e valores que serão atribuídos a esse fenômeno dependerão da cultura na qual estes sujeitos estão inseridos.

O ensino de Educação Sexual está presente desde os parâmetros curriculares nacionais como temas transversais, ou seja, busca-se com esta proposta pedagógica ampliar a temática para outras disciplinas além das ciências naturais (BRASIL, 1997). Entretanto, além de conteúdos como corpo humano, reprodução e prevenção,

outras discussões se fazem necessárias, como relações étnico-raciais, planejamento familiar, respeito às diferenças, violência sexual e de gênero, etc., de modo a criar sistematicamente situações que possibilitem o pensamento reflexivo do jovem para seus próprios comportamentos na tentativa de romper com padrões que reforçam preconceitos e desigualdades.

Sendo a sexualidade parte do desenvolvimento humano e a adolescência o período em que acontecem muitas transformações, tanto corporais quanto emocionais, torna-se esse o momento propício para atuação de uma educação sexual comprometida, que a partir de informações importantes sobre autocuidado, prevenção e planejamento familiar, proporcione o pensamento autônomo do jovem para tomar suas próprias decisões na vida de maneira responsável. Deste modo, a série em questão apresenta várias situações que uma intervenção planejada poderia ter contribuído para uma resolução mais eficaz, como analisaremos adiante, bem como, elencaremos os resultados da prática realizada por uma das personagens que caminha para a promoção da saúde e bem-estar e isto inclui a sexualidade.

### Vídeo Analisado

Tipo de Material	Série
Título Original	<i>Sex Education</i> (2ª temporada)
Nome Traduzido	Não há
Gênero	Comédia
Ano	2020
Local de lançamento e Idioma original	Reino Unido, Inglês
Duração	50 minutos (cada episódio)
Direção	Laurie Nunn

Trata-se de uma série televisiva da plataforma *Netflix*, cuja primeira temporada foi exibida em 2019, e segunda temporada em 2020. *Sex Education* transmite de maneira leve e descontraída os vários dilemas comumente vivenciados na adolescência como sexualidade, corpo, desejo, orientação sexual, relacionamentos amorosos, uso e abuso de drogas, conflitos intrafamiliares dentre outros.

Os protagonistas Otis e Eric são melhores amigos e juntos iniciam sua jornada de descobrimento rumo ao ensino médio. Otis mora com a mãe, Jean, uma terapeuta sexual que conversa abertamente sobre essas questões com o filho. A trama se desenvolve ao passo que Otis passa a fornecer conselhos sexuais e amorosos em sua escola, cobrando pelo serviço.

### **Análise Crítica**

Foram selecionados recortes da segunda temporada que trazem à tona alguns assuntos relacionados à sexualidade e seus desdobramentos.

#### ***Masturbação masculina/feminina e iniciação sexual***

O início da segunda temporada apresenta Otis, personagem principal, masturbando-se em diversos contextos, como se fosse algo incontrollável. Atividades comuns do cotidiano, como ir ao cinema, andar de bicicleta, tomar banho, praticar esportes, são interrompidas pela ereção e em seguida, ocorre a masturbação como forma de “sanar” o desejo.

A masturbação pode ser utilizada para alívio de estresse e ansiedade, o que pode ocasionar o aumento de sua prática e satisfação do desejo sexual (PEREIRA, 2014). Segundo Pereira (2014, p.132), a masturbação entre adolescentes e adultos é “universal entre homens, sendo

comum ocorrer o primeiro episódio aos 13 anos para 53% dos rapazes, inclusive entre os adolescentes que têm um relacionamento significativo”.

Há uma cena em que Otis aguarda a sua mãe no carro, e ao olhar uma garota, sente desejo sexual e a necessidade de se masturbar, mas logo é interrompido pela mãe que o flagra naquela situação íntima. Após o ocorrido, Jean conversa com Otis enquanto leem o jornal no café da manhã:

*Jean: O que aconteceu ontem...*

*Otis: Mãe.*

*Jean: Não é motivo para vergonha. Masturbação é normal e saudável, e estou muito orgulhosa que você esteja nesse estágio da puberdade.*

*Otis: Ok. Podemos não falar sobre isso?*

*Jean: No entanto, há hora e lugar para essa atividade particular.*

*Otis: Mãe!*

*Jean: E não sei se o carro, sendo um espaço compartilhado, é a escolha de local mais apropriada para esse tipo de evento.*

*Otis: Entendido.*

*Jean: E exibir os órgãos genitais em público é uma infração penal.*

*Otis: Não farei isso novamente. Eu prometo.*

Nota-se que Otis ficou constrangido com a situação, mas que sua mãe proporcionou o diálogo para esclarecer o ocorrido e pontuar algumas regras sociais, como o público e o privado nas relações íntimas e no contato com o corpo. Em nenhum momento Jean reprimiu ou puniu a sexualidade de Otis, mas sim, buscou tratar com naturalidade e como um evento típico da adolescência/puberdade. Geralmente, pais de adolescentes apresentam dificuldades ao lidarem com o assunto masturbação, são conservadores e não instruem seus filhos

sobre desejo e reconhecimento do próprio corpo (PEREIRA, 2014).

Otis também procura desabafar com seu melhor amigo Eric enquanto vão para escola de bicicleta, colocando a masturbação como algo involuntário, incontrolável e problemático, e o amigo explica que isso é algo normal, que realmente acontece:

Otis: *Acho que tenho um problema. Meu corpo está me controlando.*

Eric: *(Risos) Você descobriu as maravilhas do seu próprio pênis, meu amigo. É normal!*

Otis: *Não é normal! Ontem à noite, vi um queijo e tive uma ereção.*

Eric: *Que tipo de queijo?*

Otis: *Brie. Mas eu juro, podia ter sido qualquer coisa. Outro dia, eu estava andando de bicicleta e fiquei “duro” do nada. Só tinha árvores ao meu redor.*

Eric: *Calça de veludo cotelê?*

Otis: *Sim, como sabia?*

Eric: *Muito atrito. Enfim, por que se masturba tanto? Tem namorada agora.*

Otis: *Ola e eu estamos indo devagar.*

Na conversa, Eric questiona Otis sobre ainda não ter feito sexo com sua namorada – Ola -, Otis explica que conhece toda a teoria, mas que na prática não sabe nada e se sente pressionado para ter logo sua primeira experiência sexual. A masturbação pode ser representada como um “processo de substituição” do sexo, que jovens que ainda não iniciaram sua vida sexual realizam e “pode ter benefícios para a saúde sexual e emocional, tendo sido associada a experiências sexuais positivas na idade adulta quando praticada na infância e adolescência” (PEREIRA, 2014, p. 132).

Os sentimentos de Otis em relação a sua “primeira vez” podem ser compreendidos pela “pressão social” sofrida – na série representada pela fala de Eric, para sua iniciação sexual. O “ser homem” é construído socialmente, por meio dos modelos vigentes de masculinidade, virilidade e desenvoltura sexual e podem gerar uma “cobrança pessoal” sobre a perda da virgindade (DO NASCIMENTO; GOMES, 2009). Os autores explicitam como questões familiares e culturais podem afetar os jovens ao se iniciarem sexualmente:

[...] os pais costumam expressar as expectativas de que os jovens devem se iniciar sexualmente para afirmarem a sua masculinidade/virilidade e, [...] culturalmente há o campo da interdição que faz com que esses pais não demonstrem na prática como ocorre a relação sexual, delegando a outrem esse ensinamento (jovens mais experientes, profissionais do sexo, mulheres mais velhas, etc.) (DO NASCIMENTO; GOMES, 2009, p. 1102).

Otis, ao contrário de muitos jovens, não é incentivado por sua mãe a perder a virgindade para “validar sua masculinidade”, pelo contrário, Jean proporciona um diálogo aberto, livre de julgamentos e com instruções. O posicionamento de Jean deve-se ao fato de possuir conhecimentos sobre o assunto e sua atuação como Terapeuta Sexual, o que difere da percepção e atitude da maioria dos pais do colégio.

A masturbação é uma prática de autoerotismo mais comumente relatada entre os rapazes, porque historicamente o prazer feminino foi reprimido ao longo da história, e a masturbação feminina era realizada apenas para evitar gravidezes e preservar a virgindade. Ocorre que a masturbação é uma prática talvez mais frequente na idade púbere devido às alterações hormonais comuns

desse período, mas que ocorre em homens e mulheres ao longo da vida individualmente ou com parceiros/as (FURLANI; LISBOA, 2004).

Nas primeiras experiências sexuais, a masturbação mútua pode ser uma forma de aproximação do ato sexual. Entretanto, trata-se de um comportamento que deve ser aprendido, e a narrativa da iniciação sexual de Ola e Otis mostra isso. Quando Otis masturba sua namorada ela não gosta muito, mas acaba fingindo um orgasmo para que termine logo. “Fingir orgasmo” é um sinal de repressão, na medida em que tem a função de agradar seus parceiros, ou medo de assumir que não o sentiram (FURLANI; LISBOA, 2004). Dizendo de outro modo, as mulheres não têm a liberdade de dizerem o que sentem, inclusive que não sentem e que o que o parceiro lhes proporciona é algo ruim.

Ola conversa com sua amiga Lily que não comentou sobre a performance decepcionante de Otis por medo de magoá-lo, mas isso acarreta várias consequências, e a mais evidente é que o parceiro vai achar que está tudo bem e não se preocupará com a sua prática sexual. No dia seguinte Otis, muito animado, conta para Eric que “acha que causou um clímax”, convencido que seu desempenho sexual fora positivo.

Ola foi aconselhada por Lily a contar para Otis que não gostou da masturbação, mas não conseguiu. Lily então, escondida de Ola, conta para ele. Otis pede ajuda para uma colega para aprender a masturbar sua namorada, e para ilustrar a situação, com uma laranja, demonstra como fez a “técnica do relógio” na vagina de Ola. A colega explica para Otis: *“Não tem técnica mágica que funcione com todas as mulheres, cada laranja é diferente, mas não deveria perguntar a mim, e sim à sua namorada. Conecte-se com a laranja dela”*.

O conselho da amiga foi muito oportuno, pois de fato cada pessoa sente prazer de um jeito único, e o mais

adequado é que os parceiros tenham um diálogo aberto sobre seus gostos. Assim como para saber do que gosta requer se conhecer, e um dos meios é a masturbação, uma prática saudável de auto estimulação e conhecimento do próprio corpo.

### ***Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e prevenção***

Para falar nas IST é preciso considerar que essas doenças podem ser sintomáticas ou assintomáticas e isso é importante para pensar na prevenção.

Na escola, Otis e Eric encontram Ola, os três percebem uma movimentação atípica, os colegas correm de um lado para o outro: *“Tem uma epidemia, não deixe que respirem em você!”*, grita um colega para Otis, sem saber o que houve. Logo, se aproxima outro aluno oferecendo máscaras para Clamídia. Otis responde: *“Não se pega Clamídia pelo ar. Precisa ter contato sexual com o infectado”*. No trajeto que faz pelo corredor, Otis é “esbarrado” por vários alunos, que começam a questioná-lo sobre o contágio da Clamídia: *“[...] li que devo passar alvejante na vagina, é real? Dá pra ter Clamídia no olho?”*.

As dúvidas dos personagens demonstram desinformação sobre as IST, o que acaba não garantindo que a vida sexual seja vivida de forma segura e saudável. Por mais que os conhecimentos sobre prevenção e riscos estejam cada vez mais acessíveis para algumas populações, o não uso de métodos contraceptivos pelos adolescentes torna-se cada vez mais evidente; muitas vezes, existe o conhecimento, mas falta acesso, uso regular e adequado. Segundo dados da Unesco (2019), mulheres possuem mais conhecimentos do que homens sobre contracepção; o recorte de gênero interfere na forma que jovens lidam com a prevenção, e questões sociais e culturais colocam mulheres como únicas e exclusivamente responsáveis pelo

ato sexual, já que estão propensas a engravidarem. Em contrapartida, o homem não se compromete com as possíveis consequências do ato sexual desprotegido: gravidez não planejada/indesejada, IST's virais como HIV e HPV ou bacterianas, como Sífilis, Clamídia e Gonorreia.

Variáveis como estar em um relacionamento duradouro, confiança no parceiro, autonomia, responsabilização total da prevenção na parceira etc., são elencadas para que o preservativo seja descartado no ato sexual (ALVES; BRANDÃO, 2009). Vale ressaltar que os conhecimentos sobre os riscos são cada vez mais escassos em populações vulneráveis e que a contaminação acontece através do contato sexual sem proteção, ou seja, sexo anal, vaginal ou oral (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2019).

Otis afirma o tempo todo que não dará mais “conselhos sexuais” aos colegas, o que acaba causando uma grande confusão – visto que os adolescentes não possuem mais uma “fonte confiável” para esclarecer dúvidas sobre sexualidade. Diante ao “surto de Clamídia” a direção da escola precisa fazer algo para conter e informar os alunos, e decidem por realizar uma “reunião de pais de emergência” com a finalidade de “cortar o mal pela raiz”. Durante a reunião, os pais contestam o diretor sobre o que está acontecendo na escola: “Nossos filhos estão morrendo! E como vai impedi-los de morrer?”.

A cena evidencia a desinformação vivenciada também por parte dos pais, que desconhecem os sintomas, modos de transmissão e prevenção das IST's. Muitas vezes, não estão preparados para orientar seus filhos sobre o assunto, fazendo com que informações e crenças errôneas sejam alarmadas. Para Figueiró (2019, p. 26) os pais e familiares “carecem de ensinamentos para bem desempenhar seu papel de educadores sexuais. Carecem de oportunidades de debates e reflexões sobre a educação sexual, sobre a

importância da mesma na vida das crianças, de adolescentes e dos jovens”. Além disso, deve-se considerar a ocorrência de violências sexuais no ambiente intrafamiliar (MARTELLI, 2019, p. 55) em que “o abusador pode estar ao lado de suas vítimas, no mesmo espaço físico e possuir laços sanguíneos”, salientando mais uma vez, a importância do ensino da sexualidade no currículo escolar para a prevenção, reconhecimento e denúncia de violências.

Durante a reunião, o diretor Groff afirma que a escola tomará medidas quanto às IST: *“Vamos reeducá-los sobre práticas sexuais mais seguras!”*. Uma mãe interrompe: *“Os adolescentes não escutam!”*. Em seguida, Jean se posiciona: *“Como vai reeducá-los sobre práticas sexuais mais seguras?”*. O diretor, não consegue argumentar sobre como pretende reeducar os alunos, e Jean conclui: *“Acredito que estejamos lidando com uma histeria coletiva de IST e não um surto de clamídia. Não dá pra pegar essa doença pelo ar, é transmitida através de fluídos genitais trocados durante o sexo sem proteção. No entanto, é a desinformação acerca da doença que é extremamente problemática, ela se mistura com vergonha e compreensão errônea, é exatamente como esse tipo de histeria se espalha.”*

O diretor afirma que a escola implementará o antigo currículo escolar sobre Educação Sexual, e Jean rebate sugerindo uma adaptação ao currículo, utilizando de confiança, diálogo e franqueza, o que vai ao encontro com o posicionamento da Organização Pan-Americana da Saúde (2019, on-line): *“As infecções sexualmente transmissíveis são evitáveis por meio de práticas sexuais seguras, como o uso correto e consistente de preservativos e educação sobre saúde sexual”*.

Em cena posterior, Owen – aluno que faz parte do coral da escola, confessa para Otis que descobriu que estava com Clamídia, fez o tratamento, mas não contou

para suas parceiras sexuais que havia passado para elas. Otis comenta que não se deve ter vergonha de ter uma IST, mas é importante não mentir sobre isso, ainda mais com pessoas que você tem relação sexual. Países como Canadá e Estados Unidos possuem leis que criminalizam a transmissão do HIV, no entanto, questiona-se a estigmatização de certos grupos, já que esta medida culpabiliza os sujeitos e desviam medidas de proteção, cuidado, segurança social e informação que devem ser fornecidas pelas instituições governamentais (PEREIRA; MONTEIRO, 2015). Nesse sentido, como abordado na série, é importante que o diálogo entre os parceiros aconteça e que em qualquer atividade sexual, métodos contraceptivos sejam utilizados para que as chances de contaminação sejam minimizadas.

### ***Orientação sexual<sup>2</sup>: relacionamentos e afetividade***

A Série debruçou-se em compreender a sexualidade como um conceito amplo e fluido. Os personagens adolescentes experienciam formas de ser e estar no mundo, orientando-se afetivamente e sexualmente nas escolhas de pares. Essa “descoberta não normativa”, ou seja, que foge do padrão heterossexual, e “confusa” por muitas vezes, não ser enquadrada em algo esperado socialmente e de conhecimento comum, é mediada por diversas informações e situações (como preconceitos e bullying)<sup>3</sup>, que podem causar angústias, dúvidas e sofrimentos. Por meio dos desfechos relacionados à orientação sexual dos

---

<sup>2</sup>A orientação sexual refere-se à capacidade de cada pessoa ter uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas (BRASIL, 2017, p. 9).

<sup>3</sup> Esses temas foram exibidos mais especificamente na 1ª temporada de *Sex Education*.

adolescentes na série, buscou-se discutir a vivência de relações afetivas e sexuais e seus desdobramentos nas seguintes orientações: Assexualidade, Pansexualidade, Homossexualidade e Bissexualidade.

Florence procura Otis em busca de conselhos: *“Eu não quero fazer sexo, mas às vezes acho que devo fazer logo, só para calarem a boca e eu não me sentir uma aberração”*. Otis pensa que a colega está se sentindo pressionada para fazer sexo e equivocadamente aconselha Florence a não pensar muito sobre e ir no seu próprio ritmo, quando *“achar a pessoa certa estará pronta”*, a jovem demonstra não concordar com as indicações, e acaba procurando ajuda profissional da Terapeuta Sexual da Escola.

Ao chegar no consultório, entra apressadamente e fala sem hesitar:

Florence: *Não quero fazer sexo!*

Jean: *Ok, quer se sentar? Não fazer sexo é uma escolha válida, e não deve transar a menos que...*

Florence: *Não! Não quero fazer sexo de jeito nenhum! Nunca, com ninguém! Acho que tenho um defeito.*

Florence, explica para Jean que não sente nada quando pensa em sexo, e a terapeuta logo questiona: *“Sabe o que é assexualidade? É quando alguém não tem atração sexual por nenhum sexo ou gênero. Sexo não é interessante para algumas pessoas”*. A adolescente coloca que possui interesse em envolver-se romanticamente com as pessoas, Jean esclarece que algumas pessoas querem relacionamentos afetivos sem o sexo, enquanto outras não querem nenhum tipo de contato amoroso ou sexual, apontando a fluidez da sexualidade.

A angústia e inquietação de Florence são sanadas pelas informações e acolhimento de Jean, a garota deixa a consulta transmitindo um alívio sobre finalmente ter

entendido como vivência sua sexualidade, isso é evidenciado pela frase: *“Ela é muito melhor que o menino do sexo!”*. Sendo importante validarmos uma Educação sexual formal e profissional.

A série discorre sobre um tema pouco conhecido e explorado na atualidade. Assexualidade pode ser definida como: *“ausência de atração sexual por pessoas de ambos os gêneros”* (BRASIL, 2017, p. 09). Assexuais podem possuir atração, interesse estético e afetividade por outras pessoas, o que não ocorre é a experiência sexual, em alguns casos a masturbação pode acontecer, mas sem o interesse e desejo sexual por outra pessoa (BRIGUEIRO, 2013).

Ola comenta com Adam sobre um sonho erótico em que beijava uma menina e começa a questionar sua orientação sexual:

Ola: *Ontem tive um sonho erótico com uma garota, mesmo não tendo transado, só beijado. Não consigo parar de pensar nisso...*

Adam: *Sonhos não são reais, por isso são chamados de sonhos!*

Ola: *Acha que significa algo eu ter sonhos eróticos com garotas?*

Adam: *Eu não sei! Pesquise no Google, como todo mundo.*

Intrigada, segue o conselho do amigo e começa a preencher um *“teste online”* que identifica qual é sua sexualidade, por meio de perguntas como: *“em quem você repara mais, homens ou mulheres?”*. Ola conclui que é pansexual, logo, Adam surpreende: *“gosta de transar com pães?”*. Ola explica que: *“pansexual significa que você se atrai pela pessoa, não pelo sexo ou gênero, tem a ver com a conexão que tem com a pessoa, e não com os genitais dela”*. Com essa definição, ela percebe que faz sentido pela forma que percebe sua sexualidade e a vive.

Em complemento as definições apresentadas pela personagem, a pansexualidade é compreendida pela atração afetiva e sexual que independe do aparato biológico ou da construção binária do masculino e feminino. Pansexuais sentem-se atraídos por pessoas transexuais, intersexuais, não binárias, gêneros fluidos etc., ou seja, a atratividade não é limitada ao cisgênero, levando em conta a multiplicidade das identidades sexuais (SPROTT; HADCOCK, 2018).

Ola, que até então estava namorando Otis e planejando sua iniciação sexual, consegue perceber que seu relacionamento com ele não está sendo legal para ambos, que ele possui sentimentos por Maeve e que ela sente atração romântica e sexual por Lily, sua amiga. Ao procurar Lily, a surpreende com um beijo, que aparentemente foi correspondido, mas Lily se afasta e diz que precisa terminar sua lição de casa, deixando Ola sem entender muita coisa. Ao longo da trama, Lily e Ola percebem a existência do envolvimento afetivo e sexual, que vai além do que consideram como amizade.

A série conta com um elenco diversificado e apresenta a homossexualidade compreendida como “atração emocional, afetiva ou sexual por pessoa do mesmo gênero” (BRASIL, 2017, p.09). Enquanto a heteronormatividade é colocada como identidade dominante, homossexuais são muitas vezes representados como aqueles que possuem identidades errôneas e pecaminosas, “sujas, imorais, nojentas, aberrações, desviantes, ilegítimas, e em expressões simpáticas ou politicamente corretas como alternativas” (DA SILVA, 2004, p. 89), essa aversão e violência é chamada de homofobia, considerada crime no Brasil.

Eric fala abertamente sobre sua orientação homossexual, bem como Anwar que faz parte da turma descolada da escola e se identifica como homossexual.

Ambos terão relacionamentos ao longo da trama. Anwar demonstra insegurança em relação a alguns assuntos e práticas, como por exemplo, a lavagem íntima indicada antes de realizar a prática de sexo anal, e após alguns conselhos de amigos, expõe sua insegurança ao companheiro, que o acolhe e diz que pode ensiná-lo.

Eric conhece Rahim, um aluno novo na escola que o chama para sair. Eric e Rahim começam a se relacionar de maneira muito natural, Rahim demonstra muita segurança com sua sexualidade, saem para jantar, se encontram em casa, vão à igreja juntos com a família de Eric, de maneira bem natural, o que difere de muitas realidades em que a violência intrafamiliar é comum. Em determinado momento, Rahim beija Eric em frente a um comércio, no qual pessoas estão transitando. Eric, num impulso, olha e se preocupa. Rahim diz não se importar e continua o beijando. Com esta postura, Rahim reafirma a naturalidade de sua relação com o Eric, mostrando que afetividade pode ser demonstrada publicamente, independentemente de orientação sexual.

Entende-se a bissexualidade enquanto “atração emocional, afetiva ou sexual por pessoas dos dois gêneros” (BRASIL, 2017, p. 09). Muitas concepções equivocadas são colocadas sobre a bissexualidade, muitas vezes, indicando essas pessoas como sendo “confusas”, “promíscuas” e “hipersexualizadas”. Tais estereótipos invalidam a forma de sentir desejo das pessoas que se identificam com essa orientação, como demonstrado na série.

Alguns personagens se identificam enquanto bissexuais. Adam, que na primeira temporada era conhecido pela escola inteira por conta de um boato de que seu pênis era acima da média, vive em crise com sua orientação sexual após um momento sexual com o Eric, porém, tenta manter seus afetos e desejos em segredo adotando uma postura máscula e viril, como “esperado para um homem”. Eric por sua vez, ao tentar entender o

que está acontecendo, indaga: *“Você é cheio de vergonha cara, e eu não posso mais passar por isso. Eu tive que me esforçar muito para me amar e não voltarei a esconder quem sou”*. Adam diz: *“Eu tenho medo e acho que sou bissexual!”*. Eric se aproxima e tenta pegar na mão de Adam ao perguntar se está tudo bem, Adam tira sua mão como um reflexo, demonstrando sua insegurança em relação a seus desejos.

Ola vinha tendo sonhos eróticos com a amiga Lily e a surpreendeu com um beijo. Ambas questionaram suas sexualidades e Lily, que não havia cogitado outra possibilidade além de garotos, passou a ter interesse sexual por Ola, e, depois de ser questionada pela amiga por tê-la evitado após o beijo, comenta: *“Você não estava nos meus planos, garotos com cheiro de suor estava nos meus planos, não garota com cheiro de fava de baunilha. Mas acho que não quero ser só sua amiga, seu cheiro é muito melhor que de garotos”*. O que demonstra que a orientação sexual pode ser fluida e se transformar ao longo tempo.

### ***Rivalidade feminina e sororidade***

Na sociedade patriarcal, marcada pelo sexismo, há uma padronização de comportamentos esperados e ensinados desde a tenra idade a meninos e meninas. Aos meninos é ensinado a ser viril, forte, protetor, não demonstrar sentimentos de fraqueza, enquanto às meninas são estimuladas atividades do cuidado com o lar, brincar de boneca como um ensaio à maternidade, devendo ser delicadas, dóceis e gentis, além de ao longo da vida adulta serem incentivadas a competirem entre si (DE SOUZA, 2006).

Várias cenas da série nos remetem a essas situações, em que meninas brigam entre si, como no caso das três amigas do coral da escola que se agridem por não saberem quem passou clamídia para elas, pois compartilham os mesmos parceiros

sexuais, pressupondo que a portadora seria uma delas e não os parceiros. Duas delas acusam a terceira como a transmissora, mesmo ela tendo feito o exame, com resultado negativo. Isso mostra que a palavra da mulher sempre é contestada, mesmo que por outras mulheres.

Em determinado momento, uma professora é vítima de pichações com seu nome escrito com batom no vestiário feminino e automaticamente infere ter sido uma das meninas a responsável. Como castigo, passa a tarefa que consiste em preparar uma apresentação sobre o que as une como mulheres. Até chegarem ao objetivo, várias discussões foram protagonizadas entre elas, como relacionamentos amorosos, enquadramento em categorias como nerd, descolada, estranha, até que chega ao ápice da discussão de Ola e Maeve por ambas terem um interesse afetivo em Otis, e serem interrompidas por Aimme, chorando:

*Aimme: Parem de brigar por um menino idiota!*

*Maeve: Por que está chorando?*

*Aimme: Porque eu não consigo entrar no ônibus!*

Nesse momento todas as meninas param de brigar e se colocam abertas a conversarem de fato sobre o que a professora recomendou. Após o relato de Aimme sobre um assédio sofrido dentro do transporte público, o diálogo continua:

*Viv: Então você não entra no ônibus porque acha que aquele homem vai estar lá de novo?*

*Aimme: Não. É mais porque ele tinha um rosto muito gentil. Eu lembro porque ele sorriu pra mim, e ele não parecia um assassino punheteiro psicopata. Se ele pode fazer umas coisas dessas, qualquer um poderia.*

Nessa fala podemos perceber como a cultura da violência sexual está presente em todos os ambientes e atinge todos os homens, quando o assunto é violência sexual, uma imagem patologizadora vem à tona, o perfil de um homem desequilibrado, doente, violento e não um homem gentil, que sorriu para a vítima antes de assediá-la (DE SOUSA, 2017).

Como afirmou Aimme, qualquer um pode praticar violência. Trata-se de um fenômeno socialmente construído e naturalizado por meio de falas que legitimam comportamentos “menos graves” disfarçados de brincadeira ou imaturidade, a ponto de diminuir o sofrimento da vítima com a justificativa de exagero ou algum tipo de incentivo ao ato (DE SOUSA, 2017). Por referir-se a um fenômeno social e não patológico, todas as meninas se lembram de algum momento da vida que sofreram assédio, pois vivemos numa cultura que permite tais comportamentos como natural do homem:

*Olívia: Eu fui apalpada na estação de trem ano passado. [...] passou um grupo de caras e um deles pegou no meu peito. E doeu muito. Às vezes, fico ansiosa em multidões. Era como se achassem que meu corpo era deles.*

*Ola: Sim, como se fossemos propriedade pública.*

*Maeve: Alguns anos atrás uns garotos estavam me assediando. Uma mulher me disse que a culpa era minha, porque meu short era curto demais. Então eu fui pra casa e os cortei ainda mais, porque fodam-se eles.*

*Viv: Eu costumava ir à piscina o tempo todo quando era criança. Um dia um cara me mostrou o pinto dele na piscina... e estava todo esquisito balançando embaixo d'água. Conte pra minha mãe e ela não me deixou mais voltar. Foi triste porque a piscina era meu lugar favorito.*

*Olívia: Isso é tão injusto.*

Temos mais um exemplo de como o fenômeno da violência é cultural, em que a vítima deve se retirar e não voltar mais ao local do assédio, como se a responsabilidade de evitá-lo fosse dela e não do agressor. Viv foi duas vezes violada, primeiro pelo homem na piscina e segundo por não poder mais ir ao seu lugar favorito. A cena segue com mais denúncias:

*Olívia: Por que os homens são tão obcecados por mostrar o pau?*

*Lily: Às vezes, eu entro no Chat Roullet e tem tantos pênis flácidos lá. Tem grandes, pequenos, grossos. Tinha um que parecia ter um rostinho. Acho que se eu tivesse um braço extra crescendo entre minhas pernas, talvez eu também quisesse exibi-lo.*

*Maeve: É, talvez tenha a ver com poder.*

*Aimme: É, acho que o homem do ônibus gostou que eu senti medo.*

*Ola: Um homem me seguiu até em casa há um ano. Toda vez que eu acelerava, ele acelerava. Foi muito assustador. Ele fugiu quando viu meu pai, o que me deixou brava, porque não quero depender de um homem para me proteger.*

*Aimme: Lamento que tenha acontecido com você.*

*Ola: com você também.*

*Aimme: Obrigada.*

Durante a conversa entre as garotas, evidencia-se a representação do pênis como objeto de poder e dominação. Louro (2000, p. 9) discute a construção histórica normativa em nossa sociedade que padroniza corpos, enquanto “o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” passa a ser uma referência, outros sujeitos serão “marcados” e assistidos a partir dessa categoria padronizada”. Ao mesmo tempo que “a mulher é representada como o ‘segundo sexo’ e gays e lésbicas são descritos como desviantes da norma heterossexual”.

Ao perceberem que todas, sem exceção, vivenciaram uma situação de assédio em algum momento da vida, as meninas conseguiram se identificar enquanto pertencentes

de um grupo que sofre opressões pelo simples fato de serem mulheres, apesar de todas as suas diferenças, o que as uniu e cumpriu com o objetivo do castigo. No dia seguinte, todas as meninas foram até o ponto de ônibus dar apoio à Aimme a enfrentar seu medo. Ter a companhia das outras meninas ajudou a seguir o caminho em segurança, isso foi um exemplo de sororidade feminina compreendida como “um esforço consciente em nível pessoal e coletivo com o objetivo de desmontar a cultura patriarcal vigente em nossa sociedade” (BARBOSA; BECKER, 2016, p. 245).

### ***Assédio como violência sexual<sup>4</sup>***

O assédio, como uma violência sexual sofrida por Aimme, ocorre durante uma viagem no transporte coletivo, a qual o assediador encontra-se em pé atrás de dela e pressiona seu corpo contra o seu. Distraída com o fone de ouvido, só percebe o ato quando ele ejacula em sua calça. Assustada e em choque, desce do ônibus e caminha até a escola. Quando encontra Maeve e discorre sobre o ocorrido, a amiga demonstra muita indignação e a convence a ir na delegacia prestar queixa.

Durante o depoimento, Aimme tentou de todas as formas justificar a ação do assediador, dizendo que ele poderia estar carente, ou não pretendia realmente fazer o que fez. É muito comum as vítimas se sentirem culpadas ou serem responsabilizadas por terceiros pela violência sofrida. Este fenômeno é fruto da cultura do estupro na qual se tolera, se

---

<sup>4</sup> “[...] uma relação de forças que converte as diferenças entre os sexos em desigualdade. Consiste na maneira pela qual os homens exercem controle sobre as mulheres, castigando-se e socializando-as dentro de uma categoria subordinada. O abuso sexual é considerado uma forma de violência de gênero que corporifica a sexualidade que é exercida como forma de poder. Acredita-se que, em nossa sociedade, o abuso sexual possa ser tão comum quanto o grau de supremacia masculina existente” (DREZETT, 2002, p.115).

incentiva e conseqüentemente naturaliza-se comportamentos machistas manifestados através de cantadas na rua, piadas sexistas, ameaças, assédio moral ou sexual, estupro e feminicídio (DE SOUSA, 2017).

Sendo assim, é importante a identificação de uma rede de apoio, entendida como um conjunto de ambientes e pessoas que compõem os relacionamentos existentes pela vítima, podem ser pessoas, instituições como a escola ou a delegacia que presta a queixa (HABIGZANG; KOLLER; RAMOS, 2011). Nesse caso, Aimme contou com o apoio de Maeve, que validou seus sentimentos e soube intervir de maneira assertiva ao insistir para a amiga prestar queixa e principalmente, a acompanhou neste momento difícil.

Aimme ficou bastante abalada nos dias seguintes, revivendo em sua memória o evento traumático, e sofreu alguns efeitos emocionais, como não conseguir entrar no ônibus, tendo que caminhar uma distância longa até a escola todos os dias e passou a evitar de maneira não intencional os toques e carícias de seu namorado em momentos íntimos. Todos esses sentimentos experienciados por Aimme são sintomas pós-trauma, que deve ser acompanhado por um profissional qualificado para mediar essas situações, que poderia ter sido indicado pela equipe da delegacia na qual foi feita a denúncia (HABIGZANG; KOLLER; RAMOS, 2011).

### ***A Educação sexual***

A sexualidade faz parte do desenvolvimento humano e as questões sobre o corpo e o desejo surgem, independentemente do contexto, portanto, há que se pontuar que a educação sexual ocorre para todos, sendo ela intencional ou não (MAIA; MAIA, 2005; MAIA, 2010; MEIRA; SANTANA, 2014). Quando a informação é prestada espontaneamente, sem um fim específico é chamada de educação sexual assistemática. Ao

passo que o processo de se planejar sistematicamente um conteúdo com um objetivo a ser alcançado é chamado de educação sistemática, pois é intencionalmente pensado visando um determinado fim (MAIA; MAIA, 2005).

A série aponta os dois tipos. Quando Jean é convidada para atualizar o conteúdo do currículo sobre educação sexual da escola, estamos falando de uma educação formal, planejada e sistematizada para um determinado fim. Mas o que prevalece é uma educação sexual assistemática, que acontece de maneira espontânea, quando Otis começa a responder às dúvidas dos alunos, mesmo fazendo pesquisas e levando esta tarefa com certa seriedade, não tinha qualificação para tal, de modo que orientou equivocadamente vários alunos. Nas ações de normatividade em que as pessoas agem segundo os padrões ditos e não ditos, as chamadas regras sociais, por exemplo, ter que perder a virgindade, ter que sentir orgasmos, também correspondem a uma educação sexual informal, cujos padrões repressivos são impositivos e ditados pelos pares e não pelos adultos.

Porém, como sexo ainda é um tabu e a escola um ambiente propício para brincadeiras, é esperado que se tenha comentários jocosos, como o fato de Jean ter ensinado a masturbação masculina utilizando uma abobrinha como pênis para ilustrar e os alunos a chamarem de “punheteira de abobrinha” na tentativa de causar constrangimento, além de uma visão deturpada e pejorativa do educador sexual. Nessa cena, Rahim comenta: *“Não entendo por que todos estão rindo dessa senhora simpática”*. Eric responde: *“Porque é o Ensino médio”*. Justamente por compreender esta fase do desenvolvimento, na qual dentre os comportamentos predominantes estão o de enfrentamento à autoridade, Jean consegue ter jogo de cintura e lidar com a situação, uma vez que profissionais que atuam com sexualidade estão acostumados com as piadinhas iniciais, conforme o assunto torna-se natural, as brincadeiras tendem a diminuir.

Outro exemplo é a cena na qual Jean está acompanhando uma aula de biologia que tem por objetivo responder às dúvidas que alunos depositaram na caixa de sugestões: “posso engravidar só de bater punheta? Meu namorado não quer usar camisinha, o que devo fazer?”. Rahim interrompe a explicação do professor sobre fecundação e questiona: “E o sexo gay? Mas e o prazer? As pessoas nem sempre transam pra fazer neném; Que tipo de lubrificante você recomenda para fazer sexo anal?”. O professor apresenta certo despreparo com as indagações de Rahim, Jean intervém e responde adequadamente que deve ser usado lubrificante a base de água e que não importa o quanto o parceiro insista para não usar preservativo, você sempre tem o direito de dizer não. Deste modo, enfatizamos que um profissional qualificado tem propriedade para falar de qualquer tema, inclusive os tidos como embaraçosos, “o importante é tornar a discussão da sexualidade algo tranquilo, comum. Para isso é necessário criar o hábito de discutir a temática” (FURLANI, 2003, p. 77).

### **Considerações Finais**

Procuramos elencar vários temas para evidenciar a sexualidade como um fenômeno amplo, que não se resume apenas ao ato sexual e apenas vivenciado na adolescência. Apesar da principal temática abordada ser a Educação Sexual nesse período, somos apresentados ao universo adulto, também com conflitos e dúvidas sobre o próprio corpo e o corpo do outro; dificuldades geracionais, de relacionamento e de diálogo, ressaltando mais uma vez a importância de informações sobre sexualidade em todas as fases do desenvolvimento humano, para educar, adquirir o autoconhecimento e poder identificar as múltiplas situações nas quais a sexualidade perpassa, inclusive com episódios de violências e abusos.

A segunda temporada apresenta uma riqueza na diversidade racial, corpórea e sexual; valida as relações de amizade que se desenvolvem ao longo dos episódios, convívio com pessoas com deficiência e algumas mudanças de personagens homofóbicos da 1ª temporada, além de outros assuntos não abordados nesta ocasião, como conflitos familiares, homoparentalidade, adicção em drogas por parte dos familiares, cobrança pessoal e profissional dos pais com os adolescentes, religião, uso e abuso de álcool, bullying, expressão de gênero, desejo, aborto, virgindade e autoconhecimento.

Em tempos em que o conservadorismo não deixa espaço para o debate de qualidade e a implementação de políticas públicas educacionais que favoreçam a educação sexual comprometida nas escolas, a série nos mostra que a sexualidade faz parte do desenvolvimento humano e a escolha em não abordar a temática não garante que ela não apareça de várias outras maneiras. Não à toa, a trama teve grande audiência no Brasil e no mundo em suas duas temporadas e até data deste capítulo, a segunda temporada encontra-se entre os “top 10” da plataforma no Brasil.

A mensagem dorsal que a série consegue transpor com bom humor é que a sexualidade vai desabrochar de algum modo, com mais evidência durante a adolescência, e cabe a nós escolhermos como lidaremos com ela: preparados por meio de políticas públicas que visem o desenvolvimento e a intervenção por profissionais capacitados (como nos mostrou a série que é possível), ou nos omitir no assunto e deixar que cada pessoa lide à sua maneira?

## **Referências**

ALVES, C. A.; BRANDÃO, E. R. Vulnerabilidade no uso de métodos contraceptivos entre adolescentes e jovens:

interseções entre políticas públicas e atenção à saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 4, n. 2, p. 661- 670. 2009.

AZNAR-FARIAS, M.; SCHOEN-FERREIRA, T. H. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 26, n.2, p. 227-234, abr-jun, 2010.

BARBOSA, C. M.; BECKER, M, R. Sororidade em Marcela Lagarde y de los Ríos e experiências de vida e formação em Marie-Christine Josso e algumas reflexões sobre o saber-fazer-pensar nas ciências humanas. **Coisas do Gênero**. V. 2, n. 2, p. 243-256, ago-dez, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Ministério Público e a igualdade de Direitos para LGBTI: Conceitos e Legislação**. Brasília: MPF, 2017. 83 p. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/direitos-sexuais-e-reprodutivos/direitos-lgbtt/cartilha-direitos-lgbt>. Acesso em: 08 Abr. 2020.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

DA SILVA, R.A. O ponto fora da curva. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 85.

DE SOUSA, R. F. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revistas Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, p. 9-29, jan-apr, 2017.

DE SOUZA, T. M. Família e gênero. In: DE SOUZA, T. M. **Emoções e Capital: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista**. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social,

Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. p. 128-143.

DO NASCIMENTO, E. F.; GOMES, R. Iniciação sexual masculina: conversas íntimas para fóruns privados. **Ciência e Saúde**, v. 14, n. 4, p. 1101-1110. 2009.

DREZETT, J. Aspectos biopsicossociais da violência sexual. *In: **Aborto legal: Implicações éticas e religiosas***. São Paulo: Publicação CDD, 2002, p. 115-123.

FACCI, M. G. D.; TOMIO, N. A. O. Adolescência: uma análise a partir da Psicologia Sócio-Histórica. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v.12, n.1, p. 89-99, jan-abr, 2009.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Interação família-escola e os desafios em educação sexual em tempos acentuadamente conservadores. *In: DESIDÉRIO, R. et al. (Orgs.). **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual***. Londrina: Stygma Editores, 2019, p. 21-27.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo gênero e sexualidade um debate contemporâneo na educação***. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 66.

FURLANI, J.; LISBOA, T. M. Subsídios à educação sexual a partir de estudo na internet. *In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade***. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 41.

HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H.; RAMOS, M. S. A revelação de abuso sexual: as medidas adotadas pela rede de apoio. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V.27, n. 4, p. 467-473, out-dez, 2011.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In: LOURO. **O corpo educado pedagogias da sexualidade***. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 07.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. 2014. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340> . Acesso em: 19 Mar. 2020.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de sexualidade no processo de educação sexual. **Psicopedagogia On Line**, v. 1, 2010.

MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. Processo de educação e repressão sexual. In: MAIA, A. C. B.; MAIA, A. F. **Sexualidade e Infância**. Série Cadernos Cecemca, v. 1. Bauru: FC/UNESP: CECEMCA, 2005. p. 47-66.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Educação Sexual: princípios para ação. **Doxa**, 15, n.1, p.75-84. 2011.

MARTELLI, A. C. Violência sexual em crianças e adolescentes e suas consequências. In: DESIDÉRIO, R. et al. (Orgs.). **Interseccionalidade e transgressões em educação sexual**. Londrina: Stygma Editores. 2019, p. 53-58.

MEIRA, R. D.; SANTANA, L. T. Sexualidade na perspectiva Histórico-Cultural: primeiras aproximações. **Trilhas Pedagógicas**, v. 4, n. 4, p. 160-181. Ago, 2014.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **A cada dia, há 1 milhão de novos casos de infecções sexualmente transmissíveis curáveis**. Brasília, DF: Organização Mundial da Saúde, 2019. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5958:a-cada-dia-ha-1-milhao-de-novos-casos-de-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-curaveis&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5958:a-cada-dia-ha-1-milhao-de-novos-casos-de-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-curaveis&Itemid=812). Acesso em: 04 Abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade uma abordagem baseada em evidências**. 2ª Edição revisada, Unesco do Brasil. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369308>. Acesso em: 04 Abr. 2020.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: BARROS, Monalisa Nascimento dos Santos; CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H. (Orgs.) **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. 2002, p. 16-24.

PEREIRA, R. P.; MONTEIRO, S. S. A criminalização da transmissão do HIV no Brasil: avanços, retrocesso e lacunas. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 4, p. 1185-1205. 2015.

PEREIRA, H. A masturbação em homens jovens portugueses. **Rev. Internacional de Andrología**, v. 13, n. 4, p. 131-137. 2014.

SPROTT, R. A.; HADCOCK, B. B. Bisexuality, pansexuality, queer identity, and kink identity. **Sexual and relationship therapy**, v. 33, n. 1-2, p. 214-232. 2018.

## Capítulo 10

# TERAPIA DE CONVERSÃO / REORIENTAÇÃO SEXUAL A PARTIR DO FILME *BOY ERASED*: UMA VERDADE ANULADA

Manoel Antônio dos Santos  
Carolina de Souza

### Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar o filme *Boy Erased*, com foco na discussão científica sobre a denominada “terapia de conversão”, tema que atravessa a narrativa (*BOY erased*, 2018). Essa produção artística foi escolhida por retratar com farta riqueza de detalhes os procedimentos utilizados nesse tipo de “tratamento” e suas consequências deletérias, sob a perspectiva narrativa de um jovem pressionado pelos pais a se submeter à experiência. Trata-se de uma adaptação cinematográfica. O livro que deu origem ao filme homônimo (*Boy erased: A memoir*) é um relato autobiográfico do escritor estadunidense Garrard Conley, lançado em 2016 nos Estados Unidos e anos depois no Brasil (CONLEY, 2019).

Em produção conjunta Estados Unidos/Austrália, o filme foi concluído em 2018. O drama autobiográfico inspirado no livro de Conley foi dirigido por Joel Edgerton, que também escreveu o roteiro adaptado e ainda atuou no papel do terapeuta. A narrativa acompanha a vida de um jovem de uma cidadezinha do interior dos Estados Unidos, filho único de pais adeptos da religião batista, que em 2004 é constrangido a participar de um programa

de reorientação sexual que promete “curá-lo” de sua homossexualidade.

A obra amplia o debate contemporâneo sobre a homofobia pela atualidade e pertinência das questões que evoca ao abordar um tema sensível e urgente. O assunto tem comparecido na agenda ultraconservadora nos últimos anos, em meio a outras pautas que culminaram com a ascensão à presidência da República em 2018 de um militar reformado de extrema-direita, célebre pelo teor abertamente homofóbico, misógeno e racista de suas declarações públicas. Outro aspecto meritório é que o filme, bem como o livro que narra as memórias de Conley (que no filme recebe o nome fictício de Jared), contam uma história baseada em fatos reais e que testemunha o sofrimento infligido a um adolescente pela intolerância familiar e religiosa, fenômeno que tem recrudescido nos últimos anos.

O filme, que no Brasil ganhou um subtítulo: *Uma Verdade Anulada*, tinha previsão de lançamento no circuito de cinema do país em 31 de janeiro de 2019. Todavia, esse prazo foi adiado pela distribuidora sem maiores explicações e sem previsão de nova data. Ao responder a um internauta no exato dia em que estava prevista sua estreia, o perfil da *Universal Pictures Brasil* na rede social virtual *Twitter* afirmou que não iria mais promover o lançamento do longa metragem e que tal decisão havia sido tomada por motivos estritamente comerciais.

Poucas pessoas deram credibilidade à justificativa de estimativa de baixa bilheteria, considerando-a fantasiosa – um pretexto que “anula a verdade” de que houve interferência externa na tomada de decisão. Deve-se considerar que o lançamento da película já estava programado com bastante antecedência, como é de praxe, e que o país acabara de eleger um Presidente da República de ultradireita que contou com apoio ostensivo da

comunidade evangélica. O tema central do longa-metragem, abordado de forma crítica, era particularmente sensível a esse segmento religioso, que se encontra em franca expansão no Brasil e que conta com enorme bancada de deputados e senadores representando seus interesses no Congresso Nacional, além do poder executivo e alto escalão do governo, incluindo ministros de Estado.

Jared Eamons, protagonista do drama, personagem encarnado pelo ator Lucas Hedges, é filho de um pastor batista que vive em uma pequena cidade do interior do Arkansas. Trata-se de um estado localizado na região sudeste dos Estados Unidos da América (EUA). A população do Arkansas tem sua composição étnica constituída predominantemente por brancos não-hispânicos (75%) e afiliação religiosa majoritariamente formada por cristãos (86%, sendo 78% protestantes, com maioria de adeptos da Igreja Batista, 39%). Esses dados sugerem que a Jared provém de uma família com o perfil típico do Arkansas: branca, de ascendência local, cristã e batista.

Aos 19 anos o jovem tem sua homossexualidade abruptamente revelada a seus pais por um telefonema de alguém interessado em prejudicar o jovem. Os personagens dos pais foram vividos por Nicole Kidman e Russel Crowe. A revelação da possível homossexualidade do filho cai como uma bomba sobre os Eamons e instaura um clima de constrangimento, perplexidade e indignação que sacode a pacata vida familiar. Como consequência imediata, Jared é obrigado pelo pai, com a conivência resignada da mãe, a participar de um programa de terapia de conversão de orientação sexual, sob pena de ser expulso de casa, como acontece com tantos jovens em situação semelhante que são segregados de sua família, círculo de amigos e comunidade religiosa a que pertencem. Sentindo-se constrangido e sem margem de escolha, o jovem se resigna

a acatar a vontade paterna. No entanto, a tensão que sustenta o desenvolvimento da trama não vai se concentrar na relação com os pais. Após ingressar no programa, Jared resiste a todo tipo de provocação, até que não consegue mais sustentar sua posição submissa e entra em conflito aberto com seu “psicoterapeuta”, personagem vivido pelo próprio diretor do filme, de personalidade autoritária e inflexível. A bem da verdade, o personagem Jared se insurge não apenas contra a liderança tirânica, mas sobretudo contra o sistema opressor que se instala na clínica sob o comando do seu diretor.

Ao longo do filme somos apresentados a várias “técnicas” e estratégias do suposto método terapêutico que promete a reversão da homossexualidade, uma abordagem não regulamentada, aplicada por leigos e que não conta com qualquer respaldo científico. Outro objeto de interesse do filme são as relações familiares do adolescente, especialmente o relacionamento de Jared com seus pais, o que auxilia a pensar nas consequências que uma “terapia de conversão” pode desencadear e qual a influência do ambiente nas ações, pensamentos e sentimentos do protagonista. Por fim, para alcançar a proposta que animou este estudo, as análises serão amparadas na descrição de ações e alguns excertos de diálogos extraídos do filme, para que o leitor possa ter uma compreensão contextualizada.

## **Fundamentação teórica**

Terapia de reorientação sexual – também conhecida como “terapia de conversão” ou terapia reparativa (DRESCHER, 1998), ou ainda “esforços de mudança de orientação sexual” [SOCE, na sigla em inglês] (CHEERS; RICKMAN; CAMPBELL; EWINGS, 2019) – compreende um conjunto de métodos que têm por finalidade eliminar

a orientação homossexual de um indivíduo. “Terapia de conversão” é um termo guarda-chuva que vem sendo utilizado para descrever tentativas de “converter” pessoas de diversas orientações sexuais e identidades de gênero para uma orientação exclusivamente heterossexual e identidade cisgênero (JONES; BROWN; CARNIE; FLETCHER; LEONARD, 2018). Embora as descobertas científicas tenham revelado que os esforços para a mudança de orientação sexual podem suscitar efeitos prejudiciais ao indivíduo que é submetido a essa prática, ela ainda é praticada em muitas partes do mundo (NUGRAHA, 2017). Os principais campos do trabalho social, bem como a Psiquiatria e a Psicologia já se posicionaram sobre o uso e aplicabilidade dessas supostas terapias. Especificamente, as diversas organizações, associações e conselhos profissionais de Psiquiatria e Psicologia manifestaram sua oposição ao uso desse tipo de estratégia. No cenário local, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) também se posicionou contra qualquer tipo de intervenção *psi* que se proponha a mudar a orientação sexual. Entretanto, a despeito desses posicionamentos claros e inequívocos, o uso da terapia de conversão tem sido continuado e permanece como um dilema ético pouco claro para alguns profissionais (JENKINS; JOHNSTON, 2004).

Observa-se que a religiosidade, juntamente com a homonegatividade internalizada e o desenvolvimento da orientação sexual, exerce uma influência significativa no momento em que o indivíduo está considerando a possibilidade de se submeter ou não à terapia de conversão. Como esperado, existe uma relação direta e significativa entre a religiosidade intrínseca e a propensão a buscar uma terapia de conversão (TOZER; HAYES, 2004). Indivíduos que se sentiam atraídos por pessoas do mesmo sexo e que viam a religião como princípio organizador central de suas vidas tenderam a encarar a terapia de

conversão como uma opção viável. Além disso, sujeitos que eram intrinsecamente orientados para a religião tendiam a ter atitudes homonegativas internalizadas. Os autores mencionados concluíram que a homonegatividade internalizada pode servir como um poderoso e completo mediador da relação entre religiosidade intrínseca e propensão a buscar a terapia de conversão. Por outro lado, indivíduos que são intrinsecamente orientados pela religião e que não adotam crenças homonegativas provavelmente não têm propensão a buscar esse tipo de terapia (TOZER; HAYES, 2004).

Indivíduos que estão nos primeiros estágios de desenvolvimento da identidade gay ou lésbica têm maior probabilidade de procurar terapia de conversão por não se aceitarem (TOZER; HAYES, 2004). As terapias de conversão sexual são baseadas em um modelo de doença/comportamento que idealiza a heterossexualidade e menospreza outras expressões do amplo *continuum* da sexualidade, como a homossexualidade. As evidências indicam que essas “terapias” raramente levam a mudanças e, em alguns casos, podem até prejudicar e causar danos psicológicos consideráveis a pacientes gays e lésbicas (DRESCHER, 1998). Essas violações incluem a simplificação excessiva e grosseira, por parte do terapeuta, dos muitos significados possíveis da homossexualidade, da orientação afetivo-sexual e do comportamento sexual, adotando pressupostos questionáveis que o levam a definir a identidade sexual de alguém de forma prematura ou incorreta.

Em outras palavras, não há como prever de antemão o ponto de chegada, nem se deve endossar a supremacia da heterossexualidade, uma vez que não há respaldo científico que a justifique. Pelo contrário, evidências derivadas dos mais distintos campos do saber das ciências humanas, como a Antropologia, Psicologia e Psicanálise, corroboram

que a escolha do objeto de desejo é produto de um processo complexo e multidimensional. Terapeutas podem causar danos psicológicos aos pacientes que não alcançam o objetivo de mudar sua orientação sexual e que, eventualmente, saem do tratamento como gays ou lésbicas.

As consequências nocivas também se estendem às famílias desses pacientes “refratários” à abordagem. As violações éticas cometidas pelo profissional que aplica esses pseudo-tratamentos incluem, segundo a literatura (DRESCHER, 2002; DRESCHER *et al.*, 2016), consentimento livre e esclarecido subjetivo, dado o contexto coercitivo em que essas práticas geralmente se inscrevem e seu fundo turvo, métodos duvidosos guiados por princípios fundamentalistas e ideologias obscuras; declarar aos pacientes que a homossexualidade é um transtorno mental devido às crenças pessoais dos profissionais, quando está bem assentado, atualmente, que não existem evidências que corroboram essa assertiva; quebra de confidencialidade, pressão indiscriminada e constrangimentos exercidos sobre os pacientes.

Quando as terapias de conversão são praticadas em ambientes destinados a apoiar a juventude, adolescentes e jovens LGBTQIA+ podem se sentir ainda mais vulneráveis e isolados, o que gera agravos ao desenvolvimento (CHEERS *et al.*, 2019). Os esforços de mudança de orientação sexual são muitas vezes aplicados a menores de idade, o que é contrário ao melhor interesse da criança, segundo a jurisprudência estabelecida pela Convenção sobre os Direitos da Criança (NUGRAHA, 2017).

## Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Boy Erased</i>
Nome Traduzido	<i>Boy Erased: Uma verdade anulada</i>
Gênero	Drama
Ano	2018
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos da América, inglês
Duração	1h55m
Direção	Joel Edgerton

Para escrever seu relato-testemunho, Garrard Conley se baseou em suas próprias experiências de ter se submetido, quando jovem, a um modelo grupal de terapia de conversão. A adaptação cinematográfica *Boy Erased: Uma Verdade Anulada* é uma produção estadunidense e australiana. O filme começa mostrando vídeos caseiros que retratam a infância de um menino. Esse menino, que logo depois é mostrado já na adolescência, é Jared (Lucas Hedges), que nessa primeira apresentação é mostrado placidamente sentado em um banco de uma igreja, enquanto seu pai, o pastor Marshall Eamons (Russell Crowe), está no púlpito fazendo um sermão no qual desenvolve o tema sobre a imperfeição humana.

A mãe de Jared, Nancy Eamons (Nicole Kidman), tem um ar de contentamento ao ouvir o sermão do marido sobre como ninguém é perfeito, enquanto Jared recebe a atenção de uma jovem que também está na igreja. O andamento da ação é rápido nos movimentos iniciais do filme e logo já acompanhamos Jared, então com 18 anos, sendo levado pela mãe para determinado lugar afastado de casa. A estrada tem pouco movimento. O jovem coloca o braço fora da janela do carro e sua mãe o repreende

pedindo para não fazer isso. Quando ele pergunta o porquê, ela diz que o braço de uma criança foi arrancado uma vez por um caminhoneiro naquela região. Imediatamente ele coloca o braço para dentro do veículo e fecha a janela.

O espectador logo entende que a mãe leva Jared a um lugar onde ele passará por uma avaliação de duas semanas. Para ser admitido, todos os pertences pessoais têm de ser retirados. Ele precisa assinar um termo de responsabilidade e deixar seus objetos guardados em uma sala até sua mãe voltar para apanhá-lo no final da tarde. Jared descobre que, depois da avaliação ser concluída, a maioria passa para o programa de residência, que pode levar um ano. Michael (David Joseph), um funcionário da clínica, informa que Jared tem de apagar todos os números de seu celular que poderão “ser um problema” e que eles vão discar números aleatoriamente para verificar se existe “algum problema”. Ele pega o diário de Jared e diz que ele terá de ser revisado por Víctor Sykes, que está no comando.

Jared é conduzido para uma visita de reconhecimento das instalações do centro terapêutico e vê muitos jovens em diferentes salas, todos engajados em várias atividades supostamente relacionadas à terapia. Na orientação, todos os adolescentes e jovens que chegam leem as regras em voz alta, um de cada vez. Mulheres têm de usar sutiãs em todos os momentos; homens não podem ter contato físico uns com os outros, exceto por um breve aperto de mão; ninguém pode entrar em um banheiro sem que algum funcionário os supervise. Torna-se claro que a clínica, conhecida pelo nome de Amor em Ação (*Love in Action*), é na verdade um programa de “conversão gay”.

Uma nova cena mostra o diretor Víctor Sykes (Joel Edgerton) ministrando um sermão para o grupo de iniciantes. Ele deixa claro que considera os sentimentos homossexuais como pecado e uma escolha voluntária que

aqueles jovens fizeram. Diz que Deus não pode nem vai amá-los da forma como são naquele momento. Ele gesticula para um adolescente, Cameron, e aponta que ele joga futebol e que não nasceu jogador de futebol – ele escolheu jogar futebol – e da mesma forma ele escolheu ter pensamentos homossexuais. Além de Jared, entre os estudantes estão Gary (Troye Sivan) e Jon (Xavier Dolan). Jon entra tarde e é possível saber que ele já passou pelo programa anteriormente e que precisou voltar, por ter sofrido uma “recaída”. Jon entra no recinto de forma trôpega e aparece com um arranhão no nariz e com um olho roxo, que sinaliza as agressões físicas a que ele provavelmente vem sendo submetido. Há também uma jovem chamada Sarah (Jesse LaTourette), que parece muito tímida e desconfortável por estar presente naquela reunião. Uma atmosfera difusa de ameaça e persecutoriedade se instala.

Drescher (1998) mostra que o terapeuta que pratica a “terapia de conversão” se apresenta como uma espécie de “faz-tudo” para seus clientes e suas famílias (“*I’m your handyman*”). Na acepção mais comum da palavra, o “faz-tudo” é aquele que se encarrega de fazer pequenos reparos domésticos. No papel de líder carismático, Victor comunica ao grupo uma tarefa: eles terão que fazer uma espécie de árvore genealógica e listar todas as dificuldades que as pessoas da família enfrentam, o que, segundo ele, tem relação com o fato de eles que ali estão terem pensamentos homossexuais. As “dificuldades” familiares listadas por Victor incluem: homossexualidade, drogas, alcoolismo, filiação a gangues, comportamento criminoso, consumo de pornografia. Jared faz sua árvore, mas não consegue pensar em nada “negativo” que possa atribuir a quaisquer de seus parentes, a não ser sugerir que talvez seu tio seja um alcoólatra. Victor passa por ele e o encoraja a considerar seu tio como um alcoólatra, uma vez que Jared

colocou um ponto de interrogação ao lado do nome do tio. Dada a falta de “comportamentos desviantes” de sua família, Victor se pergunta, em voz alta, como Jared acabou tendo pensamentos homossexuais.

Jared rememora, em *flashback*, uma situação vivenciada no colegial. Ele estudava em uma escola secundária do Texas, era jogador do time de basquete local e estava namorando uma adolescente líder de torcida. Seu pai, que além de pastor era também dono de uma concessionária na cidade, presenteou o filho com um carro pelo seu aniversário. Para comemorar, ele levou sua namorada para o lago juntamente com os amigos e eles passaram uma noite divertida juntos. Quando ele a deixou em casa, se despediram com um beijo no carro e ela o pressionou “a fazer algo mais”, porém ele sugeriu que talvez eles devessem “esperar um pouco mais”, ou seja, aguardar o casamento para manterem relações sexuais. Ela lembrou que eles iriam para a faculdade em breve. Antes de ir para a faculdade, ele termina com ela.

O filme retorna ao tempo atual. No final do dia Jared vai reaver os pertences dele e se dirigir ao hotel onde está hospedado com sua mãe. Ele percebe que algumas páginas de seu diário íntimo foram arrancadas. Michael lhe comunica que o diário não é permitido no programa e que Victor terá de avaliar o material para ver se o que foi escrito é adequado. Naquela noite, Jared e Nancy saem para jantar e ele cruza com Sarah no corredor do hotel, onde também está hospedada com seus pais. No restaurante, Jared pergunta para sua mãe se algum dos seus parentes tinha alguma dificuldade, considerando a lista sugerida por Victor, e ela responde que a família deles sempre foi “normal”. Depois de ler a lista, ela começa a rir da ideia de que eles poderiam ser parentes de alguém com os tipos de dificuldades listadas. À noite, a mãe brinca que já esteve na prisão por causa de sua filiação a gangues e problemas com

drogas, mostrando seu senso de humor e aparentando ter um bom relacionamento com o filho.

No dia seguinte, de volta à instituição, Jared ouve Victor, que em sua preleção matinal está zombando do termo LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros) e da ideia de se promover inclusão de pessoas com diversas orientações sexuais. Logo depois, o grupo é apresentado a um homem mais velho, chamado Brandon (papel vivido pelo baixista australiano Flea, integrante da banda californiana *Red Hot Chili Peppers*), que dá seu testemunho pessoal ao grupo. Ele diz que sua presença ali não estava relacionada com suas dificuldades (atração pelo mesmo sexo), mas que é culpado de muitas outras faltas – era usuário de drogas e álcool – e que o seu compromisso com Deus trouxe sua vida de volta. Ele começa a avaliar a masculinidade dos homens pela aparência e aponta que alguns estão sentados com as pernas cruzadas, o que não é considerado másculo. Em seguida, os jovens são vistos alinhados do lado de fora e Brandon avalia suas posturas – dizendo-lhes para colocar as mãos nos quadris, formando um triângulo com os braços. Ele então solicita que uma das meninas ordene os meninos em um gradiente que varia do mais para o menos masculino, de acordo com seus instintos. Cameron é colocado no final da linha e Brandon dá a entender que o jovem não é suficientemente masculino.

Os rapazes são então forçados a rebater bolas de beisebol, uma vez que a repetição desse gesto icônico na cultura dos Estados Unidos poderia torná-los mais masculinos. Um dos rapazes é muito jovem e tem medo da bola. No entanto, Victor, que estava acompanhando Brandon, exige que ele chegue perto de onde as bolas estão sendo carregadas. Uma das bolas acerta o capacete do garoto e ele é derrubado. Quando Jared sobe para bater, ele é o único que é capaz de acertar a bola com

facilidade, o que impressionou Victor. Na sequência, uma das tarefas do grupo é elaborar uma lista das impurezas que já sofreram. Jared pensa sobre isto antes de escrever o nome HENRY na sua lista.

Novo *flashback* e o filme retorna para a época quando Jared começou a faculdade. Ele tem dificuldades para mover um monte de caixas pesadas e um jovem, Henry (Joe Alwyn), o ajuda, levando as caixas para o seu quarto. Henry e Jared vão ficando cada vez mais próximos. Os dois amigos começam a correr juntos e Henry o convida para ir à sua igreja. Uma noite, os dois estão no dormitório de Jared enquanto seu companheiro de quarto está fora da cidade. Henry decide passar a noite e vai dormir no beliche de cima. Mais tarde, Jared ouve Henry se virando na cama e pergunta se ele está tendo problemas para dormir. Henry desce e passa para a cama de Jared.

Inesperadamente, ele monta em cima de Jared e começa a esturpar-lo, cobrindo-lhe a boca para silenciar seus gritos. Isto continua por um tempo até que os vizinhos de quarto reclamam do barulho e pedem para eles ficarem quietos. Henry sai de cima de Jared e admite que tem um “problema”. Diz que havia feito “coisas ruins” com um rapaz de sua igreja, dando a entender que também o havia violentado. A partir desse episódio traumático Jared começa a evitar a companhia de Henry, o que o enfurece e também o deixa preocupado quanto à possibilidade de Jared delatar às autoridades o que ele fez. Então, para se defender dessa possibilidade, Henry planeja um modo de desqualificar a honra do amigo. Liga para sua mãe, Nancy, fingindo ser um conselheiro da escola, e lhe diz que seu filho parece ser homossexual e que ela deveria ter motivos para se preocupar.

Jared volta para casa e encontra os pais desconcertados. Marshall o confronta sobre seu comportamento sexual, ao passo que Nancy permanece

em silêncio. O jovem explica que não foi um conselheiro, mas outro estudante que admitiu ter violado alguém e que fez a ligação porque tinha medo que Jared o denunciasse. Depois de algum tempo e sentindo-se pressionado, Jared admite que já teve pensamentos sobre homens. Os pais ficam chocados com essa revelação perturbadora.

Naquela mesma noite, o casal recebe dois homens em sua casa. Eles conversam com Marshall. Quando Jared perguntou sobre o que se tratava, Nancy disse ao filho que os dois convidados eram membros da igreja, para quem eles haviam pedido um conselho sobre a situação. Um dos conselheiros, que também é pastor, explica que viveu a experiência de um filho exatamente na mesma situação há mais de 10 anos. Os dois homens sugerem a Marshall agir da mesma forma, colocando Jared em uma “terapia de conversão”. Marshall dá um ultimato ao filho e diz que não pode permitir que Jared viva sob o mesmo teto nem trabalhe na revenda de carros se ele não mudar. Quando é perguntado a Jared se ele deseja mudar, ele olha aturdido para os pais e, não querendo decepcioná-los, responde que sim.

Jared passa por uma médica (Cherry Jones) para colher sangue, pois seu pai quer verificar seus níveis de testosterona. A médica diz que é devota a Deus, mas que também foi para a faculdade de medicina e, como profissional, sabe que não vão encontrar nada nos exames, exceto que Jared é um adolescente saudável. Voltando para o período em que Jared frequentou a clínica *Love in Action*, observa-se que cada aluno é obrigado a se levantar na frente de todos e a fazer um discurso sobre as suas impurezas, mostrando arrependimento.

Chega a vez de Sarah ser chamada a dar seu testemunho. Ela confessa que fugiu de casa e “ficou” com uma menina. Ela explica que a menina “pôs a boca, tocou”, mas tem dificuldades em explicitar que está se referindo a

relações sexuais. É muito doloroso para ela falar sobre isso em público de uma maneira em que ela não se sinta envergonhada e Victor a interrompe e diz que ela pode parar.

Do lado de fora está havendo um tumulto, que chama a atenção de todos. O menino que foi derrubado pela bola de beisebol está indo embora com seus pais que, furiosos, afirmaram pagar três mil dólares pelo “curso”, sendo que seu filho foi colocado em perigo e poderia ter tido uma concussão cerebral. Jared conversa com Jon, que lhe diz que já havia feito a terapia anteriormente e que está participando novamente do programa. Jon apresenta sinais de abuso físico, o que pode indicar que ele não teve escolha a não ser aceitar se submeter novamente ao tratamento para se livrar da tortura a que estava sendo submetido pela família.

Em seguida, é a vez de Gary dar seu testemunho pessoal. Faz um discurso sobre como ele tem vivido em pecado, cometendo sodomia há mais de um ano. Depois, do lado externo da clínica, Gary diz a Jared que ele tem que fazer o que está sendo solicitado pelo pessoal, mesmo que ele finja aceitar aquela situação, pois, caso contrário, será decidido que ele tem de ser colocado em um alojamento à parte, separado dos demais, onde terá que ficar por um ano sem poder ir embora da instituição no final da tarde. Ele é informado de que Sarah foi enviada para lá.

Victor discute com Jared uma história que ele tinha recolhido das páginas arrancadas do diário do rapaz. É uma história de amor fictícia sobre um menino e uma menina. Victor pergunta se Jared secretamente quis dizer que os dois personagens eram ambos rapazes. Jared diz que é apenas uma história que escreveu para uma disciplina da faculdade. Victor insiste que as faculdades recomendam livros como *O Retrato de Dorian Gray* e *Lolita* aos estudantes e que ele acha que lá não é o lugar certo para um rapaz de

boa família como Jared estar. O rapaz começa a perceber que talvez seja melhor ele ficar em casa ao invés de voltar para a escola.

Jared entra sozinho no banheiro e vê Victor do lado de fora da janela, fumando um cigarro. Brandon encontra Jared lá dentro e grita com ele por estar em um banheiro sem vigilância, conforme está estabelecido nas regras da instituição. Jared tenta sair, mas Brandon insiste que ele termine de usar o banheiro. Brandon começa a zombar de Jared e a ofendê-lo, porém o rapaz não reage nem diz nada em resposta, incapaz de se defender e muito receoso de falar algo que pudesse gerar retaliação.

Em seguida, Jared está no carro com sua mãe e ele coloca o braço para fora da janela novamente. Ela diz que está nervosa e repete que desse jeito um caminhão vai passar e arrancar o braço dele. Ele responde que isso nunca aconteceu. Nancy admite que as mães se preocupam com seus filhos e querem que eles fiquem seguros. Jared começa a se distanciar dela e decide ir correr até tarde da noite. No percurso ele se depara com um anúncio, que estampa um modelo masculino – ele acaricia a imagem do rapaz, mas depois arremessa um objeto, quebrando o suporte do anúncio.

Na clínica, Cameron é escolhido para participar do exercício da cadeira vazia. Ele tem de conversar com a cadeira como se estivesse falando com seu pai e dizer-lhe porque o odeia. A ideia subjacente a essa estratégia é a de que sentir ódio pelo pai é a razão que leva um homem a desenvolver sentimentos por outros homens. Cameron tem dificuldades para fazer o exercício e Jared se voluntaria para assumir o seu lugar.

Victor não aceita e diz que a tarefa é de Cameron. Diz que ele o está envergonhando por não conseguir cumprir a tarefa. Victor então propõe à turma que eles façam um intervalo, mas que Cameron tem que ficar sentado na

cadeira. Em um gesto de simpatia, Jared aperta o ombro de Cameron enquanto ele passa. Jon percebe e adverte Jared de que todos viram seu gesto e que isso viola a regra que proíbe de tocar em outros homens. Ele diz que é melhor que Jared cumpra as regras e que eles façam exatamente o que está sendo exigido deles.

Jared continua pensando em suas impurezas, riscando o nome HENRY e escrevendo XAVIER no caderno. Corte para um novo *flashback*, a cena de Jared encontrando Xavier (Théodore Pellerin) em uma exposição de arte enquanto ainda estava na faculdade. Xavier é um jovem bonito e os dois vão para a casa dele após a exposição e discutem a crença em Deus, já que era parte do tema da exposição de arte. Xavier e Jared aparecem deitados na cama, vestidos e sem se mexerem.

O filme volta para uma das cenas mais comoventes e terríveis. Jared entra em uma das salas do *Love in Action*, onde ocorre uma encenação do velório de um rapaz (Cameron, vivido por Britton Sear), que havia tido uma recaída. Ele está em frente a um caixão e é forçado a ficar de joelhos e inclinado. Todos olham para ele enquanto ouvem as agressões de Sykes, que esbraveja como quem oficia um rito de execração pública.

Para completar a liturgia vexatória, a família de Cameron está presente na cerimônia. Seus pais e sua irmã mais nova são instruídos a participar da encenação. Fingem chorar perto do caixão, como se Cameron de fato tivesse morrido, aparentemente de complicações decorrentes da Aids. Victor pergunta a Cameron se é “isso” que ele deseja, tentando convencê-lo de que seu comportamento pecaminoso o levaria à morte sem qualquer esperança de ressurreição. O diretor encoraja os familiares a bater em Cameron com uma Bíblia, seguindo um ritual de expiação. O pai bate nele com força e a mãe e irmã choram enquanto o surram. O efeito traumático desse espetáculo grotesco

de humilhação pública e necrofilia é amplificado pela conivência cúmplice da família.

Posteriormente, durante uma sessão na qual protagonizou outra performance de rebaixamento moral, Sykes levará Cameron ao colapso emocional. Pouco depois de se submeter aos abusos e sucessivas sessões de desonra, vexame e exposição de sua intimidade, ele comete suicídio.

Jared se convence de que tem que seguir o programa para conseguir sair da clínica, mesmo que, para isso, tenha de pagar o preço alto de se submeter a ofensas, insultos e abusos diários contra sua integridade moral. É sua vez de se constranger a fazer o discurso de confissão de seus pecados e ele decide mencionar pela primeira vez a experiência de ter estado em companhia de Xavier, mas com a devida ressalva de que os dois apenas dormiram juntos e abraçados, não tendo feito nada além disso.

Enquanto Jared se revela à turma, Victor insinua que ele está escondendo algo. Jared nega ter tido qualquer outra experiência homossexual, mas Victor diz que seu pai lhe contou sobre Henry. Jared retruca dizendo que essa “experiência” não é aplicável, pois, na verdade, havia sido um estupro, mas Victor insiste que ele tinha distorcido a verdade para se proteger (ao explicar a situação para seu pai) e que ele precisava parar de mentir. Jared reage afirmando que não está mentindo e que ele pode inventar alguma coisa e dizer o que Victor quer ouvir, mas dessa forma ele estaria realmente mentindo, ao passo que o propósito do exercício era denunciar os pecados cometidos.

Notando sua raiva, Victor força Jared a realizar o exercício em que ele deve gritar com seu pai na cadeira vazia. Victor encoraja-o a dizer ao pai porque o odeia e Jared declara que não odeia o pai. Isso não satisfaz Victor, que insiste que Jared está bravo, e o rapaz explica que ele

está bravo com Victor, não com seu pai. Como Victor se recusa a acreditar nisso e continua insistindo que Jared está mentindo para si mesmo, o jovem se cansa da tortura psicológica a que está sendo submetido e, incapaz de dominar seu ímpeto instantâneo, decide virar o jogo e acaba empurrando Victor em um gesto intempestivo. Em seguida, sai bruscamente da sala.

Segue-se uma cena de alta tensão. Jared é perseguido por Victor e seus funcionários pelos corredores da clínica, mas o jovem consegue entrar na área administrativa e recuperar seus pertences que estavam guardados na unidade de armazenamento, onde ficam depositadas as caixas individuais com os objetos dos alunos. Michael persegue e empurra Jared com força, mas Victor diz a Michael para deixar os outros funcionários tratarem disso. Jared corre para o banheiro e Victor o persegue. O rapaz lhe pede um tempo para poder organizar seus pensamentos. Jared então usa o celular recuperado para ligar para sua mãe em busca de socorro. Ela atende rapidamente e o filho lhe diz, soluçando, que ela precisa ir buscá-lo imediatamente.

Jared sai no corredor e diz que sua mãe vai buscá-lo e que eles não podem obrigá-lo a ficar ali. Ele é perseguido e Jared diz que se Victor “colocar suas mãos nele”, a turma inteira será testemunha da violência. Quando Nancy chega, Victor e Brandon estão segurando Jared enquanto recitam orações. Nancy está trancada do outro lado, mas consegue ver o seu filho pelo vidro da porta. Victor tenta fazê-la voltar mais tarde, mas ela se recusa e exige que eles abram a porta. Eles finalmente abrem. Ela leva Jared para o estacionamento. Eles são perseguidos por Victor. Ela o enfrenta e diz que ele não é profissional qualificado para educar e que ela jamais deveria ter deixado seu filho ali em confiança. Ao afastar-se, ela diz: “Que vergonha para eles – e que vergonha para mim, também”.

Jared espera pela mãe em um restaurante vazio enquanto ela tem uma conversa por telefone com o marido. Ela volta e diz que o pai quer que ele volte para o centro de tratamento. Enquanto isso, ainda ao telefone, ela retruca que, naquela noite, ela havia ficado parada enquanto os homens decidiram o que aconteceria com Jared, e que agora ela precisa que seu marido fique sentado enquanto ela toma uma decisão. Jared volta para casa, mas seu pai mostra ressentimento em relação a ele.

Na igreja, o pai faz um sermão sobre como uma pessoa pode comparecer na igreja, mas isso necessariamente não faz dela um cristão. O resto da congregação grita “amém”, mas Nancy volta um olhar de profundo desgosto ao seu marido e aperta contra si o filho Jared. Uma noite, Nancy pergunta a Jared se ele conhece Cameron. Ele responde que sim e pergunta se Cameron está lá – talvez assumindo que ele também tenha saído da clínica e precisava de um lugar para ficar – mas Nancy lhe diz que soube que Cameron se matou e que a polícia veio fazer perguntas sobre o *Love in Action*.

Quatro anos se passam. Após essa elipse temporal, Jared agora vive em Nova Iorque e vive rodeado de amigos. É um escritor promissor e no momento está trabalhando em um artigo. Sua mãe lhe manda um *e-mail* dizendo que ela estava certa, ele clica em um *link* e é um artigo sobre um garoto que teve seu braço arrancado ao colocá-lo para fora da janela do carro. Ele lhe envia uma mensagem, perguntando se ela já havia lido seu artigo. Ela responde que sim e disse que está orgulhosa do filho. Ele então indaga se o pai também leu, mas ela muda de assunto, visivelmente embaraçada, e pergunta se ele viria para casa no Dia de Ação de Graças. Ele insiste no assunto anterior e diz que é importante que seu pai leia sobre sua experiência com a terapia de “conversão gay”. A mãe diz que ele vai ler

a seu tempo, mostrando a sabedoria de quem sabe que é preciso respeitar os limites do outro.

Jared fica sabendo que sua mãe estava hospedada na casa de sua tia e pergunta o que está acontecendo na relação dos pais. O casamento está à beira do colapso. Nancy ainda tenta colocar panos quentes na situação, garante que é um arranjo temporário, mas é possível perceber que sua relação com Marshall está difícil porque ela continua apoiando o filho e, conseqüentemente, desapontando o marido.

Quando Jared volta para casa, encontra seu pai na área externa e pergunta à mãe sobre o casamento deles. Ela diz que sabe que tem amor por Deus e amor pelo filho, e que esses dois sentimentos não entram em conflito, mas que, para o marido, não é tão simples assim. Nancy sabe que o filho necessitava de seu apoio e amor incondicional. Naquela noite, Jared espera na varanda de casa a chegada do pai. Pede que ele leia seu artigo publicado no *New York Times*, comenta sobre a possibilidade desse texto ser um embrião de algo maior e se transformar em um livro. Marshall se mostra cordial, mas não exhibe qualquer sinal de afeto pelo filho.

Certa noite, Nancy entrega para Marshall uma pasta, ele a abre e encontra o artigo de Jared. Ele começa a ler enquanto a narrativa salta para um novo *flashback*. Nessa cena do passado, Jared e Marshall estão na concessionária de sua propriedade. Marshall diz que tem um presente para Jared e entrega uma caneta para o filho, dizendo que a usa para escrever sermões e que gostaria de dar a ele: “de um escritor para outro”.

Diante do pai, Jared reafirma com orgulho sua identidade de homem gay e declara que isso nunca vai mudar, e que ele acha que os dois devem parar de forçar uma relação se isso resultar apenas em conversas vazias e sem qualquer conexão emocional. Marshall admite que

está decepcionado por não poder ter netos e também que a concessionária não será administrada por Jared, explicando que ele sempre imaginou que o filho assumiria um dia o negócio da família.

Nota-se um distensionamento da relação, uma atmosfera de apaziguamento sem amargura. Mesmo que Marshall ainda tenha questões pendentes com o filho, eles parecem encontrar um ponto de equilíbrio e uma certa pacificação no relacionamento. Certamente a imagem do filho perfeito foi abalada e cabe ao pai encontrar um modo adequado de lidar com seu sentimento de perda e a sensação de equilíbrio desafiado.

### **Análise Crítica**

A religião aparece como um princípio organizador central da vida do protagonista e de sua família, considerando que seu pai é pastor, dedica-se cotidianamente a pregar e a fazer sermões em sua igreja, e que mãe e filho têm o hábito de acompanhar os cultos com devoção. Além disso, quando o pai descobre que Jared já teve “pensamentos impuros” com outros homens, ele chama um pastor para ajudá-lo a decidir o que deveria ser “feito” com o filho.

O pastor convocado a ajudar na tomada de decisão comenta que seu filho passou pela mesma situação e que ele havia colocado o rapaz em uma “terapia de conversão”, tendo sido bem-sucedido no tratamento. É depois dessa conversa que os pais convencem Jared a compactuar com esse ponto de vista e decidem introduzir o filho nesse modelo de terapia. Observa-se, assim, como a religiosidade teve uma influência marcante no momento de escolher ou não pela terapia de conversão (TOZER; HAYES, 2004).

Pode-se pensar também que Jared, a princípio, tem uma homonegatividade internalizada, o que também deve

ter influenciado sua “escolha” por se submeter voluntariamente à “terapia de conversão”. Seus pais se mostraram muito surpresos e tristes ao tomarem conhecimento da orientação sexual do único filho, sobre o qual depositavam suas esperanças de terem netos e garantirem a continuidade do legado familiar, representado também pela administração da concessionária de carros. O próprio rapaz se mostrou triste e desapontado consigo próprio. Na clínica, Victor debocha da sigla LGBT e os demais funcionários também dirigem falas ofensivas para os alunos, com o intuito não declarado de rebaixar sua autoestima, para que assim eles tivessem seu orgulho e autoconceito destruídos e se transformassem em corpos docilizados.

Pode-se observar que Jared, no começo, se esforça bastante para realizar as atividades da clínica e chega a rir de alguns comentários absurdos de Victor, tentando relevar e parecer submisso para não entrar em confronto com sua autoridade. Este último e os demais funcionários também contribuem, com suas falas agressivas e preconceituosas, para a perpetuação da retórica homofóbica e da legitimação do uso de terapias de conversão (CHEERS *et al.*, 2019; TOZER; HAYES, 2004).

Ao longo do filme, descobre-se que Victor tenta ocultar o fato de que não tem qualquer qualificação profissional. Não tem formação acadêmica ou conhecimento técnico que o capacite a trabalhar na área na qual se apresenta socialmente como *expert*. Mesmo assim consegue angariar, junto à sua comunidade, legitimidade suficiente para não ser incomodado pelas autoridades pelo exercício ilegal da profissão. O mais surpreendente é que ele obtém a adesão dos pais, que se sentindo desnorteados, são aconselhados pelos líderes religiosos a confiar cegamente seus filhos a esse tipo de tratamento sem a menor validade científica.

Carismático e parecendo acreditar realmente no que prega, Victor se mostra competente o suficiente para conseguir organizar uma clínica de reabilitação de jovens gays e lésbicas e se apresentar de forma convincente como o depositário fiel das esperanças dessas famílias sofridas, que anseiam corrigir o comportamento “desviante” de seus filhos “que se afastaram do bom caminho”. Isso é usado como justificativa para os vários tipos de torturas e atrocidades praticadas contra adolescentes, que são maltratados e humilhados por funcionários treinados e até por seus familiares.

Os pressupostos que sustentam a terapia de conversão são baseados em argumentos tão simplistas que causa espanto às pessoas que estão fora do círculo de influência religiosa que a estratégia proposta possa se tornar crível. Victor reafirma o estribilho de que a homossexualidade é uma escolha e que, portanto, é perfeitamente factível mudar essa conduta, sem o amparo de resultados empíricos que corroborem cientificamente essas hipóteses. É evidente que o embate entre ciência e religião, cada vez mais recrudescido no contemporâneo, está na raiz desse descompasso.

Além disso, Victor e os funcionários do *Love in Action* pouco se preocupam com o bem-estar de seus pacientes, pois estabelecem exercícios com o claro propósito de deixá-los constrangidos diante dos pares e não mostram o menor pudor de gritar com eles diante de condutas e atitudes que reprovam. Eles se servem de todos os recursos de represálias e punições para alcançarem seus propósitos, são condescendentes com agressões físicas e verbais, invadem a privacidade dos internos e os submetem a sessões contínuas de maltratos e humilhação social, instigam familiares a amaldiçoarem e desprezarem seus próprios filhos, entre outros despropósitos. Em sua origem, o verbo humilhar tem o significado de rebaixar, abater,

desdenhar e submete com menosprezo o outro. A desvalorização de um indivíduo ou de um grupo equivale a um ato de assujeitamento, isto é, de dessubjetivação, de destituição de si.

Tais atitudes só fazem reafirmar que o pressuposto básico de que alguém pode mudar sua orientação sexual mediante a influência de um tratamento intensivo e coercitivo não é sustentado em comprovação científica e que os terapeutas que trabalham com a lógica da conversão não são capazes de ser sensíveis aos danos psicológicos que esse tipo de estratégia pode ocasionar (DRESCHER *et al.*, 2016; JENKINS; JOHNSTON, 2004).

De modo geral, o filme mostra que a “terapia de conversão” tem como verdadeiro propósito – claro que não explicitamente admitido – de minar as bases identitárias do indivíduo dissidente, desmoralizando-o, desmontando suas defesas e esmorecendo sua resistência a se sentir, pensar e se comportar de acordo com os preceitos heteronormativos. Não por acaso os funcionários, desde o momento da admissão na clínica, debocham abertamente das diversas orientações sexuais dissidentes, acreditam que a orientação afetivo-sexual é uma escolha voluntária do sujeito e, como tal, passível de ser alterada mediante um esforço igualmente voluntário de resistir, cultivando a disciplina militar e a entrega sem reservas a uma disciplina férrea que os capacitem a resistir às supostas tentações da carne.

Os funcionários também são treinados a vocalizar comparações simplistas, como a importância de aprender a jogar futebol, a arremessar ou rebater a bola de determinada maneira, segundo a retórica da heteronormatividade. Eles também integram o coro que, em uníssono, consideram a homossexualidade como pecado, abominação, hábito condenável e impuro a ser

expurgado mediante obediência a uma autoridade que dita ao indivíduo o que é melhor para a sua vida.

Observa-se também como muitos alunos, coagidos a se empenharem no projeto insano de abdicarem de si mesmos e assim deixarem de ser congruentes com o que são ou com o que gostariam de ser, posteriormente se perceberam prejudicados por terem participado dessa estratégia de “terapia”. São muitas as sequelas e podem ser duradouras as consequências dos agravos que sofreram. A busca insana e despropositada que está contida no imperativo paradoxal: *deixe de ser quem você é*, nos parece perfeitamente traduzida no título original da trama: *boy erased*, isto é, “rapaz apagado / raspado / rasurado / cancelado”. Isso nos leva a pensar no quanto os gays foram simplesmente apagados da história até há pouco tempo e quantos tiveram que esconder sua sexualidade para não transgredir a norma imposta.

### **Considerações Finais**

*Boy Erased* é um testemunho dos traumas e das consequências excruciantes de se tentar aniquilar uma parte essencial da subjetividade em nome do fundamentalismo religioso. Jared foi convencido pelos próprios pais a apagar uma parte de si. Em uma tentativa desesperada de agradá-los e de evitar ser expulso do convívio familiar, ele quase se aniquilou por completo, porém encontrou forças para buscar e lapidar sua identidade. Uma vez instalado no mundo adulto, mudou-se para outro estado e tornou-se um ativista social que se coloca na linha de frente contra as terapias de conversão, enquanto vive com seu companheiro e escreve com uma avidez prazerosa pela vida.

Por essas razões, o filme nos convida a uma reflexão ética, com importantes implicações para a prática dos

profissionais de saúde mental. A “terapia de conversão” carece de validação empírica e não é reconhecida pela Psicologia e suas entidades de classe, os psicólogos que insistem na legitimidade desse procedimento estão não só infringindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução 001/99 (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1999), como também reforçando mensagens preconceituosas e discriminatórias largamente difundidas sobre as relações afetivas entre pessoas do mesmo sexo.

Garrard Conley contou sua história de sobrevivência como um libelo pela tolerância e aceitação das diferenças. E também para evitar que situações semelhantes a que viveu se repitam com outros jovens homossexuais, poupando-os de tantos sofrimentos na vida cotidiana. No final, o filme mostra que o escritor que serviu de inspiração para o personagem de Jared, após alcançar sucesso de crítica com seu elogiado livro de estreia, atualmente leva uma vida plena de sentido, compartilhada com seu marido na cidade de Nova Iorque. O personagem homofóbico Victor Sykes – que foi inspirado em John Smid, diretor do grupo fundamentalista *Love in Action* que dá nome ao programa do livro de memórias de Conley e que, assim como Smid, na vida real se apresentava como “ex-gay” – posteriormente abandonou o programa, casou-se e vive com seu marido desde 2008. Já os pais de Jared talvez sejam aqueles personagens que terão pela frente os mais singulares desafios, como revisar suas convicções arraigadas e aprender a educar na diversidade.

Tudo somado, a terapia de conversão permanece controversa. No entanto, apesar de ter sua eficácia e validade ética contestadas, apenas alguns estados e a capital dos EUA proibiram sua prática. Os créditos finais do filme informam ao público que em 34 estados ainda é legal forçar um menor a se submeter à terapia de “conversão gay” e que se estima que essa prática já tenha afetado cerca

de 700.000 pessoas. Até quando a humanidade vai tolerar a permanência ostensiva desse método de tortura que, diante de nossos olhos incrédulos, ceifa a juventude vibrante de milhares de pessoas?

## Referências

BOY *erased*. Direção: Joel Edgerton, Produção: Kerry Kohansky-Roberts. United States of America, Australia: Universal Pictures, 2018. 1 DVD (115 min.).

CHEERS, H.; RICKMAN, M.; CAMPBELL, E.; EWINGS, S. J. Proposal of alternative solutions to address children's rights violation: Conversion therapy. **Social Justice, Practice and Theory**, v. 2, n. 2, p. 1-16, dez, 2019. Disponível em: <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/SWPS/article/view/14075/12726>. Acesso em: 28 fev. 2020.

CONLEY, G. **Boy erased**: Uma verdade anulada (Carolina Selvatici, Trad.). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019. (Original publicado em 2016)

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1999). Resolução CFP no 001/99 de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual. Disponível em: [http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1999\\_1.pdf](http://pol.org.br/legislacao/pdf/resolucao1999_1.pdf). Acesso em: 28 fev. 2020.

DRESCHER, J. I'm your handyman: A history of reparative therapies. **Journal of Homosexuality**, v. 36, n. 1, p. 19-42, 1998.

DRESCHER, J. Ethical issues in treating gay and lesbian patients. **Psychiatric Clinics of North America**, v. 25, n. 2, p. 605-621, set, 2002. [https://doi.org/10.1016/s0193-953x\(02\)00004-7](https://doi.org/10.1016/s0193-953x(02)00004-7)

DRESCHER, J.; SCHWARTZ, A.; CASOY, F.; MCINTOSH, C.; HURLEY, B.; ASHLEY, K.; ... TOMPKINS, A. The growing

regulation of conversion therapy. **Journal of Medical Regulation**, v. 102, n. 12, p. 7-12, 2016.

JENKINS, D.; JOHNSTON, L. Unethical treatment of gay and lesbian people with conversion therapy. **Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services**, v. 85, n. 4, p. 557-561, out, 2004.

JONES, T.; BROWN, A.; CARNIE, L.; FLETCHER, G.; LEONARD, W. **Preventing harm, promoting justice: Responding to LGBT conversion therapy in Australia**. Melbourne: GLHV@ARCSHS and the Human Rights Law Centre, 2018.

NUGRAHA, I. Y. The compatibility of sexual orientation change efforts with international human rights law. **Netherlands Quarterly of Human Rights**, v. 35, n. 3, p. 1-17, ago, 2017. <https://doi.org/10.1177/0924015917724654>

TOZER, E.; HAYES, J. Why do individuals seek conversion therapy? The role of religiosity, internalized homonegativity, and identity development. **The Counseling Psychologist**, v. 32, n. 5, p. 716-740, ago, 2004. <https://doi.org/10.1177/0011000004267563>



## Capítulo 11

# SHORTBUS E A QUEERIZAÇÃO INTERSECCIONAL DAS POLÍTICAS IDENTITÁRIAS<sup>1</sup>

Fernando Silva Teixeira-Filho

### Introdução

A filmografia de países latinos, norte-americanos e europeus que trata da questão das vitimizações LGBT fóbicas<sup>2</sup> sofridas por jovens com práticas dissidentes da cisheteronormatividade<sup>3</sup> evidenciam que, em alguns

---

<sup>1</sup> Este capítulo descreve parte de um trabalho apresentado no 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero & 13th Women's Worlds Congress, publicado nos Anais Eletrônicos, Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

<sup>2</sup> Por homofobia entendemos ser o ódio, a aversão, a discriminação a todas as pessoas que expressam um gênero ou orientação sexual diversa da norma cisheterossexual. Entretanto, o conceito homofobia tem recebido críticas do movimento social, pois reduz o foco da problemática a homens gays, cisgênero e invisibiliza as especificidades da discriminação sofrida por mulheres lésbicas, transexuais, bissexuais, travestis e outras identidades. Nesse sentido, optamos, nesse artigo, por utilizar o conceito LGBTfóbico acreditando, assim, evitar o apagamento das especificidades da vitimização de outras identidades sexuais para além da pessoa cis gay.

<sup>3</sup> A palavra cis vem do latim e significa “deste lado”. É comumente utilizada em química para se referir à isomeria geométrica. Seu emprego nos estudos sobre sexualidade e de gênero deve ser utilizado para referir-se às pessoas que identificam seu gênero aquele cujo sexo lhe foi atribuído ao nascer. Assim, por exemplo, diz-se de uma pessoa nascido com um pênis que ela é um homem. O prefixo trans é oposto a cis. A utilização deste conceito é uma contribuição do movimento de pessoas transexuais datada da década de 1990. Seu uso nos interpela no sentido

casos, essas vitimizações estavam associadas às tentativas de suicídio e rejeição familiar. Tal filmografia ora defende a existência de uma identidade homossexual, ora afirma-a como experiência. Porém, tanto em um caso quanto em outro, o foco da questão é o grau ou não de aceitação social das práticas e desejos sexuais cisheteronormativos que oferece aos protagonistas das narrativas fílmicas os limites de sua inserção ética, estética e política na sociedade (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI, 2008).

Por cisheteronormatividade, entendemos todas as práticas sexuais ou de performances de gênero (BUTLER, 2003), que visem enquadrar quaisquer “relações – mesmo as supostamente inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que organize suas práticas, atos e/ou desejos a partir do modelo do casal heterossexual reprodutivo” (PINO, 2007, p. 160). Ou seja, a cisheteronormatividade é um dispositivo de controle que busca subjetivar as pessoas em masculino/ feminino definindo a esses papéis sexuais do tipo ativo/passivo, bem como práticas sexuais pautadas em corpos impenetráveis/penetráveis (SAEZ; CARRASCOSA, 2016), nos quais o gênero é definido pelo imperativo categórico do genital e não da performance de gênero.

Acreditamos que o cinema, enquanto produto cultural, contribui não só para a manutenção e produção da cisheteronormatividade e de estereótipos (CARDON, 2010), mas também, para a conexão das pessoas para com novas

---

de questionar os discursos e normas que naturalizam a cisgêneridade, desestabilizando nossas certezas sobre tais normas cis que se baseiam na genitalidade para derivar o gênero, tornando, portanto, uma arbitrariedade em algo natural. O que a transexualidade faz, é justamente colocar estes termos díspares: genital e gênero em seus planos de diferença e buscando novas possibilidades de construção de gênero não baseada na genitalidade, tal qual nos é apresentado pela cisgêneridade.

formas de narrarem sobre si (XAVIER, 2007), de contextualizarem seus processos identificatórios e de constituição subjetiva, agregando assim novos sentidos éticos-estéticos-políticos às suas existências e expressões sexuais e de gênero (VERGARA, 2009).

Os filmes podem ser ótimos recursos didáticos para trabalhar os modos de subjetivação produzidos pelas pedagogias visuais contemporâneas (LOPONTE, 2008) - midiáticas ou não -, especialmente no que diz respeito ao discurso que se produz sobre as sexualidades. Entretanto, a utilização de tais materiais deve se basear em análises seguras, pautadas em elementos teóricos e metodológicos. Nossa perspectiva é atravessada pelos Estudos Culturais (JOHNSON, 1999; COSTA *et al.*, 2010), de Gênero e Teoria Queer.

### ***Posicionamentos teóricos e conceituais***

Desde fins do século XIX, a sexualidade deixou de ser um acontecimento para se tornar um discurso sobre a interioridade das pessoas, ou seja, uma prática resultante de desejos mais ou menos (a)normais, mais ou menos (in)conscientes em cada um de nós. Tal experiência, central para a compreensão da ‘verdade de um sujeito’, tornar-se-á objeto de estudo de práticas como a psicanálise, e ciências como a sexologia, psiquiatria e, mais recentemente, a psicologia.

É neste contexto que as práticas sodomitas serão essencializadas ao desejo por pessoas do mesmo sexo biológico ou mesmo gênero, tornando-se, portanto, um derivado de um desejo, transformando os sujeitos atravessados por estas práticas sodomitas em identidades classificáveis, com história, infância, colando esta prática a seu caráter, ao seu estilo de vida, morfologia e fisiologia, enfim, à sua natureza. Como dirá Foucault (1988, p.44): “O

sodomita era um reincidente, agora o homossexual é uma espécie”.

Atualmente, os estudos sobre as homossexualidades consideram as implicações das normas (cishetero) sexuais na construção das identidades lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, intersexos, *queer* e outros (LGBTQI+<sup>4</sup>), pois, ainda que o/as homossexuais construam a sua identidade em um contexto onde haja leis e resoluções jurídicas que garantam os seus direitos civis e humanos, eles/elas serão estigmatizados(a)s, pois tal construção identitária, forçosamente, irá ser atravessada pelos crivos dos referentes cisheterossexuais (SEIDMAN, 2003). Tais referentes também passaram por transformações significativas. Segundo Katz (1996) e Spencer (2004), a heterossexualidade cisgênera passou a ser sinônimo de normalidade apenas em fins do século XIX, quando se construiu o discurso de que ela seria a forma ideal de felicidade amorosa e erótica, em oposição à homossexualidade.

Para Eribon e Haboury (2003), a partir da difusão dos discursos médicos da sexologia e psiquiatria, a cisheterossexualidade tornou-se referência legítima dos desejos, ideais, princípios e valores (cis heteronormatividade), produzindo, assim, um sentimento de superioridade em relação a todas as outras manifestações plurais das sexualidades (heterossexismo). É essa arbitrária superioridade que, segundo alguns autores, legitimaria a violência contra a mulher (CECCHETTO, 2004) e a homofobia (BORRILLO, 2000).

---

<sup>4</sup>Trata-se de acrônimo para as categorias identitárias conhecidas como Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais e outras. Para maiores detalhamentos sobre a genealogia desse acrônimo, sugerimos um texto completo a ser encontrado em wikipedia: [https://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT#Origens\\_do\\_termo](https://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT#Origens_do_termo)

A LGBTfobia é um dispositivo de controle, no sentido foucaultiano do uso do termo dispositivo (FOUCAULT, 1988). Um dispositivo que busca afastar todo e qualquer questionamento ou desestabilização da naturalização da norma(lidade) da conduta cisheterossexual reprodutiva, fundando, dessa forma, bases para o reforço do binarismo dos gêneros, o qual se aprende desde muito cedo e que está disseminado em todas as instituições sociais, sobretudo nas escolas (CLAUZARD, 2002). Tal dispositivo produz discursos cuja finalidade é oprimir todo(s/as) aquele(s/as) que sentem, experimentam ou expressam suas orientações e/ou identidades sexuais divergentes à cisheterossexualidade, de modo que essas pessoas passam a ser estigmatizadas (GOFFMAN, 1988).

De maneira equivalente ao estigma, a LGBTfobia, enquanto dispositivo de controle, promove uma percepção negativa e homogeneizada das expressões sexuais e de gênero dissidentes à cisheteronormatividade no campo social, que resulta, no campo individual, em diversas formas de LGBTfobia interiorizada. Borrillo (2000) aponta que as pessoas homossexuais são vitimadas do seguinte modo: 1) De um lado, os homens homossexuais são vitimados, pois, em sendo homo, se “igualam” às mulheres na posição de eventual receptor do pênis. Logo, são vistos como “efeminados”, deixando de fazer parte do universo viril, pois que se tornam penetráveis. Por isso, o estereótipo de que todos os homossexuais masculinos são “mulherzinhas”, “desmunhecados” e/ou “maricas”<sup>5</sup>; 2) De outro lado, as

---

<sup>5</sup> Para um aprofundamento da questão, ver Saez e Carrascoza (2016). Basicamente, a partir de diversos estudos sócio-antropológicos, os autores encontram um consenso sobre o que definiria a masculinidade cis no Ocidente: a virilidade medida a partir da impenetrabilidade — o que justificaria alguns homens que se relacionam com outros homens se autodenominarem heterossexuais

mulheres homossexuais são vitimadas, já que, em sendo homo, supostamente deixam de cumprir sua função de “fêmea”, penetrável e reprodutora dos filhos “de um macho”; e não são aceitas no universo viril, ainda que emasculadas, pois não possuem o pênis. Em acréscimo, ao se identificarem enquanto lésbicas, assumem uma postura ativa (penetrante) em relação ao seu desejo sexual. Como tal atividade é exclusiva do universo viril masculino, elas são rechaçadas pelos homens e pelas outras mulheres, pois quebraram a barreira do silêncio em relação à suposta passividade feminina.

Por esta razão, arriscamo-nos, neste trabalho, a utilizar o termo LGBTfobia, pois acreditamos que o dispositivo LGBTfóbico subjetiva de modo distinto cada uma das identidades dissidentes ao padrão cisheteronormativo de expressão da sexualidade. Há que ainda acrescentar a estas especificidades as questões relativas às interseccionalidades, pois temos consciência de que tal dispositivo também opera violências distintas conforme se agregam e articulam outros marcadores sociais de diferença como raça/etnia, classe social, grau de instrução, geração, etc., na experiência da vivência do estigma.<sup>6</sup> Enfim, o contexto de aplicação do dispositivo implica em tecnologias de controle e produção de violências variadas, tendo sempre como princípio a manutenção do poder e privilégios heteronormativos.

Em paralelo, vemos surgir com este ‘sujeito da interioridade’, uma espetacularização do fazer/falar-

---

desde que exerçam a posição de ativo (penetrante) ou receptor do sexo oral.

<sup>6</sup> Para uma discussão detalhada dos usos conceituais de interseccionalidades (leitura sistêmica) e/ou categoriais de articulação (leitura construcionista), ver: PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Rev. Sociedade e Cultura*, v.11, n.2, jul/dez., p. 263-274, 2008.

sobre-si, do tornar público aquilo que antes era íntimo e privado. Aos poucos, tal intimidade vai se tornando política e, como tal, agindo sobre o contexto social de modo mais ou menos direto, mais ou menos mobilizado e organizado<sup>7</sup>. Segundo Lopes (2005, p.64), é neste contexto que é preciso compreender

o surgimento dos movimentos feministas, gays, lésbicos e transgêneros politicamente organizados, com suas origens no Ocidente, no final do século XIX, e tendo seu momento de emergência no Brasil, na segunda metade dos anos 70, no século XX, no contexto da abertura política pós-ditadura. A chave destes grupos reside na palavra visibilidade pública para combater preconceitos e formas de exclusão, muitas vezes associados aos discursos médico, legal e religioso; bem como buscar a igualdade de direitos na sociedade marcada pela universalização dos valores do homem euro-norte-americano, adulto, heterossexual e branco.

Neste sentido, segundo o autor, teremos no contexto da contracultura dos anos 60, o emergir de programas e centros de pesquisa com foco nos estudos de feministas, na época, entendidos como estudos de mulheres, dialogando com as vertentes norte-americanas

---

<sup>7</sup> Para um aprofundamento sobre como esse sujeito pós-moderno se reflete no cinema, sugiro o ensaio de Júlio Bezerra (2007), no qual defende a tese de que o cinema autobiográfico, diferentemente do romance e da narração “seria a escrita” que melhor traduz o modo de ser subjetivo do sujeito pós-moderno - exteriormente centrado, avesso à experiência do conflito interno, esvaziado em sua dimensão e mergulhado numa cultura espetacular e cientificista.”. Ver: BEZERRA, J.C. Nós, sujeitos autobiógrafos: uma história de narradores, romancistas, e ‘cineastas do Eu’. *Contracampo* (UFF), v. 16, p. 199-224, 2007.

(marcada por uma política identitária), e francesas (dialogando com a psicanálise e a filosofia).

Todavia, os estudos LGBTQI+ eclodem como crítica às ciências e à cultura na América do Norte na década de 80 e, na década de 90, sofrerão críticas contundentes dos estudos *Queer*, justamente por aquele adotar uma política de referência binária à identidade. Os Estudos *Queer*, segundo Miskolci (2010, p.66) foram trazidos para o Brasil a partir do trabalho de Guacira Lopes Louro (2001) com a publicação, na *Revista Estudos Feministas*, do artigo “Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação”. De modo genérico, o termo *queer* é avesso às essências identitárias e não faz de sua própria dissidência uma norma, um produto a ser consumido no capital dos prazeres e desprazeres das sexualidades. Nas palavras da autora

*Queer* é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, *drags*. É o excêntrico que não deseja ser ‘integrado’ e muito menos ‘tolerado’. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre lugares’, do indecível. *Queer* é um corpo estranho, que incomoda, perturba, provoca e fascina (LOURO, 2004, p.7-8).

A partir disso, utilizaremos o termo *queer* como referente a um modo de pensar, a um estilo questionador das normatividades afinado à fuga aos binarismos, às reificações identitárias, aos modelos fixos de referência ao sexo, sexualidades e gênero.

As críticas *queer* aos Estudos de Gênero e LGBTQI+, implicaram a construção de objetos de estudo distintos.

Se, inicialmente, o foco dos estudos feministas eram as mulheres (biologicamente postuladas), com os estudos de gênero e LGBTQI+, passou-se a investigar as construções sociais do feminino e masculino e suas atribuições/relações a um sexo ou outro. Tais estudos estavam preocupados em contar a história dessas experiências homossexuais e das mulheres, respectivamente, invisibilizadas pelo *padrão* da heteronormatividade e do patriarcado.

Assim, preocuparam-se em mostrar que a homossexualidade está por toda a parte e em todas as manifestações humanas e que, quando ela não aparece, é porque foi invisibilizada pela LGBTfobia. O risco percorrido por estas teorias gerou críticas justamente naquilo que elas defendiam: uma identidade (homos)sexual. A teoria *Queer* passa, então, a investigar a construção desse objeto, não só no campo das (homos)sexualidades, do feminino e do masculino, mas também nas ciências, em articulação com outras categorias sociais de diferença, tais como orientação sexual, classe, raça, etnia, geração, nível educacional, corporeidade dentre outras, questionando, portanto, a verdade naturalizada da existência material de um corpo binariamente sexuado (macho ou fêmea). Neste contexto, tal corpo seria a resultante de processos discursivos de poder/saber/prazer que têm por efeito produzir a ilusão de serem partes intrínsecas, naturais e inquestionáveis da condição humana.

Em outros termos, parafraseando e ampliando o alcance da célebre frase de Simone de Beauvoir, neste contexto: Não se nasce nem homem, nem mulher, nem homossexual, heterossexual ou bissexual, mas nos tornamos algo por efeito de discursos e práticas de biopoder e biopolíticas que nos subjetivam em conformidade e com as quais resistimos, derivando dessas resistências, as nossas singularidades. Aqui, portanto, nos

diria Butler (2003): os gêneros se tornam “performances” a partir de atos de fala, que são cotidianamente, graças à repetibilidade, produzidas em série, via, por exemplo, as tecnologias estéticas da cultura, como o cinema e a mídia, que lhe garantem performatividades, estilos de expressão dos gêneros.

### ***Cinema e Tecnologias de Gênero***

É nesse contexto de produção de gêneros para um mercado sedento de identidades que o cinema aparece e retém sua importância como uma tecnologia de gênero e outras categorias relacionais de diferença, de estereótipos de mulheres/homens e homo/bi/heterossexualidade. Para Teresa de Lauretis (1989), o cinema como qualquer outro meio mediático, é uma tecnologia de gênero. Isto significa dizer que este meio, ou antes, dispositivo tecnológico, é produtor de representações e, de modo algum, poderá ser reduzido a “mero espelho da cultura”.

Tal autora pode afirmar isto, pois seu argumento (com o qual concordamos) se sustenta na tese de que o gênero (como as identidades) não deriva dos corpos, não é sequer por eles motivado. Logo, o corpo não é uma “tabula rasa”, um a priori sobre o qual a cultura se inscreverá. O corpo é um signo a ser interpretado, sendo, portanto, sujeito a diversos significados culturalmente a ele atribuídos. Assim, o gênero é, antes de tudo, *engendrado* pelas tecnologias que o produzem discursivamente.

Segundo Hayward (2003, p.123) o trabalho da teoria foucaultiana sobre o poder e, sobretudo, sua “noção do social como um campo de práticas no qual as tecnologias e os discursos são implantados”, inspiraram autoras feministas, na medida em que “por tecnologias Foucault se

referia a uma conjuntura entre poder (*technos*) e saber (*logos*). *Logos* também significa discurso. Assim, tecnologias significa discursos de poder”. Para esta autora, o modo como Foucault estabeleceu seu estudo sobre as tecnologias como equivalente a discursos de poder é um conceito instrumental de grande impacto para as teóricas feministas e, em especial, Teresa de Lauretis (1989) que se debruçou sobre a concepção de tecnologias de gênero.

Para De Lauretis, muito embora Foucault tenha abordado as tecnologias do sexo em detrimento do gênero, ele estabeleceu o solo para que entendêssemos que a sexualidade é construída discursivamente, não sendo, portanto, um dado natural. Assim, de acordo com De Lauretis (1989), o gênero também é uma produção resultante de várias tecnologias sociais tais como o cinema.

Ao longo dos anos 1990, segundo Bessa (2007), irá surgir em diversos continentes Festivais de Cinema GLBT (Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros), divulgando filmes para dar visibilidade à realidade homossexual para além das estereotípias. Paralelamente a esse desejo político, nasce também um posicionamento ético-estético, a saber: o cinema *Queer* (STAM, 2003). Tal cinema apresenta uma proposta anti-identitária, que revela ao telespectador novas alternativas éticas-estéticas-políticas da representação das sexualidades não-heteronormativizadas na sociedade.

Mas não é apenas como retrato das sexualidades dissidentes às normativas heterossexuais que se preocupa o *New Queer Cinema* (NEPOMUCENO, 2009), mas também com a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social (XAVIER, 2007; DUPRAT, 2010). Diante dessas considerações teóricas, partimos para a análise de um filme, que nos ajudará no aprofundamento dessa discussão.

## Vídeo Analisado

Tipo de Material	Filme
Título Original	<i>Shortbus</i>
Nome Traduzido	<i>Shortbus</i>
Gênero	Drama/Romance
Ano	2006
Local de lançamento e Idioma original	Estados Unidos da América, inglês
Duração	1h41min
Direção	John Cameron Mitchell

O filme leva o nome de uma boate sexual *Shortbus*, frequentada por jovens norte-americanos de Nova Iorque. Sofia (Sook-Yin Lee) é uma terapeuta que atende casais com queixas sexuais, embora ela mesma nunca tenha sentido um orgasmo e não tenha uma vida sexual satisfatória com seu marido Rob (Raphael Barker), com quem ela “finge” orgasmos. Seus clientes, um casal gay, James (Paul Dawson) e Jamie (PJDeBoy), descobrem seu segredo e a convidam para uma noite em *Shortbus*, junto a várias outras pessoas. Outras narrativas se misturam à vida de Sofia: Severin (Lindsay Beamish), uma *dominatrix*<sup>8</sup> que não consegue se apaixonar e o casal gay James e Jamie que temem e desejam o envolvimento com um terceiro parceiro: Ceth (Jay Brannan). As aventuras envolvem situações trágicas e cômicas, desvelando práticas sexuais diversas, descobertas e sentimentos. Uma explosão de sexualidades que evidencia a dificuldade pessoal das personagens para ultrapassarem

---

<sup>8</sup>*Dominatrix* é uma mulher que exerce o papel dominante em práticas de BDSM (sigla para a expressão "Bondage, Disciplina, Dominação, Submissão, Sadismo e Masoquismo"). As dominadoras podem ter qualquer orientação sexual e os submissos dela podem ser de qualquer gênero. O papel de uma *dominatrix* não necessariamente envolve dor física em relação ao submisso.

suas barreiras íntimas diante das relações modernas em que parece ser difícil conciliar sexo e afeto.

## **Análise Crítica**

### ***Shortbus e a queerização do dispositivo da sexualidade***

*Shortbus* é um filme inovador em vários aspectos, mas, sobretudo, na maneira como o sexo (e sua prática) e os gêneros são deslocados do modo cisheteronormativo que sustenta o dispositivo da sexualidade, oferecendo outras alternativas para as expressões dos mesmos.

Tudo se inicia com uma canção “*Is you is or is you ain't my baby*” que interroga à Estátua da Liberdade: “você ainda é a minha garota? Tenho dúvidas”. A poesia sonora nos sugere que a liberdade talvez nos tenha abandonado. O jogo de câmera aqui é importante. Nossos olhos rodeiam as partes roliças da estátua da liberdade e, a partir de seu nariz, a câmera decola pelo céu passeando por uma Nova Iorque (NI) noturna representada por uma aquarela de cores intensas, e adentra nas janelas dos apartamentos, sem pedir licença, mostrando aos telespectadores a intimidade dos moradores entretidos em suas práticas sexuais.

Um primeiro signo aparece: um homem imerso em sua banheira, sugerindo cansaço, depressão e/ou apatia, brinca com pequenas gotas d'água que *gotejam* de seus dedos sobre seu nariz. Ele, então, se filma brincando com seu pênis flácido que só nos parece “vivo” pelas pequenas bolhas que emergem da água (teria urinado ou soltado um pum?). A câmera sai deste ambiente e uma vez mais atravessa o céu até congelar nosso olhar naquilo que restou das torres gêmeas do World Trade Center (WTC) durante o atentado de 11 de setembro de 2001: duas manchas quadradas no chão sugerem os contornos das

torres, em vermelho, aludindo ao sangue das pessoas que ali morreram: uma ferida aberta no coração da cidade? Tal imagem é logo substituída por “outra real” que sugere que após 5 anos, uma elaboração deste luto vem sendo feita: uma nova construção inicia-se ali naquele local.

Tal visão nos é apresentada a partir da perspectiva da janela de um quarto localizado em um prédio anexo no qual vemos uma *dominatrix* preparar uma série de dildos coloridos. Aquele que parece ser seu cliente, tentando estabelecer um diálogo antes do ato sexual, em tom de ironia, pergunta-lhe: “Você é ativa ou passiva? (...) quero dizer, na vida real?” Ao que ela responde: “O quê? Isso aqui é a vida real.” Ele lhe propõe uma cena: “Você vai tirar fotos suas na frente do que restou do WTC. Você sorriria?” Ele obtém como resposta uma chicotada e uma palavra de ordem: “Deite-se na porra da cama!”.

Enquanto isso, do outro lado da cidade, um homem e uma mulher se entregam a acrobacias sexuais dignas de um Kama Sutra, sugerindo intensa intimidade entre ambos e nos fazendo crer que eclodirão em um forte e mútuo orgasmo. Voltamos à *dominatrix* que uma vez mais é irritada pelo cliente que lhe pergunta sobre filhos e procriação e ainda exige dela uma resposta já que é ele quem está pagando por aquele encontro.

Em troca, ele recebe mais açoites até que ela responde: “quero ter filhos sozinha, no escuro, como uma minhoca”. Voltamos ao rapaz que brincava com seu pênis, agora se equilibrando em uma posição de caracol na tentativa de realizar um autofelácio enquanto é observado por seu vizinho. Ele, agora, parece uma minhoca toda enrolada tentando se autofecundar. Mas, seria possível estarmos sós em NI? Uma vez mais, a *dominatrix* é foco na cena, agora com os olhos vidrados em um pôster de uma das telas de Jackson Pollock enquanto responde ao cliente que seu último orgasmo

“foi ótimo, pois foi como se o tempo parasse e ela estivesse completamente sozinha”.

Enquanto seu cliente é estimulado pelos açoites mecanizados que recebe da dominatrix e pelas palavras de ordem que ela lhe dirige (“goze logo, não quero perder a porra do meu trem!”), nossos olhos são freneticamente levados a outras cenas acompanhadas pelo aumento do volume da música: o rapaz e seu pênis brincalhão esportando em seu rosto até às últimas gotas; excitado pela dominatrix, o rapaz esporra na réplica de uma tela de Jackson Pollock; o casal heterossexual interétnico também gozando, mas de um modo que sugere que ela fingiu orgasmo.

E todo esse frenesi é subitamente interrompido pelo angustiante silêncio que sonoriza o choro sem som do rapaz solitário que filmou a si mesmo engolindo sua própria porra enquanto era observado pelo vizinho, que de excitado passa à compadecido pelo choro do outro, até chegarmos ao olhar espantado da dominatrix que observa a porra do cliente escorrer no quadro assemelhando-se aos traços frenéticos, abstratos e expressivos realizados por Pollock. Absurdamente espantada com a cena e esquecida de seus compromissos, a dominatrix ainda consegue responder ao cliente que após tê-lo feito gozar ela se sente triste, pois observa que “o tempo não parou e que ela não estava sozinha”.

Após isso, vamos a um grande close do masturbador que se acreditava solitário. Estendido no chão de seu apartamento, a câmera ligada, ele se entrega às lágrimas até que, repentinamente, seu parceiro chega da rua com as compras. Assustado, como se tivesse feito algo muito errado, ele se levanta, enxuga as lágrimas e se veste. Curiosa é a fala de seu parceiro: “eu deveria ter chegado mais cedo, mas atrasei-me, pois alguém se jogou na linha do trem”.

Detive-me na descrição desta cena inicial, pois nela contém o que para mim pareceu ser a síntese do filme. Em

primeiro lugar, antes mesmo de tratar da história pessoal das personagens, o diretor se preocupou em nos fazer construir algumas perguntas, dentre elas: quem são os americanos e americanas em um contexto pós-traumático como o 11 de setembro? Quais são as relações que estabelecem com a morte, o morrer e o luto?

A despeito do aspecto cômico que presenciamos em ver a suposta analogia entre os traços de Pollock e os jatos de esperma, esta poderosa imagem é ironicamente central para o posicionamento da questão: o que foi feito com a cultura americana? Não podemos esquecer que Jackson Pollock nos finais dos anos 1950, no contexto do pós-guerra mundial e prenúncio da guerra-fria, foi sendo construído pela crítica de arte - apoiada pelo Governo Patriótico Americano - como o artista que melhor representava a Arte Moderna Americana. Como destaca Gonçalves (2013), não fosse a defesa ferrenha de Clement Greenberg, o qual era financiado pelo Governo Americano, o Expressionismo Abstrato, dificilmente teria alcançado a projeção nacional e internacional que teve e, em especial, aquele que por Greenberg foi eleito como o símbolo maior desta arte, Jackson Pollock.

Mas, antes de chegarmos a ele é preciso lembrar que a Arte Moderna Americana, por efeitos da Segunda Guerra Mundial, sofrerá forte influência da Arte Moderna Europeia, a qual foi totalmente rejeitada pelos governos fascistas e nazistas que regeram a Europa na década de 1940 e, rapidamente, transformaram a América na capital cultural mundial, em especial NI. O que ocorre a partir disso é que, em busca de uma diferenciação desta influência, os artistas modernos americanos nutridos por uma atmosfera política que os compelia a separarem arte e política, seguiram em busca de uma arte não representacional, abstrata.

Não que o abstracionismo lhes fosse um privilégio, pois que, contemporaneamente, na mesma Europa ferida pela guerra, existia Francis Bacon e Jean Dubuffet, porém a eles interessava a conexão com o horror à guerra. E, mais ainda, existiam o expressionismo alemão, a estética antifigurativa do Futurismo, Bauhaus e Cubismo. Porém, como relata Gonçalves (2013, p.103)

[...] para Greenberg, a independência do artista significava, além do desinteresse pelo engajamento político, independência em relação à Paris e à arte europeia como um todo; expressava a necessidade de criar uma identidade artística única, forte, internacional, de modo a explicitar que a arte europeia – leia-se, francesa – havia perdido a importância e de mostrar, enfim, que a arte norte-americana havia passado de colonizada à colonizadora.

É neste cenário de políticas governamentais interessadas em criar imagens da soberania americana que os artistas criam e o fazem com certo desinteresse pelo que politicamente ocorre a seu redor. Em 1952, o crítico de arte americano Harold Rosenberg - pouco simpático à Clement Greenberg-, denomina de “*Action Painting*” as obras de Jackson Pollock, Willem de Kooning e Franz Kline e, em certa medida, as qualifica como superficiais.

Uma recente crítica ao Expressionismo Abstrato foi realizada pelo historiador britânico Timothy J. Clark em palestra ministrada em fevereiro de 2005 no Centro Universitário Maria Antônia em São Paulo e cujos pontos principais foram recuperados por Gonçalves (2013)

Mais recentemente, a indiferença dos expressionistas abstratos para com os acontecimentos políticos de sua época foi tematizada por T. J. Clark, que chamou a atenção para o caráter *kitsch* da exacerbação do individualismo dos

expressionistas abstratos, que estavam fascinados pelo culto à sua própria personalidade. Clark chega a considerar que as melhores pinturas do Expressionismo Abstrato seriam justamente aquelas “que estão realmente absortas em sua própria intensidade vazia, na pintura como exibicionismo, numa grandiosidade ridícula, na luxúria e na generalidade” (p. 15) (CLARK, 2007, p. 36 *apud* GONÇALVES, 2013, p. 105).

Não tenho como constatar se o diretor de *Shortbus*, John Cameron Mitchel, conhecia ou não essa crítica de Clark ao Expressionismo Abstrato, mas também não se pode afirmar que a réplica do quadro de Jackson Pollock pairava por acaso como elemento decorativo sob a parede de um quarto a partir do qual se tinha uma ampla e irrestrita imagem da tragédia de 11 de setembro, que foi uma resposta à interferência direta americana às políticas exercidas no Oriente Médio. As conexões simbólicas desta cena são múltiplas.

Uma vez mais, tratava-se de uma América invadida por estrangeiros representando uma ameaça à sua soberania ética-estética-política. Se no século anterior a América acolhia estrangeiros fugidos da guerra, agora era ela quem estava em guerra. E se naquele momento os artistas fugiam do enfrentamento político da guerra fria, no filme, representados pela presença de um quadro de Pollock, como se comportariam no contemporâneo? Haveriam também de fugir ao tema? Evitariam falar sobre isso? De que modo lidariam com o trauma de tantas mortes dentro e fora dos EUA?

Em um depoimento emblemático de Jackson Pollock sobre o seu fazer artístico encontramos o seguinte:

Não trabalho a partir de desenhos ou esboços em cores. Minha pintura é direta. (...) O método de pintar é o resultado natural de uma necessidade. Quero expressar meus sentimentos, e não os ilustrar. A técnica é apenas um

meio de chegar a uma declaração. Quando estou pintando, tenho uma ideia geral do que estou fazendo. Posso controlar o fluxo da pintura: não há acidentes, assim como não há começo nem fim (CARMINI, 2012).<sup>9</sup>

Portanto, é pouco provável que o próprio Jackson Pollock estivesse preocupado com a opinião dos críticos de arte ou com o uso político que seu trabalho viria a ter. Imerso em sua alienação política, o que importava era realizar a obra e, como tal, encontrar novas imagens. E como acontece em todo o processo criativo, para se inventar mundos inéditos, há que se percorrer caminhos novos. Neste sentido, seu processo criativo passava pela desconsideração do cavalete, do esboço, da representação imagética:

Minha pintura não vem do cavalete. Dificilmente estendo minha tela antes de pintar. Prefiro abri-la numa parede ou no chão. (...) No chão estou mais à vontade. Sinto-me mais próximo, mais parte da pintura, pois desta forma eu posso andar em torno dela, trabalhar dos quatro lados e estar literalmente na pintura. (...) Quando estou em minha pintura, eu não estou ciente do que estou fazendo. Só depois de uma espécie de período de "conhecimento" é que vejo o que estive fazendo. Não tenho medo de fazer mudanças, destruindo a imagem, etc., porque a pintura tem uma vida própria. Procuro deixar que esse mistério se releve. Só quando perco o contato com a pintura é que o resultado é confuso. Caso contrário, há harmonia pura, um dar e tomar livre, e a pintura sai bem (CARMINI, 2012).

Inconscientemente ou não, o fato é que John Cameron Mitchell escolhe um dos ícones da cultura americana para ilustrar uma coincidência: uma vez mais, a

---

<sup>9</sup> Ver Carmini (2012).

América deverá produzir uma resposta ao trauma da guerra. E, ironicamente, a saída esteja no diálogo entre arte e sexualidade representada no filme pelo esperma que escorre no quadro confundindo-se com a tinta, compondo harmonicamente com a imagem final da obra.

Creio que seja esta a tese principal defendida por Mitchell: o inventivo como forma de enfrentamento ao luto, evitando-se assim o estado melancólico apresentado nas cenas iniciais do filme. Mas, qual será o objeto desta inventividade? O sexo, sua reinvenção. Inspirado pelo ato inventivo, dissidente e desruptivo de produção de imagens utilizado por Pollock, o diretor de *Shortbus* nos sugere que, no contemporâneo, o sexo necessita ser reinventado estética-ética-políticamente.

É inegável que o método de criação de Pollock passa pela *queerização* dos modos de produção de uma imagem e da imagem ela mesma, afinal, ele produz sensações, sentimentos que prescindem de ilustrações. E é justamente aqui que acredito residir o efeito *queer* em *Shortbus*: pensar o sexo não mais submetido ao dispositivo da sexualidade, sem que se caia no engodo de criarmos novas categorias, novas imagens, novas representações para o que fazemos quando transamos.

É neste contexto de pungente melancolia pós-trauma que as personagens de *Shortbus* serão subjetivadas devendo as mesmas aceitar ou resistir. Vejamos como. Sofia, que é uma experiente terapeuta sexual, sofre por nunca ter tido um orgasmo e há anos simula-los com Rob, seu marido. Severin, uma de suas pacientes, é a *dominatrix* que, apesar de liberada sexualmente, se queixa de não conseguir se apaixonar. E James e Jamie, um casal cishomossexual, também seus pacientes, pensam em abrir a relação a um terceiro parceiro, Ceth. John Cameron Mitchell articulou todas essas personagens que não se encontram a si mesmas no

consultório de uma terapeuta (ela também desconhecida), mas que se encontram em um bar chamado *Shortbus*. Como nos quadros de Pollock, linhas independentes, assimétricas, não análogas, se cruzam e se misturam em suas diferenças. O que pode advir desses encontros?

Aconselhada pelo casal James e Jamie, Sophie vai até *Shortbus*. Como Alice em uma viagem ao País das Maravilhas, Sophie empreenderá uma viagem de conhecimento pessoal sobre sua própria diferença. Lá é recepcionada por Justin Bonds, o nome masculino de uma recepcionista que lhe mostra Alice, uma loira com uma “boceta larga como uma gola de palhaço”. A partir daí já podemos entrever que o nome do bar é uma metáfora para o ônibus que leva as crianças dotadas e desajustadas à escola, o que nos faz pensar que se trata de um dispositivo de deslocamento. Neste bar se está em trânsito, nada é fixo, as diferenças não são construídas a partir de relações hierárquicas, mas de afetações, sensações e acontecimentos compartilhados, negociáveis.

Em uma das descobertas de Sophie sobre o local, deparamo-nos com uma conversa entre Ceth e o antigo prefeito de NI que ocorre sob a base de um fundo musical da canção *Language* (Scotch Mathew), que introduz o tema da memória que nos abala como um aperto de mão e que quando cessa, leva junto nossas crenças, nos assusta e nos envolve. O ponto central desta conversa reside na tese defendida pelo ancião: “nova iorquinos são permeáveis” e isto lhes garantirá a sobrevivência. Acredito que a discussão trazida por Javier Saez e Carrascoza Sejo (2016) sobre a perspectiva das bases históricas da masculinidade cisheteronormativa fundar-se no princípio de que o masculino é impenetrável em oposição à penetrabilidade

feminina, poderá nos ajudar a compreender o diálogo entre estes dois homens de gerações distintas.

É em NI que as pessoas deixam se penetrar pelo novo e pelo velho, revelando-lhe “a tradição do novo” naquela cidade. Como na arte, onde paradoxalmente é tradição renovar-se, em NI, lugar onde todos vem para “foder”, a superação do trauma ocorrerá, mas desta vez, reinventando o sexo, não mais a partir dos discursos e tecnologias que sustentam o dispositivo cisheteronormativo da sexualidade, mas tendo como base novas sensações, novas emoções que prescindem de discursos. E por que o sexo?

Acredito que o medo imposto pela AIDS e toda a explicitação da cisheteronormatividade compulsória que ele agrega com a abjeção das dissidências obriga as pessoas, ou antes, os e as sobreviventes, a enfrentá-la e a todos os sistemas fascistas de controle dos prazeres que a ela se unem. E, ao enfrentá-las, se utilizam de suas experiências e experimentações corpóreas a partir do sexo.

Por isso, não é de se espantar que os três rapazes ao transarem, gozem (sem esperma) ao se divertirem nus cantando no cu do outro o hino nacional americano. Trata-se de uma das cenas mais fortes do cinema norte-americano, na qual a construção do masculino como o impenetrável - o que servirá à pátria com sua macheza construída via impenetrabilidade - é desconstruída e, há que se dizer, de modo suave, generosamente cômico e masculinamente terno, representando a tese de que a passividade pode ser ativa e ao mesmo tempo viril e masculina. E mais, que este hino que embala as sucessivas invasões americanas ao Iraque na guerra contra o terror, não é a solução para a resolução de conflitos, para o enfrentamento ao luto. É impagável o momento em que o pênis de um dos Jamies serve de microfone para Ceth, a

todo pulmão cantar o trecho da letra em que diz: “*terra dos livres e lar dos bravos*”!

Chegando quase ao final do filme, vemos uma outra forte cena na qual Sophie, torturada pela mandatária saga em alcançar o orgasmo, sai do *shortbus* para destruir um dispositivo vibratório implantado na vagina, que supostamente a faria gozar. Explicita-se aí a recusa a qualquer tecnologia científica que cole o prazer a alguma forma de legitimidade discursiva ao universo feminino cisheterossexual monogâmico, reprodutor, hierarquicamente construído. Afinal, por que gozar é tão importante? Por que o prazer sexual tem de estar associado a isto?

Por fim, assim como Sophie que não consegue gozar, temos James revelando a seu voyeur que ele não consegue sentir, e a *dominatrix* com o marido de Sophie indiretamente explicitando que não consegue amar. James é impenetrável, apesar de não querer ser assim, é mais forte que ele. Após essa cena, somos levados novamente à Sophie que delirantemente sai de seu consultório, embrenha-se na mata e vai cair em um banco de jardim iluminado por um poste e à beira-mar.

Rodeada pelas águas, ela se masturba enquanto James é finalmente penetrado por aquele que lhe salva a vida de uma tentativa de afogamento na piscina do clube no qual é salva-vidas. Em ambos os casos, eles não gozam e a cidade, mais uma vez, tem um apagão. Até que, já dentro do *Shortbus*, enquanto todos cantam a apoteótica canção “*In the End*”, a terapeuta finalmente consegue um orgasmo restabelecendo as luzes da cidade.

Muito embora este final possa ser considerado pouco *queer*, pois que reativa a ideia de que o orgasmo é o destino do sexo, mais do que o processo, o percurso que se construiu a partir do encontro dos corpos, não se pode negar que o gozo da mulher imigrante em uma América melancólica

reativa o imaginário trazido no início do filme a partir da contextualização da história da tela de Jackson Pollock.

A diferença aqui, entretanto, reside na frase: “*a sala de orgia é como os anos 60 só que com menos esperança*”, isto porque, nos anos 60 usava-se o corpo como experiência para se chegar à felicidade; aqui, o corpo é usado apenas para o prazer. A felicidade que alimenta a esperança já produziu muitos engodos e está presa a uma matriz cisheteronormativa de poder e opressão. Agora, o modo possível de se lidar com o fim — leia-se a morte —, é que no final, o que encontramos é nada mais que o fim, e isto é para todas e todos nós.

O modo de enfrentamento ao terror, ao luto, portanto, foi recorrer à tradição: renovar o corpo, o sexo, o gênero, as relações entre as pessoas, inventando novos dispositivos, novos prazeres, novas possibilidades: o sexo não mais como ponte para a felicidade, mas como fonte de prazer, não importa com quem, nem como, apenas isso. Fim.

## **Considerações Finais**

*Shortbus* foi escolhido como o filme mais emblemático de uma geração de filmes surgido na esteira do *New Queer Cinema* produzidos no ano 2000, por sua complexidade e estratégia de visibilidade acerca da falácia dos modos tradicionais de lidarmos com o sexo, a sexualidade e o gênero. Vemos ali explicitados o medo do sujeito pós-moderno em relação ao novo, ao estrangeiro, que ameaça a falsa segurança trazida pelos paradigmas estabelecidos por este Capitalismo Mundial Integrado (CMI) já problematizado por Felix Guattari (1986) na década de 1970.

Tal CMI é desestabilizado pela ameaça trazida pelos atentados sucessivos que aconteciam nas potências

ocidentais e que culminam com o 11 de setembro. Para além das perdas humanas, perdeu-se também a segurança nas tradicionais formas de lidarmos com a angústia, a perda, os sintomas. As terapias já não funcionam mais, as explicações científicas tradicionais sobre os modos de subjetivação já não dão conta de lidar com essas novas subjetivações afetadas pelo trauma. A própria terapeuta já não consegue ter prazer. Quebrando o setting, ela se revela a seus pacientes que lhe recomendam uma outra forma de tratamento: literalmente, implicar seu corpo, arriscar-se a mudanças trazidas por novas experiências.

O filme, portanto, *queeriza* as epistemologias tradicionais construídas sobre bases cisheteronormativas do sistema de inteligibilidade sexo/gênero/orientação sexual/reprodução/prazer problematizado por Judith Butler (2003) em *Problemas de gênero*. Talvez, para ser mais fiel à desconstrução das matrizes inteligíveis tradicionais, o filme pudesse desassociar o orgasmo feminino como condição de felicidade, tornando-o menos inteligível.

Do mesmo modo, poderia também arriscar-se na visibilidade de mais corpos diversos do padrão midiático (anões, pessoas com deficiência, por exemplo) e práticas sexuais dissidentes (*pegging*, sadomasoquismo, etc.) como parte da “mistura” do processo de invenção de outras possibilidades de prazer e subjetivação descoladas dos dispositivos amorosos da monogamia, da reprodução cisheteronormativa, das diferenças estabelecidas a partir das relações de desigualdades e não das trocas afetivas e devires.

Todavia, ainda assim, o filme não perde a sua potência Expressionista de afirmação das sensações como referência da condição de existência e expressão do humano em nós, além, muito além, das categorias sociais de diferença.

## Referências

- BESSA, K. Os festivais GLBT de cinema e as mudanças estético-políticas na constituição da subjetividade. **Cadernos Pagu**, v.28, p. 257-283, jan-jun, 2007.
- BORRILLO, D. L'homophobie. 12 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. (Coleção Que sais-je?).
- BUTLER, J. **Problemas de gêneros: feminismos e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARDON, P. W. Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses. **Business Communication Quarterly**, v.73, n.2, p.150-165, jun, 2010.
- CARMINI, C. Pollock: Um homem no centro de sua tela. **Artes e ideias**, 2012. Disponível em: [http://obviousmag.org/archives/2012/05/pollock\\_um\\_homem\\_no\\_centro\\_de\\_sua\\_tela.html#ixzz4m6oQKqrl](http://obviousmag.org/archives/2012/05/pollock_um_homem_no_centro_de_sua_tela.html#ixzz4m6oQKqrl)
- CECCHETTO, F. R. **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- CLARK, T. J. Em defesa do Expressionismo Abstrato. In SALZSTEIN, S. (Org.) **Modernismos**. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 7-38.
- CLAUZARD, P. **Conversations sur l'homo(phobie)**. L'éducation comme rempart contre l'exclusion.Paris: L'Harmattan, 2002.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. S. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.36-61, Maio/Jun/Jul/Ago, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- DELAURETIS, T. **Technologies of Gender: Essay son Theory, Filmand Fiction**. Bloomington: Indiana University Press, 1989.

DUPRAT, N. Cinema gay e Estudos Culturais: Como esse babado é possível? In: **Terceiro Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, 2007. Disponível em <http://www.cult.ufba.br/enecult2007/NathaliaDuprat.pdf>. Acesso em: 09 Mar. 2010.

ERIBON, D.; HABOURY, F. [Orgs.] **Dictionnaire des cultures gay et lesbiennes**. Paris: Editions Larousse, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. A Vontade de Saber (Vol. I). 5ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988 [Trad. de M. T. da C. ALBUQUERQUE e J. A. GUILHON].

GONÇALVES, R. Clement Greenberg, o Expressionismo Abstrato e a crítica de arte durante a Guerra Fria. **Cultura Visual**, n. 19, julho/2013, Salvador: EDUFBA, p.101-114.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. [Trad. de ROLNIK, S.] 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HAYWARD, S. **Cinema Studies**. The key concepts. London: Routledge, 2003.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KATZ, J. N. **A invenção da homossexualidade**. [Trad. De C. FERNANDES]. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LOPES, D. Desafios dos Estudos Gays, Lésbicos e Transgêneros. **Comunicação, mídia e consumo**, 2005. Disponível em <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/comunicacaomidiaeconsumo/article/viewFile/5217/4846> Acesso em 12 de março de 2010.

LOPONTE, L. G. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.148-164, Jul/Dez, 2008.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis: IEG-UFSC, v.9, n.2, 2001, p. 541-553. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/381/38109212.pdf>

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MISKOLCI, R. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, L. A. F. de; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. de (Orgs). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/51511583/3/Richard-Miskolci>

NEPOMUCENO, M. A. O colorido cinema queer: onde o desejo subverte imagens. **Anais do II Seminário Nacional Gêneros e Práticas Sociais**. Culturas, leituras e representações. Universidade Federal da Paraíba, 28, 29 e 30 de outubro de 2009. Disponível em <http://itaporanga.net/genero/gt6/13.pdf>

PINO, N. P. A teoria queer e o sintersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu**, v. 28, p. 149-174, jan/jun, 2007.

SAEZ, J; CARRASCOZA, S. **Pelo cu**. Políticas Anais. (Trad. R. LEOPOLDO). São Paulo: Letramento, 2016.

SEIDMAN, S. **The social construction of sexuality**. New York: W. W. Norton & Company, 2003.

SPENCER, C. **Homossexualidade: uma história**. Tradução Rubem Mauro Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

STAM, R. **Introdução à teoria do cinema**. [Trad. de F. MASCARELLO]. Campinas: Papyrus, 2003.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A. Apontamentos sobre o atentar contra a própria vida, homofobia e adolescências. **Revista de Psicologia da UNESP**, v.7, n.1, p. 133-151, 2008.

VERGARA, D. L. M. Madame Satã: a desconstrução da sexualidade. In: **Anais do Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**. Blumenau.

2009. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0551-1.pdf> Acesso em: 1 Dez. 2009.

XAVIER, I. Humanizadores do inevitável. **Alceu**, v.8, n.15-p.256a270-jul./dez.2007.



## **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS)**

**Ana Carla Vieira Ottoni.** Psicóloga. Mestre e doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru), especialista em Análise do Comportamento aplicada ao Autismo (UFSCar). Docente do curso em graduação em Psicologia e coordenadora de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia do UNISAGRADO (Bauru/SP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Educação e Cultura (GPESEC-UNESP/Bauru). Interesse nas áreas de educação sexual, inclusão e Transtorno do Espectro Autista.  
E-mail: [anavieiraottoni@gmail.com](mailto:anavieiraottoni@gmail.com)

**Ana Cláudia Bortolozzi.** Livre-docente. Doutora em Educação. Professora Assistente Doutora do Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura - GPESEC e do Laboratório de Ensino e Pesquisa em Sexualidade Humana-LASEX. Áreas de atuação principais: Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Educação Sexual. Educação Inclusiva. Sexualidade Humana.  
E-mail: [claudia.bortolozzi@unesp.br](mailto:claudia.bortolozzi@unesp.br)

**Breno Luiz Ottoni.** Graduado em Biblioteconomia e Ciência da Informação pela UFSCar/São Carlos, mestre em Engenharia de Produção pela Unesp/Bauru, graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Sagrado Coração "Unisagrado" (Bauru/SP) e atuando como bibliotecário da Unesp/Bauru. Áreas de interesse: Educação Sexual; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Nutrição

Comportamental; Metodologia Científica aplicada às Ciências Humanas.

E-mail: brenoottoni@gmail.com

**Carolina de Souza.** Mestre em Psicologia. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Integrante do Grupo de Ação e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero – VIDEVERSO. Áreas de atuação: Psicanálise, estudos de gênero, saúde da população LGBTQI+, Lesbianidades.

E-mail: carol.souza\_@hotmail.com

**Fernando Silva Teixeira-Filho.** Psicólogo. Mestre e Doutor em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Livre-Docente em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professor adjunto (nível I) na Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Assis, atuando na graduação e na pós-graduação. Tem experiência na área de Psicologia com ênfase em clínica e social trabalhando, principalmente, com os temas: processos de estigmatização; produção da violência; diversidades sexuais; minimização da LGBTfobia; prevenção às DSTs e HIV/Aids; Psicologia e Estudos de Gênero; Psicologia e Teoria Queer. Desde o ano de 2010 desenvolve a pesquisa sobre a representação da personagem gay no cinema.

E-mail: fsteixeirafilho@gmail.com

**Gelberton Vieira Rodrigues.** Psicólogo e mestre em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Atualmente, doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e professor universitário (Universidade de Sorocaba/UNISO e

Universidade Paulista/UNIP). Atua como pesquisador nas áreas de Sexualidade, Gênero, Psicanálise e Educação Sexual.  
E-mail: gelbertonrodrigues@gmail.com

**Karla Cristina Vicentini de Araujo.** Psicóloga e Pedagoga. Mestre em Educação Escolar. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Especialista em Gestão Educacional. Mediadora Pedagógica- Tutora na IEP<sup>3</sup> – Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas- UNESP. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura GEPESEC/ UNESP- Bauru-SP. Áreas de atuação principais: Educação, Gestão Educacional, Psicologia da Educação e Educação sexual.  
E-mail: vicentinikarla@gmail.com

**Luci Regina Muzzeti.** Livre-docente. Doutora em Educação. Professora Assistente Doutora do Departamento de Didática, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Supervisora do Centro de Pesquisas da Infância e da Adolescência – Unidade Auxiliar CENPE – FCLAr/UNESP. Integrante do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX. Áreas de atuação principais: Sociologia, Fundamentos da Educação, História da Educação, Formação continuada de professores.  
E-mail: luci.muzzeti@unesp.br

**Manoel Antônio dos Santos.** Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo - USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Coordenador do Grupo de Ação e Pesquisas em Diversidade Sexual e de Gênero – VIDEVERSO. Áreas de atuação: Psicanálise, saúde da população LGBTQI+, Homossexualidades, Lesbianidades e Transexualidades.  
E-mail: masantos@ffclrp.usp.br

**Marcela Pastana.** Psicóloga. Mestre e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Professora do curso de Psicologia do Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel. Atua como pesquisadora nas áreas de Sexualidade, Gênero e Educação Sexual.  
E-mail: marcelapas@gmail.com

**Maria Fernanda Celli de Oliveira.** Pedagoga. Mestre em Educação Escolar. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Professora substituta do Departamento de Didática, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Integrante do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX. Áreas de atuação principais: Sexualidade, Cultura, Educação sexual.  
E-mail: maria.c.oliveira@unesp.br

**Maristela Rodrigues Freitas Martin.** Psicóloga. Mestre em Educação Especial (pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)); Pedagoga, formada em Educação Especial, pela Universidade Estadual do Pará (UEPa). Especialista em Políticas Públicas e Educação Especial, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em AEE, pela Universidade de Santa Maria. Pós graduada em Psico-oncologia, pela PUC Campinas. Pós graduada em Cuidados Paliativos pela USP de Ribeirão Preto. Professora de Educação Especial da Prefeitura Municipal de Campinas. Áreas de atuação: Psicologia da Saúde; Cuidados Paliativos; Atendimento à pacientes oncológicos e cuidadores; Clínica de orientação Psicanalítica; Sexualidade e Inclusão.  
E-mail: maristela\_martin@yahoo.com.br

**Natália Cristina Luciano.** Psicóloga. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar,

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras. Membro do Grupo de Pesquisa Sexualidade, Educação e Cultura – GEPESEC. Áreas de atuação: Psicologia Escolar, Gênero e Sexualidade. E-mail: nataliacris88@gmail.com

**Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes.** Graduada e Licenciada em Psicologia, Especialista em Educação Sexual, Mestre e Doutora em Psicologia. Professora Adjunta da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Vice-líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX/CNPq/UDESC. Coordenadora do LabTEIAS - Laboratório Tecendo Saberes e Fazeres no Campo da Educação Sexual Emancipatória. E-mail: patricia.mendes@udesc.br

**Raquel Baptista Spaziani.** Doutora em Educação Escolar pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Professora substituta do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos e docente do Departamento de Psicologia na Universidade Ibirapuera, na qual coordena o Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Atua como pesquisadora nas áreas da infância, sexualidade, gênero e violência sexual. E-mail: raquelspaziani@outlook.com

**Raquel da Veiga Pacheco.** Graduada em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de educadores e educação sexual CNPq/UDESC. Atua como Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Florianópolis – PMF. E-mail: raquelvpacheco@gmail.com

**Sonia Maria Martins de Melo.** Graduada em Pedagogia Habilitação Orientação Educacional com Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Titular 9, aposentada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC), no programa de Prof. Voluntário Pós-graduação UDESC. Líder do Grupo de Pesquisa EDUSEX Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC e Vice- coordenadora do LabTEIAS - Laboratório Tecendo Saberes e Fazeres no Campo da Educação Sexual Emancipatória.  
E-mail: soniademelo@gmail.com

**Tamires Giorgetti Costa.** Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade, Educação e Cultura – GEPESEC. Áreas de atuação: Clínica Analítica Comportamental; Psicologia do Desenvolvimento, Sexualidade, Corpo Gordo e Estigma.  
E-mail: tamires.giorgetti@unesp.br

**Vera Lucia Messias Fialho Capellini.** Professora Adjunto do Depto de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, da FC/ UNESP- Bauru. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e do Laboratório de Tecnologias para o Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP). É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIIPe).  
Email: vera.capellini@unesp.br

**Verônica Lima dos Reis.** Pós-doutoranda do Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Ciências. Áreas de atuação: interface Psicologia e Educação, em temáticas relacionadas à Inclusão, especialmente em Altas Habilidades/Superdotação e Sexualidade. Membro integrante dos Grupos de Pesquisa: “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” e “Sexualidade, Educação e Cultura” (Gepesec) É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIIPe).  
Email: veronica.reis@unesp.br



## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**Ana Cláudia Bortolozzi.** Psicóloga. Docente no Curso de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Doutora e Livre docente. Coordenadora do Grupo de Estudos em Sexualidade, Educação e Cultura- GEPESEC e do Laboratório de Ensino e Sexualidade Humana LASEX. Áreas de atuação principais: Psicologia do Desenvolvimento Humano. Educação Sexual. Sexualidade e Inclusão.  
E-mail: [claudia.bortolozzi@unesp.br](mailto:claudia.bortolozzi@unesp.br)

**Leilane Raquel Spadotto de Carvalho.** Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Membro e coordenadora de reuniões do Grupo de Estudos em Sexualidade, Educação e Cultura (GEPESEC) e membro do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Áreas de atuação principais: Psicologia do Desenvolvimento Humano, Sexualidade, Educação Sexual e Inclusão.  
E-mail: [leilane.spadotto@hotmail.com](mailto:leilane.spadotto@hotmail.com)

Neste sexto volume da **Coleção Sexualidade & Mídias**, o que reúne os capítulos é o tema "Estigma". Partimos da ideia de que as sociedades têm padrões definidores de normalidade e regras impostas de como as pessoas devem se sentir e se comportar em relação à sexualidade, e que quaisquer "diferenças" são marcadas como "desvios", limitações ou dificuldades, cerceando a liberdade das existências. Pensar essas questões a partir de várias condições se faz urgente para interessados e estudiosos de diferentes áreas. Assim, nesta obra são refletidos os estigmas sobre as consequências que permeiam as doenças crônicas como o câncer; as condições das altas habilidades/superdotação, do transtorno do espectro autista, da deficiência física, das orientações sexuais não heteronormativas, da repressão/educação sexual, etc. que, muitas vezes, afetam as pessoas ao longo do desenvolvimento humano.



Pedro-João  
editora

ISBN. 978-65-96101-74-4



9 786586 101744