

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MULHER E CEGUEIRA: CONSTRUÇÕES
SOCIAIS SOBRE A SEXUALIDADE**

LAÍS BAPTISTA MARIM

**PIRACICABA, SP
(2020)**

MULHER E CEGUEIRA: CONSTRUÇÕES SOCIAIS SOBRE A SEXUALIDADE

LAÍS BAPTISTA MARIM

ORIENTADORA: PROFA. DRA. RITA DE CÁSSIA A. N. RAMOS.

**Dissertação apresentada à
Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Metodista de Piracicaba como
exigência para obtenção do
título de Mestre em Educação**

**PIRACICABA, SP
(2020)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rita de Cássia A. Nespoli Ramos
(Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba

Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Universidade Metodista de Piracicaba

AGRADECIMENTOS

A todas as mulheres que foram mortas, incendiadas, presas e caladas para que eu pudesse estar aqui, escrevendo essa dissertação. Muito obrigada por toda luta e sangue derramado. Hoje, florescemos!

Aos meus amados pais, Marilene e Humberto: tudo o que eu conquisto é mérito de e por vocês. Obrigada por tanto.

Ao meu amigo e único irmão, Vitor. Você sempre será meu “presente” preferido.

À Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro que teve a sensibilidade e grandeza de mostrar-me que todo mundo merece uma segunda chance. Obrigada por toda oportunidade, apoio e inspiração. Graças a você, hoje sou uma versão melhor de mim!

À minha orientadora e professora Dra. Rita de Cássia Antônia Nespoli Ramos, que com muito brilhantismo e cuidado me acolheu em um momento de escuridão e trouxe luz ao meu trabalho. Muito obrigada por toda ajuda!

A todos os incríveis professores que tive durante minha existência, em especial, as professoras da UNIMEP, que apesar de todas as dificuldades, enfrentamentos e recessões, permaneceram em pé, lutando por nós. MUITO obrigada! Vocês são grandiosas.

Às incríveis Isabela, Jéssica e Rebeca que aceitaram participar desse projeto representando milhares de mulheres que buscam ser ouvidas e lutam para isso. Obrigada pela coragem, gentileza e inspiração! Sigamos em frente!

Ao CNPq, pela excepcional oportunidade de poder cursar este mestrado. No Brasil dos meus sonhos, outros jovens, assim como eu, teriam a mesma sorte! Que um dia a ciência e a oportunidade cheguem ao alcance de todos.

A todas as pessoas com deficiência, a contar, mulheres, que são tachadas como “minorias”, abusadas, violadas, ignoradas e esquecidas todos os dias pelas governanças e sociedade: a vocês, ofereço este trabalho!

RESUMO

A presente dissertação objetiva analisar os dizeres de mulheres com cegueira, buscando compreender os sentidos construídos por elas sobre a sexualidade, sobre a educação sexual, sobre preconceitos, possibilidades de relacionamentos e autonomia. É importante debater a intersecção deficiência x sexualidade x educação sexual, em espaços escolares e não escolares, principalmente quando várias organizações e estudiosos propõem que a educação sexual, dentre outras questões relevantes, possa ser um meio de evitar violência, gravidez precoce e propagação de infecções sexualmente transmissíveis. Como metodologia, escolheu-se a pesquisa qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais foram aplicadas a três mulheres com cegueira, residentes em uma mesma cidade do interior de São Paulo. Para análise, utilizaram-se considerações da perspectiva histórico-cultural, pressupostos de autores que estudam a sexualidade como uma construção social e os estudos enunciativo-discursivos, especificamente os que relacionam ideologia e linguagem. Dentre as conclusões finais, pode-se destacar que as mulheres com cegueira deixam entrever, em suas falas, que atribuem à sexualidade concepções diversas, desde mais romantizadas às mais relacionadas ao sensorial, as quais, por sua vez, erigem-se a partir de discursos que ecoam na mídia, no ambiente familiar, na escola. Essas mulheres, ao falarem sobre a educação sexual, permitem a construção de uma perspectiva que aponta para a ausência de políticas educacionais efetivas relacionadas à educação sexual, na escola, como a falta de materiais e de informação, o que contribui para a perpetuação de estigmas e estereótipos. Finalmente, é possível compreender, a partir das entrevistas, enunciados que apontam para a imagem de uma sociedade impregnada de preconceitos em relação à mulher com cegueira. Por fim, as análises e discussões indicam que a escola se demonstra como espaço fundamental para o debate e para a proposta de caminhos para a educação sexual de mulheres com cegueira.

Palavras-chave: Sexualidade. Educação Sexual. Cegueira.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the statements of women with blindness, seeking to understand the meanings constructed by them about sexuality, sex education, prejudices, possibilities of relationships and autonomy. It is important to debate the intersection between disability versus sexuality versus sex education, inside and outside school, especially when several organizations and scholars propose that sex education, among other relevant issues, can be a means of preventing violence, early pregnancy and the spread of sexually transmitted diseases. As a methodology, it is a qualitative research, using semi-structured interviews, which were applied to three blind women, living in the same city in the interior of São Paulo. For analysis, considerations from the historical-cultural perspective were used, also works by authors who study sexuality as a social construction and enunciative-discursive studies, specifically those that relate ideology and language. Among the final conclusions, it can be emphasized that women with blindness reveal, through their speeches, that they attribute different conceptions to sexuality, from more romanticized to more related to the sensorial, which arise from discourses that echo in the media, in the family environment, at school. When talking about sex education, these women allow the construction of a perspective that points to the absence of effective educational policies related to sex education at school, as the lack of materials and information, which contributes to the perpetuation of stigmas and stereotypes. Finally, it is possible to understand, from the interviews, statements that point to the image of a society steeped in prejudices against women with blindness. In conclusion, the analyzes and discussions indicate that the school demonstrates itself as a fundamental space for the debate and for the proposal of ways for the sexual education of women with blindness.

Keywords: Sexuality. Sexual Education. Blindness.

*“Talvez eu não mereça coisas boas
porque estou pagando pecados dos
quais não me lembro”
(Rupi Kaur, poeta feminista indiana)*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	13
A. Objetivos da pesquisa	19
B. Organização da dissertação	19
1. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A MULHER COM CEGUEIRA E A SEXUALIDADE	21
1.1 Contribuições da perspectiva histórico-cultural para o debate em relação à cegueira.....	21
1.2. A sexualidade como uma construção social.....	29
1.3. Sexualidade da Pessoa com Deficiência e Estigmas Sociais.....	32
2. A EDUCAÇÃO SEXUAL E A DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS	41
3. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA SEXUALIDADE EM ENUNCIADOS DE MULHERES COM CEGUEIRA	55
3.1. Entrelaçando Conceitos: a Cegueira, a Sexualidade e a Linguagem	61
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	64
4.1 Delimitação dos Sujeitos	66
4.2 A Entrevista	69
4.3 Apresentação das Mulheres	71
4.4 A Constituição dos Dados de Análise: Seleção dos Enunciados	75
4.5 Roteiro de Perguntas e Construção dos eixos de análise	79
5. ANÁLISE “O QUE DIZEM AS MULHERES COM CEGUEIRA SOBRE A SEXUALIDADE?”	81
5.1 Concepções.....	82
5.2 Conhecimentos.....	94
5.3 Mitos e Preconceitos	106
6. CAMINHOS PARA SE ENSINAR MENINAS COM CEGUEIRA	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
Anexos	143
1. Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	143

Lista de Quadros

Quadro 1 - Artigos identificados nas plataformas Google Acadêmico, Scielo e Capes com as intersecções: Educação Sexual, Mulher e Deficiência; Educação Sexual, Mulher e Cegueira.	16
Quadro 2 - local e duração das entrevistas.....	70
Quadro 3 - Informações sobre a entrevistada: Isabela.	73
Quadro 4 - Informações sobre a entrevistada: Rebeca.....	73
Quadro 5 - Informações sobre a entrevistada: Jéssica.	74
Quadro 6 - Recursos utilizados para substituição na transcrição.....	81

APRESENTAÇÃO

Desde pequena as questões voltadas à mulher me chamaram a atenção, provavelmente por estar inserida em uma família majoritariamente do sexo feminino e ter observado desde sempre como somos seres incríveis. Digo isso, ao mensurar como minha avó foi capaz de ter cinco gravidezes (todas de mulheres) em um cenário miserável, criar as filhas sobreviventes com o mínimo de apoio do marido – agressivo e alcoólatra –, trabalhar duro para conseguir recursos financeiros e superar todos os enfrentamentos de uma mulher, que não teve outra opção senão cumprir os “dogmas do casamento”. Infelizmente, ela faleceu aos 66 anos devido a um câncer de útero proveniente da última cesárea, malfeita, por conta dos poucos recursos que tinha. Recordo-me que sempre que podia, ela contava sobre seu sonho de ser professora, e a ela, ofereço essa dissertação.

Minha avó, assim como minha mãe, tias, professoras e outras mulheres que passaram pela minha vida, me inspiraram muito. Fizeram-me perceber quão fortes e capazes somos, apesar da sociedade disseminar o contrário – e não demorou muito para que eu me desse conta disso.

Quando ingressei em Letras – Língua Portuguesa na UNIMEP, em 2014, após ter, frustradamente, me formado em Gestão Empresarial um ano antes, iniciei uma jornada de descobertas infindáveis. Sempre me encantei pelo universo da leitura e da escrita, o que me impulsionou quanto à escolha do curso, mas, ser capaz de compreender o poder das palavras... foi revolucionário!

Essa descoberta se deu propriamente nas aulas de Linguística, matéria pela qual tomei apreço logo nos 50 minutos da primeira aula. Mas, como já diria o velho ditado, “nem tudo são flores”, deparei-me no segundo ano com a matéria de Educação Inclusiva, quando começou a minha história – que estava mais para uma narrativa de horror - com as questões da deficiência.

As aulas eram lecionadas pela Profa. Dra. Maria Inês Bacellar Monteiro, às sextas-feiras à noite - dia em que, naturalmente, já estávamos esgotados da semana - e a meu ver, naquela época, “para que uma matéria dessas? Que

bobagem!”. Pois é, quem diria que dentro de mim havia muitos preconceitos velados. E esses preconceitos vieram à tona nas avaliações mensais e bimestrais, deixando-me passível de reprovação no semestre. Foi a única vez em toda a minha trajetória do curso, eu estava desolada.

Não conseguia entender como tinha ido tão mal em algo, até então, considerado tão irrelevante por mim. Estava em pânico. Foi quando a Profa. Dra. Maria Inês, com toda paciência do mundo, deu-nos a oportunidade de fazer uma nova prova com todo o conteúdo do semestre, visando, assim, evitar a reprovação.

Naquele momento, aprendi uma das maiores lições que poderia ter como professora e aluna: todos merecem uma segunda chance, pois são capazes de aprender e evoluir. Essa chance fez toda a diferença para mim. Estudei noite e dia os conteúdos, e dessa vez, disposta a compreendê-los. Como resultado, tirei nota máxima na avaliação, mas, acima de tudo, mudei toda a minha compreensão sobre a inclusão e a pessoa com deficiência.

Um ano e meio após esse ocorrido, foi divulgada pela Universidade uma vaga para Iniciação Científica, com preferência para graduandos do curso de Letras e, por ironia do destino, a área de pesquisa se direcionava à pessoa com deficiência, guiada mais uma vez pela Profa. Maria Inês. Inscrevi-me sem muitas expectativas e... fui aprovada! Dando assim desenvolvimento ao projeto: “A representação da deficiência e da inclusão social da pessoa com deficiência no cinema brasileiro: um estudo à luz da análise do discurso de linha francesa” (CONSEPE 211712116) até a minha graduação, em 2017.

O objetivo desse projeto de pesquisa foi identificar a representação da pessoa com deficiência nos filmes brasileiros, e para tanto, uma das frentes de análise foi “relacionamentos e sexualidade”. Porém, a escassez de trabalhos voltados a essa temática, obtidos como resultado dos levantamentos bibliográficos feitos no projeto, preocupou-me bastante.

Tal desassossego refletiu-se também, na época, na escolha da temática do meu trabalho de conclusão de curso: “A cultura do estupro nas mídias digitais: um estudo à luz da Análise do Discurso de Linha Francesa”. Foi quando

retomei meu interesse pela mulher em paralelo com as questões trabalhadas na pesquisa de Iniciação Científica.

Não obstante, ao concluir a graduação, a Profa. Dra. Maria Inês e o até então mestrando Mateus Henrique Amaral - que muito me ajudara na elaboração da pesquisa de Iniciação Científica e a quem sou muito grata - apresentaram-me, com muita admiração, o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, e sugeriram meu ingresso. Para isso, busquei imbricar minhas áreas de interesse até aquele momento: mulher, sexualidade e deficiência; e dessa forma, foi construído o projeto que objetivava intercalar tal tripé.

INTRODUÇÃO

Em 2017, durante a elaboração do projeto de Iniciação Científica “A representação da deficiência e da inclusão social da pessoa com deficiência no cinema brasileiro: um estudo à luz da análise do discurso de linha francesa” (CONSEPE 211712116), citado na Apresentação, um dos módulos de pesquisa se direcionou para os relacionamentos e sexualidade da pessoa com deficiência. Naquela época, realizamos um levantamento bibliográfico de artigos que abordassem a intersecção: *deficiência x sexualidade*, e o resultado foi alarmante. O número de publicações e estudos sobre tais temas demonstrou-se escasso, pouco havia sido publicado até então.

A situação tornou-se ainda mais crítica quando se aliou a esses dois temas a questão de *gênero*, propriamente a mulher; visto a estrutura patriarcal que majoritariamente se configura perante as sociedades. Notou-se que o número de estudos voltados à sexualidade da mulher com deficiência era ainda menor, o que corrobora o quadro de risco vigente destas mulheres quanto a abusos, ISTs¹, gravidezes indesejadas, etc.

Posteriormente, no final de 2019 e início de 2020, tal busca foi atualizada na pretensão de levantar trabalhos com as intersecções: *i. Educação Sexual; ii. Mulher; iii. Deficiência*; e ainda: *i. Educação Sexual; ii. Mulher; iii. Cegueira*. Tais temáticas partem do interesse e urgência quanto à problemática apresentada acima, bem como, das palavras-chaves desta dissertação, que já estava em andamento.

Essas pesquisas foram realizadas nas plataformas *i. Google Acadêmico, ii. Scielo e iii. Portal de Periódicos Capes*; considerando a relevância de tais plataformas dentro do campo de pesquisa acadêmica nacional. Como resultado, foram encontrados *17 artigos*, datados *de 2002 a 2019*. É interessante destacar que dos 34 autores listados, apenas três são homens. No quadro abaixo, encontram-se os artigos organizados:

TÍTULO	ANO	AUTORES	PALAVRAS-CHAVES
GOOGLE ACADÊMICO			
“Como Mulheres com Cegueira Percebem e Manifestam a Sexualidade e a Educação Sexual”	2019	Laís Baptista Marim.	Sexualidade; Cegueira; Educação Sexual; Mulheres; Pesquisa qualitativa; Entrevista semiestruturada.
“Pessoas com deficiência: pesquisa sobre sexualidade e vulnerabilidade”	2009	Ana Rita de Paula; Fernanda Guilardi Sodelli; Glaucia Faria; Marta Gil; Mina Regen; Sérgio Meresman.	Sexualidade; Deficiência; Vulnerabilidade; HIV/Aids; Pesquisa Qualitativa.
“A educação sexual na deficiência mental: práticas e percepções face à afetividade e sexualidade do indivíduo com deficiência mental”	2011	Luísa da Assunção de Oliveira Sousa.	Educação sexual; deficiência mental; Educação Social; Pesquisa Qualitativa.
“Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias”	2002	Ana Cláudia Bortolozzi Maia; Denise do Amaral Camossa.	Sexualidade; Deficiência mental; Recursos Metodológicos; Análise de Relatos.
“Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade”	2006	Giovana Raquel de Moura; Eva Néri Rubim Pedro.	Adolescente; Sexualidade; Cegueira; Enfermagem; Estudo exploratório-descritivo.
“Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira”	2014	Dalva Nazaré Ornelas França.	Sexualidade; Cegueira; Políticas públicas; Bioética; Entrevistas; Análise Qualitativa.
“Sexualidade e deficiência intelectual: concepções, vivências e o papel da educação”	2014	Camila Mugnai Vieira; Marili André Coelho.	Educação Especial; Deficiência Intelectual; Sexualidade; Educação Sexual; Entrevista; Estudo Descritivo.
“Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual”	2011	Ana Cláudia Bortolozzi Maia.	Mulher cega; sexualidade; Educação sexual; Questões Sociais e Preconceito; Estudo de Caso.

¹ Infecções Sexualmente Transmissíveis.

“A educação sexual na deficiência mental”	2009	Paula Alexandra Camelo Almeida.	Educação sexual; Deficiência mental; Sexualidade; Entrevista; Análise Qualitativa.
“Ensino de educação em saúde para cegas sobre métodos anticoncepcionais naturais”	2013	Mariana Gonçalves de Oliveira; Escolástica Rejane Ferreira Moura; Danielle Rosa Evangelista; Lorita Marlena Freitag Pagliuca.	Educação em Saúde; Métodos Naturais de Planejamento Familiar; Cegueira; Estudo Descritivo e Intervenção; Análise Qualitativa.
“Educação sexual na deficiência mental”	2012	Inês Isabel dos Reis Vargem.	Psicologia da educação; Deficiência mental; Sexualidade; Educação sexual; Educação pré-escolar; Questionário de Conhecimentos sobre a Sexualidade (QCS).
“Sexualidade da pessoa com cegueira: da percepção à expressão”	2013	Dalva Nazaré Ornelas França.	Sexualidade; Cegueira; Educação Especial; Entrevista Semiestruturada; Análise Qualitativa.
“Educação sexual de pessoas com deficiência mental”	2007	Tania Mara Zancanaro Pieczkowsk.	Sexualidade; Deficiência Mental; Direitos Humanos; Educação; Orientação.
“Sexualidade e paraplegia: o dito, o explícito e o oculto”	2005	Inácia Sátiro Xavier de França; Adriana de Freitas Chaves.	Mulher paraplégica; sexualidade; construção de sentidos e barreiras; análise do discurso.
“Gênero, corpo e sexualidade: processos de Significação e suas implicações na constituição De mulheres com deficiência física”	2010	Marivete Gesser.	Mulher e deficiência física; gênero, corpo e sexualidade; Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski.
SCIELO			
“Aprendizado de cegas sobre anatomia e fisiologia do sistema reprodutor feminino mediante manual educativo”	2018	Mariana Gonçalves de Oliveira; Aline Cruz Esmeraldo Áfio; Paulo Cesar de Almeida; Márcia Maria Tavares Machado; Ana Cristina Lindsay;	Pessoas com deficiência visual; Sexualidade; Equipamentos de autoajuda; Educação em enfermagem; Cuidados de enfermagem; desenvolvimento

		Lorita Marlena Freitag Pagliuca.	metodológico a partir de leitura de manual e teste.
“Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento”	2014	Táisa Caldas Dantas; Jackeline Susann Souza Silva; Maria Eulina Pessoa de Carvalho.	Mulher e deficiência intelectual; empoderamento e autoadvocacia; sexualidade; metodologia da história oral.
Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa	2013	Marivete Gesser; Adriano Henrique Nuernberg; Maria Juracy Filgueiras Toneli	Gênero; deficiência; vulnerabilidade
PERIÓDICOS CAPES			
Encontrado apenas um artigo, já apresentado em pesquisa no Google Acadêmico.			

Quadro 1 - Artigos identificados nas plataformas Google Acadêmico, Scielo e Capes com as intersecções: Educação Sexual, Mulher e Deficiência; Educação Sexual, Mulher e Cegueira.

Pode-se perceber, a partir deste levantamento, o baixo número de pesquisas voltadas às áreas de sexualidade e deficiência, a destacar, ainda, com as temáticas da Educação Sexual e da cegueira, recorte que será abordado nesta dissertação. Ademais, é evidente o quão recente tem sido o aprofundamento nas questões da deficiência, sendo o artigo mais antigo datado de 2002, há menos de duas décadas. Isso comprova o descaso com a diversidade advindo de governanças, e propriamente, da sociedade.

Como resultado, a ausência de discussões e estudos acerca de tais temáticas auxilia na permanência dos estigmas e preconceitos quanto à pessoa com deficiência, que é tachada socialmente como assexuada, indesejável, incapaz de constituir família ou relacionar-se (MAIA; RIBEIRO, 2010). Neste sentido, estudiosos do assunto, como Mello e Nuernberg (2012), reforçam a importância de se pesquisar, aprofundar e debater as questões da sexualidade da/e para a pessoa com deficiência, para que se possa permitir, assim, a quebra do presente cenário e proporcionar autonomia, direitos e segurança para esses indivíduos.

Juntamente com o debate sobre a sexualidade, há de se pensar nas políticas públicas direcionadas à educação sexual, desenvolvidas na escola. Em reportagem ao jornal *El País* (2019), Débora Diniz e Regina Carino apontam que a América Latina é uma das regiões em que o índice de gravidez entre meninas é o que mais cresce no mundo. De acordo com as autoras, são mais de 2 milhões todos os anos, e uma das consequências desse fato é o abandono da escola. Para as estudiosas e defensoras dos direitos humanos, é a *educação sexual* que pode informar sobre doenças e gravidez, pode proteger as crianças da violência e, assim, permitir que elas não tenham seus sonhos interrompidos. Apesar da força que a educação sexual pode ter, se realizada de modo adequado, as autoras alertam que, no Brasil, discute-se o não oferecimento da educação sexual nas escolas.

Maria Neide Figueiró, estudiosa do tema, em fala à Revista Nova Escola, em 2006, estimava que apenas 20% das escolas tinham projetos voltados à educação sexual. Em sua visão, faltavam iniciativas governamentais para atuar na formação de educadores proficientes que tratassem da complexidade da temática, como por exemplo, a concepção de bebês. De acordo com a autora, a educação sexual, tanto familiar quanto escolar, poderia ajudar os adolescentes a iniciarem a atividade sexual mais tardiamente.

Quanto à educação sexual da pessoa com deficiência, Maia (2011) defende a importância desse programa e discorre que são várias as técnicas que podem ser destinadas, mais especificamente aos deficientes visuais, dentre elas, o braille e as gravações, que possibilitam maior acesso à informação. Para a autora, a educação sexual oportuniza o debate sobre as questões do preconceito, pode ser um espaço de inclusão da diversidade e trata-se de um direito da pessoa com deficiência.

Diante dessas considerações, esta pesquisa é importante, pois é necessário colocar em discussão a sexualidade da pessoa com cegueira e a educação sexual responsável que tenha como objetivos a inclusão, as questões informativas sobre o corpo, a construção do feminino e do masculino, as infecções sexualmente transmissíveis, a diversidade sexual e os métodos

contraceptivos. Em nosso pensar, há de se questionar a responsabilidade pública da saúde em relação à sexualidade, à educação sexual e às políticas públicas destinadas ao tema e, conforme o objetivo deste trabalho, ao deficiente visual. Para entender a importância da educação sexual promovida na escola é necessário buscar o conceito de sexualidade e como ele é construído na sociedade. Diante da importância do assunto e da proximidade desta pesquisadora com o tema, pensou-se em entrevistar mulheres com cegueira buscando conhecer os sentidos construídos por elas sobre a sexualidade, sobre a educação sexual, sobre os preconceitos, possibilidades de relacionamentos e autonomia.

Para tanto, como metodologia, foram ouvidas três mulheres com cegueira, com idades de 32 a 57 anos. Foram propostas dez questões que abordavam os temas: concepções de sexualidade, educação sexual, estigmas e mitos sobre a pessoa com deficiência.

As discussões dos dados sustentam-se na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente, em *Obras Escogidas II (Problemas Generales de la defectologia contemporanea)*, de Vigotski (1997), em autores que entendem a sexualidade como uma construção social, dentre os quais destacam-se Maia (2011 e 2014), Maia e Ribeiro (2010) e França (2013), e em estudiosos que propõem debates sobre a educação sexual na escola, como Louro (1997). Apoiando-se nesses estudos, a proposta é analisar as entrevistas a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, com aporte em conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2003 e 2006). Em nossa compreensão, esses estudos permitem explicitar como nos enunciados das mulheres cegas ressoam os valores e as ideologias dominantes socialmente.

Este trabalho caracteriza-se como uma *pesquisa qualitativa*, por meio de *entrevistas semiestruturadas*, apoiando-se nos pressupostos de Freitas (2002), Minayo (1992) e Haguette (1987). Visando coletar os discursos dessas mulheres, material fundamental para a presente análise, a entrevista é caracterizada pelo encontro de duas pessoas, guiadas por um roteiro prévio de perguntas e pela interação dos indivíduos que podem, a qualquer instante,

estabelecer novas perguntas ou comentários. A escolha desse tipo de metodologia deu-se devido à importância da entrevista como instrumento para compreender o fenômeno investigativo pretendido, uma vez que ressoa, sobretudo, as experiências e vivências do indivíduo a partir de uma dimensão social (FREITAS, 2002).

A. OBJETIVOS DA PESQUISA

Após estudos, discussões e aprofundamentos na relação entre sexualidade, gênero e cegueira, elaborou-se como objetivo desta dissertação: **analisar os dizeres de mulheres com cegueira, buscando conhecer os sentidos construídos por elas sobre a sexualidade, a educação sexual, preconceitos, possibilidades de relacionamento e autonomia.**

Objetivos Específicos

- Identificar nos discursos das mulheres com cegueira concepções, conhecimentos, mitos e preconceitos em relação à sexualidade;
- Apontar caminhos para a educação sexual de meninas com cegueira.

B. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para alcançar os objetivos aqui propostos, esta dissertação distribui-se em *seis capítulos* para além dessa introdução, apresentação e considerações finais. O desenvolvimento da pesquisa busca dialogar com os estudos sobre a sexualidade, entendida de uma maneira ampla, ou seja, como essa temática é construída e circula na sociedade. Além disso, busca-se compreender se a escola atua para ajudar as mulheres cegas no debate das questões relacionadas à sexualidade.

No *primeiro* capítulo, trazemos os pressupostos de sexualidade e deficiência pautados em autores que se aprofundam em tal intersecção, tais como Maia (2014), Maia e Ribeiro (2010), Amaral (1998), França (2013b) e Mello e Nuernberg (2012), buscando compreender a sexualidade e a deficiência como construções sociais. Ainda nesse capítulo, as concepções de estigma,

preconceito e defectologia apoiam-se nos estudos teóricos de Goffman (1982) e França (2013a), e também de Vigotski (1997), autor fundamental nesta análise.

No *segundo* capítulo, discorreremos sobre a abordagem da Educação Sexual e da deficiência nas legislações e documentos oficiais brasileiros, buscando demonstrar, em perspectiva, como se configuraram, sobretudo na área da educação. Aliados a essa trajetória, são apresentados estudos de autores que contribuem para que se reflita se a pessoa com deficiência tem acesso a materiais e informações sobre a sexualidade. Essa seção é muito importante, pois, conforme discorreremos, a escola tanto pode ajudar na perpetuação e construção de mitos sobre a sexualidade, quanto pode contribuir para desmistificar determinados estigmas e evitar a desinformação.

No *terceiro* capítulo, propõe-se compreender os discursos das mulheres com cegueira, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, pautada nos conceitos de linguagem e ideologia de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) e de Bakhtin (2003).

No *quarto* capítulo, discorre-se sobre a realização da pesquisa desde o momento da definição da temática a ser abordada, a escolha das participantes e a dinâmica das entrevistas, ou seja, o caminho metodológico. Além disso, apresenta-se as mulheres envolvidas nas discussões e elenca-se os eixos e perguntas que nortearam os encontros.

Já no *quinto* capítulo, procedemos às discussões e análise dos dados, a partir dos pressupostos teóricos, buscando, assim, responder os objetivos dispostos nesta dissertação.

No *sexto capítulo*, a intenção é, a partir das análises e dos estudos dos autores de referência, propor caminhos para que haja a educação sexual comprometida com o pleno desenvolvimento da sexualidade da mulher com cegueira.

Por fim, na conclusão, serão retomados os objetivos e apresentados os resultados que depreendemos das análises.

1. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: A MULHER COM CEGUEIRA E A SEXUALIDADE

“O triste destino dos cegos não é devido à cegueira física em si, o que não é uma tragédia. A cegueira é apenas o pretexto e a razão para o surgimento de tragédias” (VIGOTSKI, 1997, p. 79. Tradução Nossa)

A proposta deste capítulo é refletir, pelo viés da linguagem, sobre a sexualidade e a cegueira como construções sociais. Assim, pensou-se em trazer os estudos de como uma criança cega incorpora os conceitos sociais e convive com os discursos que a cercam. Para tanto, apoia-se nas ideias do psicólogo bielorrusso, proponente da psicologia histórico-cultural, Lev Vigotski (1997) e nas autoras Costas e Ferreira (2010), que auxiliam na compreensão do autor; ainda referencia-se Maia (2014), Maia e Ribeiro (2009 e 2010), Amaral (1998) e França (2013a e 2013b) acerca da sexualidade e deficiência.

A seguir, a ideia é configurar as questões de sexualidade, deficiência e gênero, com Mello e Nuernberg (2012). Concomitante a essas discussões, pretende-se discorrer sobre os estigmas que envolvem tais intersecções, e por isso, Goffman (1982) perpassará tal conceito e sua construção social.

1.1 Contribuições da perspectiva histórico-cultural para o debate em relação à cegueira

A psicologia histórico-cultural se insere no campo dos estudos sobre a consciência e o desenvolvimento humano. Para Vigotski² (1997), há uma relação intrínseca entre o social e o cultural, pois, em sua visão, o desenvolvimento cultural está diretamente associado ao plano social do desenvolvimento. Assim, referindo-se a uma pessoa com deficiência, sendo esta uma criança cega, deve-se pensar que, sozinha, em seu desenvolvimento natural, ela não se apropriará do código escrito; é preciso que a educação

² Nesta dissertação, escolheu-se grafar o nome do autor como “Vigotski”, por se considerar que é o mais comum entre as citações dos autores brasileiros.

contribua com o oferecimento de técnicas adaptadas às suas necessidades. Nesse caso, da pessoa com cegueira, o sistema Braille pode ser esse instrumento.

Em sua obra "*Problemas generales de la defectologia*", Lev Vigotski (1997) transcorre acerca da história da deficiência com enfoque na criança, e afirma que, inicialmente, a criança era vista como um "adulto pequeno". Além disso, defende que a deficiência costumava ser definida como uma limitação de forma quantitativa do desenvolvimento, na qual o bebê era limitado ao crescimento e aumento quantitativo de suas funções orgânicas e psicológicas, e no caso da deficiência, na ausência destas.

Vigotski (1997) quebra essa perspectiva ao pontuar que uma criança com deficiência não é menos desenvolvida do que outras ditas "normais", mas sim uma criança com um desenvolvimento de outro modo que as demais: "A criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outra maneira" (1997, p. 12. Tradução Nossa).

Assim, como qualquer criança que perpassa seu desenvolvimento em diversas fases com características peculiares quanto a personalidade e estrutura corporal, a criança com deficiência percorrerá da mesma forma tal desenvolvimento, tendo também suas particularidades, não resultando apenas na soma de suas deficiências ou partes "pouco desenvolvidas", conforme acreditava-se nos estudos iniciais sobre a defectologia:

Assim como a criança em cada estágio do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade quantitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, da mesma maneira, a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente diferente e peculiar. (VIGOTSKI, 1997, p. 12. Tradução Nossa).

Portanto, cabe à nova configuração da defectologia de Vigotski, conforme suas próprias palavras, buscar analisar os inúmeros processos do desenvolvimento da criança, considerando tamanha amplitude como uma metamorfose, que deve ser desvendada.

Quanto aos estudos acerca da concepção e aprendizado desde a primeira infância, Vigotski (1997) perpassa a interação social como fundamental para o desenvolvimento humano, e principalmente, das funções superiores como a fala, a lógica, a escrita, etc. Tal interação é possibilitada por meio da família e do grupo social em que o indivíduo está inserido, ou do qual faz parte.

Assim, quando criança, a qualidade e frequência das experiências tidas com pais e/ou outros sujeitos resultará nos aprendizados tidos (tanto de forma positiva, quanto de forma negativa). Sendo assim, se um jovem tem contato com números desde muito novo, com pais que o ensinam a contar ou são mediadores de brincadeiras com soma e subtração, por exemplo, lhe será permitido desenvolver funções lógicas, o que não acontecerá com aquelas crianças isentas das mesmas experiências.

Com essa ideia, um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas é implantado em face da defectologia; A defectologia se torna possível como ciência, uma vez que adquire um objeto de estudo e conhecimento específico e metodologicamente definido. Com base na concepção puramente quantitativa de defeito infantil, apenas a "anarquia pedagógica" é possível. (VIGOTSKI, 1997, p.13).

Tal interação e influência é apresentada por Vigotski como "mediação", ou seja, todo ser humano relaciona-se com o mundo de forma mediada pelo outro, seja este o pai, a mãe, o professor ou qualquer outro membro do grupo social do qual tal criança faz parte. Contudo, toda essa mediação é dada considerando as condições fisiológicas "normais" do ser humano: mãos, pés, olhos, audição, etc.

Sendo assim, todos os nossos aprendizados e técnicas durante a infância, bem como na vida adulta, pressupõem tal normalidade (visão, audição, tato, etc.), apresentando a qualquer diferença, tal qual a deficiência, uma série de barreiras, estranhamentos e a ideia da incapacidade.

Todo o aparato da cultura humana (da forma externa de comportamento) é adaptado à organização psicofisiológica normal do homem. Toda a nossa cultura pressupõe um homem que possui certos órgãos - mãos, olhos, ouvidos - e certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os sinais e símbolos são destinados a um tipo normal de pessoa. Daí deriva a ilusão de que há uma convergência, uma transição espontânea, das formas naturais para as culturais [...] a convergência é substituída por uma profunda divergência, por uma discrepância, pela

falta de correspondência entre as linhas do desenvolvimento natural e do desenvolvimento cultural da criança. (VIGOTSKI, 1997, p. 185. Tradução e Grifos Nossos).

Contudo, Vigotski (1997) transcorre em seus estudos que quando um indivíduo apresenta deficiência em determinado aspecto de sua corporeidade, tal “limitação” é compreendida pelo próprio corpo humano como uma espécie de ameaça, e visando protegê-lo, acaba por aprimorar outras características e funções. Assim, apresenta-se o conceito de *compensação*, ou seja, outras características da pessoa com deficiência acabam sendo superdesenvolvidas, tal qual a audição ou o olfato para a pessoa cega.

A teoria da compensação descobre o caráter criativo do desenvolvimento orientado por esse caminho. Psicólogos como Stern e Adler baseiam-se parcialmente nessa teoria, a origem da habilidade **“aquilo que não me mata me deixa mais forte”** - então Stan formula essa ideia - **graças à compensação, a força nasce da fraqueza, das carências nascem as necessidades.** (VIGOTSKI, 1997, p. 16. Tradução e Grifos Nossos).

Todavia, o autor pontua que nem sempre há êxito nesse processo de compensação, uma vez que toda superação demanda uma série de causas, assim como não há vitória em toda luta. Porém, mesmo não apresentando sucesso, é necessário considerar o processo de criação e recriação da personalidade da criança e de todas as suas funções, as quais, lhe possibilitarão novos caminhos e adaptações para lidar com a deficiência.

De acordo com Dainez e Smolka (2014), Vigotski apresenta-se contrário às abordagens que:

Privilegiarem um viés naturalista do desenvolvimento humano e por conceberem a compensação como uma correção biológica automática do defeito, o que prescreve um caráter médico e terapêutico à pedagogia, reduzindo as ações educativas ao desenvolvimento dos sentidos imunes ou ao reestabelecimento de determinadas formas de conduta. Ao contrário disso, defendeu que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1097).

Para as autoras, o conceito de “compensação” para Vigotski, quando adotado no campo da educação, “faz-nos tomar como disparador de nossas suposições não o defeito, o déficit, o atraso intelectual, mas, sim, a pessoa nas

condições sociais concretas de vida, orientando-se para as possibilidades de desenvolvimento” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1106).

Vigotski ainda reforça que o que define as oportunidades de um indivíduo não é a deficiência em si, mas suas consequências sociais. Assim, a compensação não visa superar o defeito em si, mas os resultados que este ocasiona socialmente. Portanto, a relevância está nos caminhos encontrados pela criança para a superação da deficiência mediante o conjunto social.

É claro que, nessas condições, não é possível falar de um sentimento de inferioridade, de defeito, etc. **O que decide o destino da pessoa, em última análise, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização psicossocial.** Os processos de compensação também não visam concluir diretamente o defeito, o que na maioria das vezes é impossível, mas superar as dificuldades que o defeito cria. **Tanto o desenvolvimento quanto a educação da criança cega não têm tanta relação com a cegueira em si, mas com as consequências sociais da cegueira.** (VIGOTSKI, 1997, p. 19. Tradução e Grifos Nossos).

Quanto ao aprendizado e desenvolvimento da criança, o autor também menciona a importância de se dificultar tarefas e situações cotidianas para as crianças, instigando-as à solução destas. Assim, permite-se o aprendizado indireto. Esse processo envolve as múltiplas habilidades do infante (fala, pensamento, habilidades motoras, etc.) e permite o aprimoramento de seus conhecimentos.

Posto isto, quando não é possível solucionar uma questão por meio de uma ação direta, a criança é obrigada a raciocinar e buscar alternativas para tal. Essa situação é caracterizada como sumamente importante para o desenvolvimento das funções superiores desses indivíduos, já que “se a criança não tiver necessidade de pensar, ela não vai pensar” (VIGOTSKI, 1997, p. 867), ou realizar qualquer outra atividade se não tiver necessidade.

Tal concepção é apresentada para crianças com ou sem deficiência, uma vez que, todo indivíduo, segundo Vigotski (1997), é capaz de reproduzir toda a conduta humana, cada qual através de suas próprias particularidades e experiências:

Os cegos e os surdos são capazes de reproduzir toda a gama de comportamentos humanos, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação é reduzida apenas à substituição de algumas maneiras por outras para formar os elos condicionados. Repetimos novamente: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos de uma criança normal. Se isso explica o desenvolvimento excessivo do toque no cego e da visão no surdo, as peculiaridades desses sentidos devem emergir à riqueza funcional dos elos condicionados, transferidos para esses órgãos por outros que não funcionam. O tato no sistema do comportamento da pessoa cega e a visão do surdo não desempenham o mesmo papel das pessoas que normalmente ouvem e ouvem: as obrigações e funções do tato e da visão em relação ao organismo são outras: eles devem criar uma quantidade enorme desses vínculos com o meio ambiente - links que, em pessoas normais, seguem outros caminhos. Daí vem sua riqueza funcional - adquirida na experiência - que foi tomada por engano como inata, típica da estrutura orgânica. (VIGOTSKI, 1997, p. 77. Tradução e Grifos Nossos).

O autor ressalta que para a pessoa com deficiência, tal como o cego, a ausência de visão é algo “normal”, assim como a ausência de luz ou a dada escuridão, como a classificamos, não é uma característica que o incomode, que lhe cause dor, uma vez que se trata de sua normalidade. Portanto, para a criança cega, não enxergar se distancia da patologia, e só é notada como “ausência” por intermédio das relações sociais que a tacham desta forma.

A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e ela percebe apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nele. ~ Como as pessoas cegas vivem sua cegueira? De maneiras diferentes, de acordo com as formas sociais em que esse defeito é composto. **De qualquer forma, aquela pedra na alma, essa enorme tristeza, aquele sofrimento inexprimível que nos inspira piedade pelo cego e nos faz pensar com horror em sua vida, tudo isso deve sua origem a momentos secundários, sociais e não biológicos.** As representações cegas do mundo não estão isentas da realidade objetiva; o mundo não se revela aos cegos através da névoa de um véu. Não levamos em conta que os cegos desenvolvem as possibilidades quase milagrosas de tocar organicamente e naturalmente. No fim da verdade científica, está a ideia de que os cegos não são apenas mais pobres, mas ainda mais ricos que os videntes. (VIGOTSKI, 1997, p. 79. Tradução e Grifos Nossos).

Porém, tratando-se do aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência, dois pontos importantes são ressaltados na obra de Vigotski: o primeiro deles é a constatação da organização cultural social que está adaptada à “normalidade” psicofisiológica, conforme apresentado anteriormente. O

segundo ponto, parte do preconceito social que menospreza o potencial dessas crianças, limitando-as à sua deficiência e, conseqüentemente, há impedimentos quanto a mediação da aprendizagem.

Vigotski aponta que “o triste destino dos cegos não é devido à cegueira física em si, o que não é uma tragédia. A cegueira é apenas o pretexto e a razão para o surgimento de tragédias” (VIGOTSKI, 1997, p. 79. Tradução Nossa). O problema não está na deficiência em si, mas na postura social mediante aquilo que é diferente, que não está pautado na normalidade.

Neste sentido, ainda quanto ao aprendizado, há ausência do aprendizado indireto para essas crianças: pouco, ou quase nada, lhes é dificultado. Acredita-se erroneamente que, pela ausência de visão, fala, audição, etc.; a essas crianças cabe facilitar os processos e atividades, uma vez que não são capazes de cumpri-los, ou ainda, precisam de total ajuda e atenção. Desta forma, as dificuldades fundamentais necessárias para o aprendizado indireto são vetadas, havendo falha nos processos de mediação.

Destarte é comum nos depararmos com indivíduos com deficiência que não tiveram oportunidade de desenvolver sua fala, escrita e raciocínio devido a esses preceitos errôneos. Se a criança com deficiência não é desafiada a usar suas funções motoras, por exemplo, ela não será capaz de amarrar seus sapatos ou escovar os dentes.

A educação especial, por diversas vezes, apresenta esse caráter, o que é rebatido por Vigotski (1997): é preciso que a educação perca seu caráter “especial” para que se torne educação comum a todos:

O problema pedagógico central, também na escola, é o elo entre o ensino especial e os princípios gerais da educação social. A «onopédia psicológica», a «cultura sensorial» feita em um material didático peculiar, deve ser fundida inteiramente no jogo, nas tarefas, no trabalho. **As lições clássicas do silêncio são absurdas e dolorosas quando apresentadas como lições.** Mas, em jogos silenciosos, o silêncio, para alguma finalidade, é um excelente recurso educacional quando as crianças sabem que o silêncio deve ser mantido. **O ensino "especial" deve perder seu caráter "especial" e as entradas se tornarão parte do trabalho educacional comum.** (VIGOTSKI, 1997, p. 93. Tradução e Grifos Nossos).

O autor ainda esclarece que as atividades, educativas ou não, não estão ligadas, necessariamente, a uma ou outra habilidade, mas sim, à oportunidade e necessidade de fazê-la, como é o caso da comunicação: não é necessário ser capaz de falar ou ouvir para que a ação seja efetiva, uma vez que há caminhos alternativos para tal, como a língua de sinais e o braile. São mais importantes as condições de aprendizado que a própria deficiência.

Portanto, o impedimento do desenvolvimento da pessoa com deficiência não está em sua deficiência, propriamente, mas no comportamento social que a circunda. Assim, só será possível o desenvolvimento do sujeito com deficiência se houver, conjuntamente, apoio e estímulo sociocultural. A dificuldade não está na deficiência, mas sim, no âmbito social.

Vigotski (1997) exemplifica o desenvolvimento da criança cega, que devido à ausência de visão, encontra dificuldades quanto à inserção social, situação que desencadeia uma série de sentimentos de inferioridade e insegurança. Contudo, o aparelho psíquico destas, identificando a importância de tal inserção social e através da supercompensação, possibilita o desenvolvimento de uma personalidade socialmente válida, superando os limites físicos. Por isso, a importância de se permitir a mediação e o acesso ao conhecimento dessas crianças

Ainda, com relação à linguagem, questão de suma importância para o desenvolvimento da presente análise, o autor menciona que todo indivíduo carrega consigo um intercâmbio social, ou seja, se apropria de sistemas de linguagem inseridos em sua comunidade para, assim, poder se comunicar com os demais. Conseqüentemente, tem-se o pensamento generalizante, que se encarrega de organizar o real, estabelecer uma relação de lógica a partir das semelhanças identificadas por meio do pensamento e da linguagem.

Para a pessoa cega, a linguagem apresenta-se de forma ainda mais importante, uma vez que ela possibilita a construção das significações, significados e “imagens”. O som cumpre, para a pessoa cega, papel similar ao da visão para a pessoa vidente, segundo Vigotski (1997).

Portanto, além de possibilitar a comunicação e a interação com o social e seu reconhecimento, a linguagem mostra-se como fundamental para o desenvolvimento humano/social, uma vez que permite a organização e o desenvolvimento das funções superiores, tais como o pensamento. Sendo assim, a linguagem possibilita também a interação entre a fala e o pensamento, bem como, a interação com os outros indivíduos (cegos ou não): "A fonte de compensação na cegueira não é o desenvolvimento do toque, a maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, isto é, o uso da experiência social, a comunicação com os videntes" (VIGOTSKI, 1997, p. 107. Tradução Nossa).

Os estudos de Vigotski apontam o discurso como uma construção social, e no caso desta pesquisa, contribuem para que se entendam os conceitos e mitos construídos sobre a sexualidade e a mulher cega.

1.2. A sexualidade como uma construção social

A sexualidade perpassa todo o indivíduo, independentemente de se ter uma deficiência ou não, ser homem ou mulher. Maia (2014) discorre que o desenvolvimento da sexualidade se dá conforme o crescimento e o amadurecimento humano, o qual estará sujeito a transformações durante toda a vida:

A sexualidade está presente em todos nós! Todo ser humano vive e cresce desenvolvendo sua sexualidade a partir das mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento: o crescimento e amadurecimento do corpo físico, as práticas sexuais e reprodutivas, a orientação sexual e o erotismo, os vínculos amorosos, entre outras mudanças. Certamente, o que somos hoje, em relação à expressão da nossa sexualidade, é bem diferente do que fomos quando crianças e do que seremos no final da vida. (MAIA, 2014, p. 1).

A autora ainda transcorre que uma série de fatores percorridos durante a vida serão responsáveis pelas experiências e vivências sexuais tidas por qualquer indivíduo, dentre eles, a questão do gênero, o afeto e a integridade corpórea:

Muitas ações influenciam o modo como a sexualidade é vivenciada em nosso desenvolvimento: se somos homens ou mulheres, se temos ou não um corpo físico íntegro, se passamos ou não por doenças crônicas e graves, se tivemos ou não condições de receber afeto e cuidados na infância, se pudemos crescer em um ambiente não violento e agressivo, se vivemos ou não relações de amizade e amor satisfatórias, se vivenciamos ou não uma educação sexual repressora e conservadora na família, se fomos ou não bem informados sobre sexualidade e suas condições adversas. (MAIA, 2014, p. 1).

Neste sentido, as experiências quanto à sexualidade são individuais, advindas da história de cada ser humano, e deveriam, também, conceber-se assim, de forma pessoal. Maia (2014), com tamanho brilhantismo, consegue organizar seus estudos acerca da sexualidade humana em um infográfico, demonstrando como a questão se compõe:



Imagem 1: Componentes da sexualidade humana (MAIA, 2014, p. 4).

Quanto à sexualidade da pessoa cega ou com cegueira, a autora transcorre que assim como qualquer ser humano, esta perpassará tais questões e descobertas, e que nenhuma deficiência é capaz de tornar qualquer indivíduo assexuado, já que se trata de uma questão humana. Contudo, assim como qualquer indivíduo, a sexualidade se manifestará de forma pessoal, cabendo, por exemplo, ao cego, maior relevância ao toque, cheiro, etc.

Nenhuma limitação, característica pessoal ou dificuldade faz dessas pessoas “assexuadas”, pois elas serão homens e mulheres, seres de desejo, que têm o corpo erótico e, na maioria das vezes, como

qualquer um, têm a capacidade reprodutiva preservada. Podem ou não ter relações sexuais satisfatórias, estabelecerem vínculos amorosos, com as dificuldades e prazeres que têm qualquer outra pessoa. O exercício da sexualidade é um direito que deve ser assegurado às pessoas com deficiência. (MAIA, 2014, p. 10).

Contudo, desde sempre, valores e concepções quanto a essa temática são dispostos socialmente, os quais, acabam por realizar a construção do aceitável, “bom” e “ruim”, “certo” e “errado”, esperado, e até mesmo, reduzi-la meramente à questão prática do ato sexual.

Todos os valores e informações sobre sexualidade que dispomos hoje não são coisas que nascem conosco, mas algo que aprendemos em todos os meios em que vivemos, desde o nascimento: o modo como nos tratam e falam conosco, as mensagens explícitas do nosso ambiente e a forma como experienciamos nossas sensações corporais e subjetivas. (MAIA, 2014, p.1).

Cabe destacar que se trata de uma concepção equivocada, uma vez que um conceito tão complexo e amplo não pode ser minimizado apenas ao coito. Maia e Ribeiro (2010) pontuam que a sexualidade aborda a questão do afeto, do desejo, das atitudes, as influências culturais, ideológicas e históricas de cada um:

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, pois abrange também as práticas sociais, os costumes diversos e as ideologias relacionadas a essas práticas. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 161).

Nessa linha de raciocínio, França (2013a, p. 585) também percebe “a sexualidade humana de forma abrangente, considerando sua influência sobre todos os aspectos da vida humana, desde a concepção até a morte, manifestando-se em todas as fases da vida, sem distinção de etnia, sexo, deficiência”. De acordo com o resultado de seus estudos, a autora ainda propõe que “a condição de cegueira não é fator inibidor do pensar, do refletir e do manifestar a sexualidade, como com qualquer outra pessoa sem cegueira” (FRANÇA, 2013a, p. 588)

Assim, em sua visão, com a qual concordamos, é necessário entender:

[...] que a desinformação, por parte da sociedade, sobre os direitos e as reais habilidades e potencialidades da pessoa com deficiência (com cegueira), pode interferir na manifestação da sua sexualidade, por isso é necessário conhecer como essas pessoas vivem, pensam, sentem e agem, para que possam ser respeitadas em sua integralidade. (FRANÇA, 2013a, p. 589).

Portanto, é necessário compreender essa questão como um conjunto de vivências, práticas, emoções e aspectos que perpassam o indivíduo, sendo incapaz de ser reduzida apenas ao ato sexual. Assim, quando se discute a sexualidade, é necessário considerar os demais fatores acima mencionados: emoções, afeto, gênero, práticas, concepções sociais e culturais e a educação sexual.

Esse último ponto pode ser entendido, de acordo com Maia (2011, p. 91), como “um processo amplo e assistemático, que ocorre em todas as instâncias sociais” e “como planejada e organizada, especificamente com a finalidade de informar e orientar em sexualidade, principalmente sobre as questões de prevenção em saúde sexual”. Esses conceitos interessam para esta dissertação, pois entende-se a educação sexual como um dos itens da sexualidade, isto porque a educação sexual pode ser um meio através do qual os discursos sobre a sexualidade são construídos. Neste trabalho, o conceito de sexualidade será pautado em tal significação.

Tratando-se da sexualidade da pessoa cega ou com cegueira, a sexualidade apresenta-se também de forma peculiar.

1.3. Sexualidade da Pessoa com Deficiência e Estigmas Sociais.

Além da concepção social que evidencia a prática sexual - quais práticas são aceitáveis e almeçadas, como a penetração ou relações heteronormativas - estabelecem-se também imagens e padrões quanto a corpos atrativos e desejáveis sexualmente, dispostos comumente em filmes, novelas, propagandas de roupas íntimas, preservativos entre outros. Estes, por sua vez, musculosos, saudáveis, fortes e heteronormativos, configuram a “normalidade” e constroem estereótipos, classificados como “padrões”:

Os padrões para a sexualidade normal e feliz que não podem ser pensados separadamente do contexto social, econômico e cultural e se revelam em diferentes meios: na televisão, nas propagandas, nas telenovelas, nas narrativas, na literatura, nos jornais, nos discursos, na música, dentre outros. Nesse sentido, conceitos subjacentes à sexualidade, como beleza, estética, desempenho físico, função sexual, gênero, saúde, são também construídos socialmente e podem diferir em função da cultura e das condições em que esses fenômenos se revelam. (COSTA, 1998; STOLLER, 1998; MAIA, 2009 apud MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 161).

Por conseguinte, tais padrões acabam excluindo tudo aquilo que não alcança a denominada “normalidade”, tal qual a deficiência. Amaral (1998) explica em seus estudos que dentre os motivos que desencadeiam os preconceitos para com a pessoa com deficiência está, propriamente, a diferença quanto a “normalidade” estabelecida socialmente.

Assim, aquilo e aqueles que não se encaixam em tais padrões ficam à margem destas práticas e sentimentos, entendidos como “não aptos” ou “não desejáveis” para tal. Maia e Ribeiro (2010) também transcorrem sobre essa questão:

A partir de regras nem sempre explícitas e claras, estabelecidas pela sociedade em diferentes culturas, as pessoas aprendem o que seria o desejável em relação à maneira que devem se comportar socialmente. Isso também ocorre em relação à sexualidade humana o que, além de colocar certas atitudes, sentimentos e ações no campo da normalidade em contraste com outros comportamentos considerados não-normais, ainda vinculam essa normalidade à promessa de felicidade idealizada. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 161).

Ademais, explicam-se os estigmas quanto à pessoa com deficiência e sua sexualidade, que quando não anulada e relacionada à “pureza”, “divindade” ou à “eterna criança”, é vista como algo pervertido, promíscuo. Tais preconceitos são perpassados e perpetuados, sobretudo, devido à ausência de conhecimento quanto às questões da deficiência e da diversidade, conforme aborda Amaral (1998):

Estou referindo-me ao preconceito que, como a própria construção da palavra indica, é um conceito que formamos aprioristicamente, anterior portanto à nossa experiência. Dois são seus componentes básicos: uma atitude (predisposições psíquicas favoráveis ou desfavoráveis em relação a algo ou alguém – no caso aqui discutido desfavorável por excelência) e o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou

alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles. (AMARAL, 1998, p. 17).

Goffman (1982) em sua obra “Estigma – Nota sobre manipulação da identidade deteriorada” explica o conceito de *estigma*, que criado pelos gregos, tinha como objetivo estabelecer sinais corpóreos – feitos através de corte ou fogo – a aqueles que deveriam ser “marcados” socialmente: escravos, criminosos, traidores, etc.:

Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. (GOFFMAN, 1982, p. 5).

Com o passar do tempo, *estigma* foi associado a algo profundamente depreciativo (GOFFMAN, 1982), conceito que ainda se mantém. Atualmente, apesar do não uso de fogo ou cortes, determinados grupos de pessoas ainda são “marcados” socialmente, estigmatizados como inferiores, incapazes, indesejáveis, apontados ou excluídos de espaços sociais. A pessoa com deficiência enquadra-se nesse conjunto, a exemplo da redução dessas pessoas à sua própria deficiência, ou ainda, o desencadeamento e associação inevitável de pensamentos de pena, repúdio, recriminação ou generalização quanto a essas pessoas.

Desta forma, tais estigmas recaídos as definem, antes mesmo de terem a chance de se mostrarem como indivíduos:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (GOFFMAN, 1982, p. 6).

Tem-se, dessa forma, estigmas como “a pessoa com deficiência não é produtiva, é incapaz, não namora, não se casa, não deve ter filhos”, constatação que explica a nulidade da sexualidade destas pessoas nos âmbitos sociais, e até mesmo, para elas mesmas.

Esses estigmas naturalizam-se na sociedade e pouco são debatidos, nas palavras de França (2013a):

Apesar de se reconhecer que existem diferenças entre os seres humanos, e que algumas são mais evidentes, a sociedade não discute os estigmas delas originados, fazendo com que as pessoas com cegueira enfrentem obstáculos para viver em sociedade, especialmente quando se trata de aspectos da sua sexualidade. (FRANÇA, 2013a, p. 591).

Como se observa, na sociedade, anula-se a questão da sexualidade da pessoa com deficiência, além de permitir que tais estigmas continuem se perpetuando socialmente. Perpassando os estigmas entre as gerações, acaba-se por reforçar a esses próprios indivíduos seu “não merecimento” de se apaixonar, sentir-se atraído ou ter uma vida sexualmente ativa.

Apesar dessas constatações, o que prevalece nos discursos de leigos, familiares e da comunidade é a generalização de ideias preconceituosas a respeito da sexualidade de pessoas com deficiência como se essa fosse sempre atípica ou infeliz. Essas ideias são baseadas em estereótipos sobre o deficiente mantidos por crenças errôneas que o colocam como alguém incapaz e limitado. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 160).

É como se a pessoa com deficiência não tivesse anseios, vontades e desejos sexuais, ou ainda, não sonhasse em se relacionar, criar laços e constituir família como ser humano que é por natureza. A razão de tais mitos é apontada por Maia e Ribeiro (2010) e outros estudiosos da questão como construções sociais de dominação, estabelecidas por determinados grupos, ditos “normais” sobre os demais, os quais pautam-se, sobretudo, em preconceitos e ideais errôneos e arcaicos:

Os mitos sobre a sexualidade e deficiência referem-se às ideias, discursos, crenças, inverdades, que são ideológicas e que existem para manter e reproduzir as relações de dominação de uns sobre os outros. Não se trata aqui de mitos antropológicos citados como uma

linguagem utilizada por diferentes culturas para explicar os fenômenos da natureza e do mundo (HIGHWATER, 1992; NUNES FILHO, 1994; FURLANI, 2003) e sim de mitos como uma expressão que identifica o conjunto de ideias preconceituosas e limitadas; em geral, crenças reproduzidas sem fundamento, apenas baseadas em preceitos ou pré-conceitos e atribuídas a um grupo específico em determinada condição. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 162).

Para França (2013a), os estereótipos associados às pessoas com cegueira fazem com que sejam marginalizadas e:

Podem interferir na expressão da sexualidade, entre eles estão que as pessoas deficientes: são assexuadas; incapazes de gerir a própria vida; altamente dependentes, não são atraentes fisicamente; entre outros. Estes estereótipos são generalizados, e como as pessoas deficientes ainda vivem à margem da sociedade, o desconhecimento sobre o viver destas pessoas, ainda é significativo. (FRANÇA, 2013a, p. 582).

Diante dessa realidade, faz-se necessário e urgente discutir tais questões visando minimizar preconceitos e estigmas, uma vez que, pautados na ignorância, serão combatidos apenas através do conhecimento. Selvin (1997 apud FRANÇA, 2013b) discorre acerca da importância da desconstrução destes preconceitos a partir do conhecimento:

Selvin (1997) discute a importância da sexualidade para as pessoas cegas e argumenta que a principal fonte de dificuldade de expressão dessa sexualidade, inclui as atitudes dos profissionais, instituições e indivíduos que atendem as necessidades dessas pessoas, por estarem imbuídos de puritanismo, insensibilidade e preconceito que gera uma relutância em discutir essa dimensão do ser humano. (SELVIN, 1997 apud FRANÇA, 2103b, p.103).

Ainda, impossibilita-se o acesso a informações para essas pessoas. Como resultado, tornam-se mais suscetíveis a abusos, gravidezes indesejadas e infecções sexualmente transmissíveis:

As políticas públicas mundiais têm lutado pelos direitos de acesso à educação, à saúde, e à vida social daqueles com deficiência, mas pouco se tem feito ou divulgado no sentido de incentivar a inserção afetiva e sexual dessas pessoas. Evidentemente que há, atualmente, um avanço considerado de pesquisas, nacionais e internacionais, sobre a sexualidade e diferentes deficiências, cognitivas, sensoriais e ou físicas, relacionadas à própria construção das subjetividades

individuais dessas pessoas em diferentes momentos da vida. (MAIA; RIBEIRO, 2010. p. 160).

As mulheres são as vítimas principais dessas condições, primeiramente, devido à estrutura patriarcal estabelecida mundialmente, na qual, o gênero feminino é classificado socialmente como inferior e passivo de dominação, sendo comumente vítima de abusos sexuais, estupros e assédios. Ainda, devido à ausência de informação quanto as práticas sexuais, acabam, por vezes, não sendo capazes de identificar tais abusos, ou de utilizar métodos contraceptivos, resultando em gravidezes indesejadas ou ISTs.

Ao considerar a pessoa com deficiência como alguém não dotado de sexualidade, negligenciam-se os cuidados contra situações de abuso e se omitem a essas pessoas o direito de acesso a orientação/educação sexual. Isso é um grave equívoco que tem elevado os índices de violência, de gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 164).

Conforme apresentado, quando se volta para a questão de gêneros, as mulheres com deficiência encontram-se ainda mais vulneráveis perante este cenário, uma vez que, além da deficiência, somam-se outros fatores e construções imperantes socialmente (MELLO; NUERNBERG, 2012), tais quais as condições vivenciadas por essas mulheres, a classe social, etnia, orientação sexual, religião e país:

Para essas teóricas feministas, as mulheres com deficiência estão em dupla desvantagem devido a uma complexa combinação de discriminação baseada em gênero e deficiência. Consequentemente, enfrentam uma situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna ainda mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 640).

Não cabe ao presente estudo aprofundar-se especificamente nos fatores apontados anteriormente, contudo, é fato que “o ser mulher” em uma sociedade constituída sob pilares patriarcais é uma luta cotidiana, e sobretudo, uma construção social. Tais pilares determinam a figura masculina como suprema e de liderança. Segundo Saffiotti (1988), a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais

constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a “superioridade” dos homens.

Neste sentido, uma série de discursos machistas, como o da mulher ser submissa, incapaz e dependente, são propagados nos mais diversos meios de comunicação, rodas de conversa e ações cotidianas, permitindo a perpetuação de tal configuração social. Ademais, a todo momento são inseridos padrões de normalidade de feminilidade adequados às mulheres: atraentes, delicadas, com corpos perfeitos, cabelos compridos, sendo apenas mais um meio de exercer forças sobre este grupo (SAFFIOTTI, 1988).

Mello e Nuernberg (2012) pontuam que muitos estudos voltados à mulher têm sido publicados nos últimos anos, resultado das conquistas feministas, porém, poucos direcionados às mulheres com deficiência e menos ainda à questão da sexualidade destas. Contudo, apesar da mulher deficiente ser “minoria”, por sua representatividade social e, por isso, receber menor destaque, trata-se de cerca de 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo todo, e cerca de 45 milhões e 600 mil pessoas no Brasil:

Uma questão, contudo, tem sido pouco investigada nesses debates e cruzamentos intercategoriais na produção acadêmica feminista brasileira, a saber, a deficiência. Por ser considerada pela maior parte da comunidade acadêmica uma temática muito específica e distante, a deficiência ainda é um tema periférico nas Ciências Humanas e Sociais e particularmente no campo teórico feminista. Ao chamarmos a atenção para esse fato, não nos referimos apenas às mais de 1 bilhão de pessoas com deficiência no mundo ou às cerca de 45 milhões e 600 mil em nosso país, mas nos pautamos na perspectiva que sustenta ser a deficiência uma condição constituinte da condição humana. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 636).

Ademais, o direito da pessoa com deficiência quanto à sexualidade, à constituição da família e ao casamento é respaldado pelos artigos 23 e 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Além de serem direitos humanos, são respaldados por lei, conforme apresentam também Mello e Nuernberg (2012, p. 645):

A negação da sexualidade e do prazer da pessoa com deficiência é analisada com base na contribuição dos Estudos Feministas e de Gênero, em função da riqueza conceitual que tais estudos puderam

conquistar nas últimas décadas. Especialmente em relação aos artigos 23 e 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, respectivamente sobre o “respeito pelo lar e pela família”, que trata de aspectos relacionados aos direitos de contraírem matrimônio e constituírem família (inclusive o direito “à guarda, custódia, curatela e adoção de crianças [...]”), e sobre a “saúde” (inclusive no âmbito da saúde sexual e reprodutiva).

Apesar das leis, a realidade mostra-se distante da teoria, uma vez que se nota pouco conhecimento de tais direitos, discussões sobre o assunto e a aplicabilidade nos âmbitos sociais. É fato que a deficiência se manifesta de inúmeras formas, e tal pluralidade é apontada por diversos autores como um dos fatores a contribuir para este cenário (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Contudo, essa nulidade da questão acaba por tornar tais mulheres ainda mais vulneráveis a agressões sexuais, uma vez que fora a questão de gênero, em alguns casos, estas permanecem em espaços isolados, têm contato com um número reduzido de pessoas, são assediadas por seus próprios cuidadores ou apresentam dificuldades motoras.

Cabe ressaltar o fato da maior vulnerabilidade das mulheres com impedimentos corporais ao abuso sexual. Embora existam similaridades nas formas de violências sofridas por mulheres com e sem deficiência, há também especificidades que merecem ser avaliadas. O isolamento social, a dependência de educadoras/es, cuidadoras/es e prestadoras/es de serviços, o tipo de deficiência e o grau de funcionalidade associada à deficiência, a impossibilidade de defesa física de algumas pessoas com deficiência e diversos outros impedimentos à percepção e à reação diante do abuso levam a situações de maior risco desse grupo social. (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 647).

Os autores Mello e Nuernberg (2012) reforçam a importância de estudos quanto à intersecção gênero x deficiência x sexualidade para a mudança do comportamento social quanto à questão. O conhecimento mostra-se como fundamental para qualquer mudança de comportamento social, ainda mais, quando este se pauta em preconceitos e estigmas.

Ademais, conforme afirma Calderbank, esse fato está diretamente vinculado às atitudes socialmente sustentadas na relação com as pessoas com deficiência, que levam ao descrédito social e à submissão dessas ao risco de violências, em que operam tanto a questão do significado social da deficiência quanto à questão de gênero. Isso evidencia o quanto os estudos sobre a violência de gênero

têm a avançar ao contemplar tais problemas na pauta de suas investigações e teorizações, favorecendo o incremento das políticas públicas no enfrentamento dessas formas específicas de vulnerabilidade social. (MELLO; NUERNBERG; 2012, p. 647).

Portanto, faz-se urgente o esclarecimento de tais mitos e ideias errôneas quanto à pessoa com deficiência e sua sexualidade, para que, assim, se possa valer seus direitos quanto às suas especificidades, propriamente, e mais ainda, como seres humanos. Maia e Ribeiro (2010) perpassam que tais crenças afetam não apenas essas pessoas, mas a todos nós, como sociedade. Logo é um dever que cabe a todos:

Conhecer e esclarecer os mitos e ideias errôneas sobre sexualidade de pessoas com deficiências é uma tarefa importante porque essas crenças podem afetar a todos, quando por meio delas se incentivam as relações de discriminação e de dominação que podem ocorrer entre não-deficientes sobre os deficientes, entre homens com deficiência sobre as mulheres com deficiência, entre pessoas com deficiências menos comprometedoras sobre as que têm maior comprometimento etc. (MAIA; RIBEIRO, 2010. p. 163).

França (2013a, p. 586) coloca seus estudos dentre aqueles que entendem “as concepções da sexualidade e da deficiência como construto social apoiado na bioética, tendo em vista que a manifestação da sexualidade dessas pessoas é uma questão de respeito aos direitos humanos”. Buscando compreender tais direitos e como o Estado os perpassou através dos tempos, o próximo capítulo buscará demonstrar a abordagem da Educação Sexual e da deficiência nas legislações e documentos oficiais brasileiros.

2. A EDUCAÇÃO SEXUAL E A DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DOS TEMPOS

Data-se a discussão sobre a questão da sexualidade nas escolas brasileiras desde a década de 20, no entanto, conforme estudo apresentado nos Temas Transversais – Orientações Sexuais (1997), esta temática só se intensificou nas escolas brasileiras na década de 70. Um dos fatos que contribuiu para que a sexualidade fosse difundida foi o aprofundamento das discussões quanto ao papel da escola frente à construção do indivíduo em sua universalidade. Não obstante, o mesmo se deu com relação à inclusão da pessoa com deficiência, que ganhou atenção ao longo das décadas, mediante a popularização das lutas sociais e das “minorias”.

Foi na Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que pela primeira vez a saúde da pessoa com deficiência foi abordada, disposta no Artigo 23 (inciso II): “cuidar da **saúde e assistência pública**, da **proteção** e garantia das pessoas **portadoras de deficiência**” (BRASIL, 1988, Grifos Nossos). Também no mesmo documento, no Artigo 208, discorreu-se sobre o direito à educação especializada a esse grupo, preferencialmente na rede regular de ensino.

Posteriormente, em 1990, temos a instituição do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, um conjunto de normas e ordenamentos jurídicos visando à proteção e bem-estar integral de crianças e adolescentes no Brasil, um grande marco histórico quanto aos direitos dos menores de idade.

Em 2016, no artigo oitavo, o mesmo estatuto foi alterado, e nele destacou-se a questão de gênero, passando a ser direito de toda mulher o acesso aos serviços de assistência à saúde (gestantes, planejamento reprodutivo, etc.), visto o entendimento da questão como uma necessidade e responsabilidade pública:

O acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de **planejamento reprodutivo** e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde. (BRASIL, 2016, Grifos Nossos).

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, tivemos a inclusão da Educação Especial como um direito gratuito a todos, transversal a todas as etapas, e em 2013, a atualização deste documento infere a preferência do atendimento desses alunos no ensino regular. Ressalta-se a importância das lutas sociais na contemporaneidade pela inclusão dos direitos das minorias, até então, ignorados e indispostos nos documentos oficiais.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a **modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.** (BRASIL, 2013, Grifos Nossos).

Em 1997, inclui-se a Educação Sexual nos PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares) brasileiros do ensino fundamental. Tais documentos foram dispostos pelo MEC como referenciais e orientações obrigatórias frente ao ensino nas escolas brasileiras, sobretudo, nas redes públicas. Enfatizou-se, a partir desta data, a responsabilidade da escola na contribuição da formação do indivíduo quanto a sua autoestima, postura de respeito frente ao seu corpo e ao dos demais, e na compreensão da sexualidade humana sem preconceitos.

Ademais, foram instituídos aos PCNs a discussão de “temas transversais”, visando abordar a pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente e saúde, entendidos como importantes na formação global do indivíduo. Outro aspecto importante ressaltado no documento é o aumento das taxas de gravidezes indesejadas e infecções pelo HIV, a partir dos anos 80:

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou **devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS1) entre os jovens.** A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que **os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa.** Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que **86% das pessoas ouvidas eram**

favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares. (BRASIL, 1997, p. 77. Grifos Nossos).

Sendo assim, o documento estabelece-se mediante a compreensão social da responsabilidade da escola frente às questões influentes na saúde dos jovens, e, conseqüentemente, no bem-estar da nação. Ainda, demonstra-se o reconhecimento dos familiares e comunidade quanto à relevância de se discutir essas temáticas no âmbito escolar, responsável pela construção do caráter universal do indivíduo, e também, devido à dificuldade de muitos responsáveis em adentrar o tema da sexualidade com os jovens.

Porém, a discussão da Educação Sexual nas escolas foi, e ainda é, compreendida de modo negativo por boa parcela da sociedade que acredita que a abordagem da temática irá, de alguma forma, influenciar quanto à sexualidade dos jovens ou instigá-los à prática.

Figueiró (2006), estudiosa do assunto, desmistifica tal entendimento ao apontar que a Educação Sexual formal, dentro da escola, está pautada no preceito de que:

- educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;
- educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
- para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
- o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
- o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, ao invés de ser um simples transmissor de conhecimentos. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 7).

Ademais, os PCNs (1997) reforçam que o objetivo da inserção da temática na escola é promover a saúde de crianças e adolescentes, possibilitando também a prevenção de abusos e gravidezes indesejadas:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, **com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes**. A existência desse trabalho possibilita também a realização de **ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS** de forma mais eficaz. (BRASIL, 1997, p. 78. Grifos Nossos).

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a **prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada**. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas **contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura**. (BRASIL, 1997, p. 80. Grifos Nossos).

Os Parâmetros Curriculares ainda preveem, como resultado da inclusão da Educação Sexual na escola, que após o desenvolvimento das temáticas ao longo da vida escolar (a começar no Ensino Fundamental II devido à idade adequada para compreensão das temáticas) no Ensino Médio e fora da escola, o aluno esteja apto a:

- compreender a busca de prazer como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
 - conhecer seu corpo, valorizar e cuidar de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
 - reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
 - identificar e expressar seus sentimentos e desejos, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
 - proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores;
 - reconhecer o consentimento mútuo como necessário para usufruir de prazer numa relação a dois;
 - agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
 - conhecer e adotar práticas de sexo protegido, ao iniciar relacionamento sexual.
 - evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis, inclusive o vírus da AIDS;
 - desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis a respeito de sua sexualidade;
 - procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos.
- (BRASIL, 1997. p. 91).

Posteriormente, em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad) juntamente ao MEC, durante a gestão do ministro Tarso Genro. O objetivo da Secretaria era promover práticas e capacitações de profissionais visando minimizar os preconceitos e diferenças, possibilitando, assim, a inclusão das diversidades. O texto apresentou-se em um documento nomeado como “Brasil Sem Homofobia”:

O Programa Brasil sem Homofobia apresenta um **conjunto de ações destinadas à promoção do respeito à diversidade sexual e ao combate as várias formas de violação dos direitos humanos de GLTB**. Neste Programa, portanto, estão envolvidos Ministérios e Secretarias do Governo Federal que, além de serem coautores na implantação de suas ações, assumem o compromisso de estabelecer e manter uma política inclusiva em relação aos homossexuais, garantindo, assim, a promoção de um contexto de aceitação e respeito à diversidade, de combate à homofobia e de mudança de comportamento da sociedade brasileira em relação aos gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais (LGBT). (BRASIL, 2004, p. 27. Grifos Nossos).

Somente cinco anos depois, em 2009, um novo documento foi publicado buscando abordar as questões da diversidade e sexualidade, e desta vez foi direcionado especificamente à pessoa com deficiência. O documento “Direitos Sexuais e reprodutivos na integralidade da atenção à saúde da pessoa com deficiência” expôs em sua abertura que, na época, 24,5 milhões de brasileiros possuíam algum tipo de deficiência, sendo 48,1% visual.

Em seu conteúdo, transcorria a necessidade do desenvolvimento de ações que visassem e garantissem a inclusão e permanência de jovens com deficiência na escola, possibilitando a todos condições para o desenvolvimento afetivo e sexual. Ainda, previa a discussão das ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis) em escolas da rede pública e privada:

Articular junto à área da Educação a **inclusão de questões específicas às pessoas com deficiência nos temas que abordem a sexualidade e a saúde sexual e reprodutiva**, no universo escolar. Promover cursos e produzir material impresso e acessível de forma intersetorial. (BRASIL, 2009, p. 66. Grifos Nossos).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) apresentou vinte metas para a educação, as quais prezavam por universalizar a educação aos níveis infantil, fundamental e médio; oferecer educação em tempo integral; elevar as taxas de alfabetização e matrículas nas escolas, universidades, pós-graduação, etc. Dentre tais metas, destaca-se a de número 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos **com deficiência**, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede

regular de ensino, com a garantia de **sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais**, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 1. Grifos Nossos).

No ano seguinte, em 2015, foi realizada pelo PSE (Programa de Saúde na Escola) a terceira edição (e última) da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (Pense) com o objetivo de levantar informações nas escolas brasileiras quanto a saúde dos jovens, abordando inclusive a saúde sexual destes. Dentre os assuntos questionados aos alunos quanto à sexualidade, estão a prática sexual, a educação sexual e o uso de preservativos. Abaixo, relacionamos alguns trechos que indicam os resultados da pesquisa:

Os resultados da PENSE 2015[...] considerando a dependência administrativa das escolas, **29,7% de alunos das escolas públicas e 15,0% das escolas privadas já tiveram relação sexual alguma vez**. (BRASIL, 2015, p. 63. Grifos Nossos).

Com relação a receber, na escola, orientação de como adquirir **camisinha (preservativo) gratuitamente, 68,4% responderam que sim**. Não houve diferença entre meninas e meninos, mas considerando a dependência administrativa das escolas, **70,3% dos escolares das escolas públicas e 57,3% das escolas privadas declararam receber orientação** de como adquirir preservativos. (BRASIL, 2015, p. 65. Grifos Nossos).

Este tema entrou pela primeira vez na PeNSE 2015, com a pergunta **“Alguma vez na vida você foi forçado(a) a ter relação sexual?”**. Foram, portanto, considerados o entendimento e a percepção do escolar quanto ao “forçar” a relação sexual. Dos escolares do 9º ano entrevistados, **4,0% responderam já terem sido forçados a ter relação sexual**. O percentual para meninos foi de 3,7% e para as meninas de 4,3%. Considerando a dependência administrativa das escolas, 4,4% foi o percentual dos alunos das escolas públicas e 2,0% dos alunos das escolas particulares, forçados à relação sexual. A Região Norte (5,3%), os Estados de Roraima (7,3%) e Mato Grosso (6,2%) apresentaram os maiores percentuais para esse indicador. **Questionados sobre quem os forçou à relação sexual, os maiores percentuais foram: namorado(a)/ex-namorado(a) (26,6%); amigo(a) (21,8%); pai/mãe/padrasto/ madrasta (11,9%); e outros familiares (19,7%)**. (BRASIL, 2015, p. 72. Grifos Nossos)

Os resultados demonstraram a importância e a necessidade de se trabalhar a educação sexual nas escolas, sobretudo mediante as taxas de abusos sofridos pelos jovens - a destacar as meninas –, considerando que só a

educação é capaz de orientar jovens a serem capazes de identificar tais práticas e denunciá-las.

Contudo, a partir de 2015, nota-se a quase ausência de políticas públicas que transcorram acerca da educação da pessoa com deficiência, e menos ainda, da sexualidade ou Educação Sexual. Atualmente, o cenário é ainda mais crítico, uma vez que notam-se - em decorrência - posturas contrárias à abordagem da Educação Sexual nas escolas, advindas do governo presente (PSL/2019-2022): “Bolsonaro diz que vai proibir ‘ideologia de gênero’ nas escolas” (Redação Correio Braziliense, Versão Online, Trecho de Correio Braziliense, 2019).

Isto porque a Educação Sexual é, erroneamente, tachada de modo negativo, como “ideologia de gênero” por diversas autoridades, sendo abertamente qualificada de forma pejorativa em entrevistas, discursos e notícias como a mencionada acima, dispostas em mídias digitais e físicas. O termo “ideologia de gênero” parece estar associado, nesta perspectiva, ao incentivo à sexualização infantil, às práticas sexuais precoces e ao direcionamento da criança às orientações sexuais, como a homoafetividade. Neste sentido, após tanta luta e o lento avanço das questões da educação, sexualidade e inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, a área educacional enfrenta uma barreira colossal mediante o cenário político e social atual.

Ademais, estudiosos do assunto como Caiado (2014), propõem que a leitura da legislação e o panorama brasileiro “revelam que a educação especial deve continuar como responsabilidade da sociedade civil”, ou seja, tal responsabilidade é retirada do Estado. Na visão da autora, isto significa que a inclusão do aluno com deficiência deveria possibilitar que ele fosse incluído “em todos os níveis do ensino regular”.

Além disso, a autora contemporiza que o direito à educação de pessoas com deficiência, em nosso país, é muito novo, e a educação destinada a elas aparece “com iniciativas tímidas e isoladas, sempre muito aquém da demanda social” (CAIADO, 2014, p. 105). Esse fato ocorre, na visão de Caiado (2014), pela educação privilegiar, sobretudo, o mercado de trabalho e desconsiderar a

formação humana. Essas questões levam a autora a questionar a função da educação, o direito e o acesso do aluno com deficiência.

Diante dessas considerações, entendemos que apesar das leis e documentos oficiais apontarem para uma abertura na questão da sexualidade e da necessidade de direcioná-las às pessoas com deficiência, pouco é feito na atualidade. Diversos autores postulam a urgência da revisão de ações educativas desenvolvidas na escola, e a construção de práticas direcionadas às pessoas com deficiência. Para apresentar essas questões, trazemos, a seguir, como a escola pode agir na construção das diferenças e quais são as ações que alguns autores propõem para a educação sexual.

Louro (1997) explana, em sua obra “Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista”, sobre as práticas educativas inseridas nas escolas que se caracterizam pela produção de desigualdades e diferenças entre os gêneros e sexos, além de marcadores sociais como raça, classe e etnia. Tais práticas estão inseridas de forma tão natural, que por vezes, é difícil notá-las:

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". Talvez também pareça "natural" que algumas crianças possam usufruir de tempo livre, enquanto que outras tenham de trabalhar após o horário escolar; que algumas devam "poupar" enquanto que outras tenham direito a "matar" o tempo. Um longo aprendizado vai, afinal, **"colocar cada qual em seu lugar". Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a "lógica" que as rege.** (LOURO, 1997, p. 60-61. Grifos Nossos).

Por séculos tivemos escolas separatistas, direcionadas, especificamente, a meninos ou meninas (“saudáveis”), entendendo-se que tal divisão era necessária mediante as “diferenças e necessidades” identificadas entre os gêneros, o que possibilitaria um melhor ensino considerando as particularidades de cada sexo, e ainda, protegendo-os de relacionamentos precoces.

As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens "prendadas", capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia — a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar — dizer, quase com segurança, **que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário.** Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. **Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos.** Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes. (LOURO, 1997, p. 62. Grifos Nossos).

No entanto, essa divisão estabelecida no passado, na qual meninos e meninas foram julgados como diferentes, hábeis a determinadas áreas, atividades e comportamentos, e deveriam, por conseguinte, ser tratados de maneiras diversas, ainda reflete nas dinâmicas sociais dentro e fora das escolas, na didática dos professores, e aparece naturalizada em ideologias e discursos sociais, conforme apresenta Louro (1997):

Afinal, **é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas?** É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? **É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero?** Sendo assim, **teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes?** Como professoras de séries iniciais, precisamos **aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas?** E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, **devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento?** (LOURO, 1997, p. 63-64. Grifos Nossos).

Tal comportamento, muitas vezes justificado com argumentações pautadas na biologia e diferenças orgânicas entre os gêneros, aplica-se comumente à pessoa com deficiência, que conseqüentemente, além do aspecto de gênero, é separada devido à sua deficiência. Como resultado, esta acaba por não se encaixar nas práticas regulares da escola.

Uma história dessa disciplina, muito **vinculada à Biologia** e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da "natureza") para a separação das turmas femininas e masculinas. Mesmo com o aporte das novas teorias e com os questionamentos provenientes dos **Estudos Feministas, o debate sobre as "diferenças de habilidades físicas"** entre os sexos continua controverso. **Mais importante, contudo, do que determinar se as distinções percebidas são naturais ou culturais, talvez seja observar o efeito que essa questão vem tendo na organização e na prática da disciplina.** (LOURO, 1997, p. 72. Grifos Nossos).

Não obstante, é comum que o aluno com deficiência seja excluído das atividades e práticas cotidianas da escola em sala de aula, na crença de que não é capaz ou não “se encaixa”. Este discurso é aplicado por muitos quanto à abordagem da Educação Sexual à pessoa cega ou com cegueira, por exemplo, mediante a ausência de visão.

Este estigma é desconstruído por estudiosos da área, que demonstram a importância da adaptação das atividades escolares para o ensino de pessoas com deficiência. Maia (2011) aponta ser necessário que a educação sexual seja “adaptada para pessoas com deficiência visual tanto por parte dos familiares, quanto da escola” e que há inúmeras maneiras para isso:

Muitas técnicas para facilitar o acesso à informação sexual e à comunicação com deficientes visuais podem ser utilizadas: sistema Braille, gravações em fita, letras ampliadas, recursos que estimulem a percepção do sistema tátil-cinestésico. (MAIA, 2011, p. 91).

Para a estudiosa, a educação sexual é importante, pois desconhecer a própria sexualidade pode construir estigmas, os quais, por sua vez, interferem na “construção de vínculos amorosos e sexuais” (MAIA, 2011, p. 92). Cabe destacar que Maia (2011) apresenta os estudos de Bezerra e Pagliuca (2010), feitos com mulheres cegas e de baixa visão. Em síntese, as conclusões das pesquisas apontam poucas informações sobre a sexualidade na escola e na família, informações restritas à genitália, grande proteção da família em relação aos namoros.

As entrevistas feitas com mulheres cegas, nesse estudo apresentado por Maia (2011), contribuem para entender a necessidade de maior diálogo,

esclarecimentos e políticas públicas direcionadas à pessoa com deficiência e à sexualidade. Ademais, Figueiró (2006) propõe pensar no papel do professor que aborda a temática da sexualidade em sala de aula, visto que a temática é um *tabu social*.

Dentre os entraves, destaca-se a preocupação dos pais quanto à abordagem da temática em sala de aula, uma vez que a temática engloba ideologias e valores pessoais que permeiam vieses conservadores e liberais, por exemplo:

Alguns pais se preocupam, justamente, **por temer que os professores** passem, para seus filhos, os valores que eles, professores, defendem. Assim, por exemplo, **pais conservadores, que defendem a virgindade até o casamento (para as filhas, na maioria das vezes), temem que professores possam pregar valores divergentes**, incentivando, no caso, o sexo antes do casamento. **O contrário também pode acontecer**, ou seja, pais que pretendem que seus filhos sejam livres para decidir, com responsabilidade, sobre sua vida sexual, temem que professores conservadores venham lhes inculcar ideias de pecado. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 2. Grifos Nossos).

Apesar desses medos e receios dos pais, Figueiró propõe que o papel do professor é propiciar momentos de reflexão entre os alunos para que possam, juntos, construir seus próprios posicionamentos sobre o tema, assim como disposto anteriormente nos PCNs. Para a autora:

Cabe a eles (professores) criar oportunidades várias de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas, a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor fazer com que os **alunos tenham acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade**. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 2. Grifos Nossos).

A partir de outros autores e suas próprias pesquisas, Figueiró (2006) propõe várias atividades para se abordar a sexualidade com alunos com ou sem deficiência. Dentre elas, escolhemos apresentar o *debate* e a *dramatização*. O *debate* em grupo é um meio em que a pessoa com deficiência pode “engajar-se tanto em discussões, quanto em dinâmicas de grupo variadas” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 8). Para que a proposta seja bem-sucedida, o professor propõe perguntas, aceita a contribuição dos alunos ou mesmo planeja questões para a

discussão e, a seguir, passa-se a um debate com todos. A autora exemplifica essas questões: “*O que você pensa sobre a virgindade para rapazes e moças? Quais são as condições necessárias para alguém iniciar a sua vida sexual? O que você pensa sobre o ‘ficar’?*” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 8-9).

A *dramatização* é outro meio proposto pela estudiosa para colocar em debate o tema da sexualidade:

[...] é útil repetir a encenação com as pessoas trocando de papéis e, sempre ao final de uma dramatização, tanto os atores quanto os alunos que assistiram devem ter oportunidade para falar sobre como se sentiram e que pensamentos elaboraram durante o momento em que a encenação ocorreu. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 9).

A autora propõe que o debate aberto e a dramatização, assim como outras dinâmicas, são importantes, mas que, às vezes, uma “*aula expositivo-dialogada*” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 7) pode ser muito proveitosa também. Conclui reforçando a necessidade e o direito de todos terem acesso à Educação Sexual, pois ela é fundamental na formação de opiniões próprias, além de contribuir para “receber informações sobre o corpo, a sexualidade e o relacionamento sexual e, também, com o direito de ter várias oportunidades para expressar sentimentos, rever seus tabus, aprender” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 8).

Figueiró (2006, p. 18) alerta que os professores devem estar cientes e com fortalecimento de que é papel da escola ensinar a sexualidade, não apenas no que diz respeito à gravidez e a doenças, “mas, sobretudo, porque é função da escola como parte do processo de formação integral do educando. Se o professor não sentir a tarefa como sendo sua, de nada adianta conhecer estratégias de ensino, ou mesmo tentar colocá-las em prática”.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve contemporizar toda forma de diversidade e ensinar “respeito para com todos os alunos, ou colegas professores, que vivem sua sexualidade de maneira diferente da maioria, e aqui se inclui, por exemplo, os indivíduos homossexuais” (FIGUEIRÓ, 2006, p. 19).

Por fim, Figueiró (2006) afirma que é preciso que se discuta sobre a sexualidade, para que a prática do silêncio não abafe o tema. Em nosso viés, isso é importante, pois ajuda a colocar em circulação estigmas não apenas

sobre a sexualidade, mas sobre os mitos e preconceitos que envolvem a pessoa com cegueira e com deficiência.

França (2014), em seus estudos sobre a sexualidade e deficiência, aponta a importância de se direcionar ações e materiais a essas pessoas, a destacar a pessoa cega, uma vez que a ausência de materiais elaborados para essas pessoas dificulta o acesso à informação e ao conhecimento sobre assuntos tão importantes como a sexualidade:

Portanto, é urgente direcionar ações específicas para esse público, **considerando-se sua impossibilidade de alcançar materiais informativos como folhetos, filmes e outros se não forem traduzidos para o Braille** – linguagem acessível às pessoas cegas alfabetizadas no método. É também necessário considerar que podem existir pessoas cegas ainda não perfeitamente alfabetizadas em Braille, para as quais **seria conveniente que também houvesse outros tipos de material informativo, na forma de áudio, por exemplo, voltados a facilitar sua apreensão das informações.** Assim, tal como pressupõe a bioética de intervenção, a política pública implementada por **essas diretrizes poderia estimular uma atitude de libertação, que é aquela que promove políticas favoráveis aos vulneráveis (no caso, as pessoas cegas), no sentido de oferecer-lhes condições de expressão da sexualidade de forma segura e saudável.** (FRANÇA, 2014, p. 129-130. Grifos Nossos).

A autora destaca, como possíveis soluções, a adaptação de materiais para o braile e áudio, visando facilitar o acesso e compreensão deste público. Também é incisiva quanto à ausência desse tipo de ferramentas: “a inexistência de informação acessível aos portadores de deficiência visual, por meio de políticas públicas adaptadas as suas necessidades, denota **pouco respeito aos princípios éticos e epidemiológicos de saúde pública**” (FRANÇA, 2014, p. 130. Grifos Nossos).

França (2014) compreende a Educação Sexual como uma questão de saúde pública, portanto, dever do Estado. Contudo, notamos a ausência da abordagem da temática nas escolas, em documentos oficiais atuais, e ainda, em materiais adaptados à pessoa com deficiência. Por consequência, essa parcela da sociedade deixa de viver sua sexualidade, quando não, torna-se suscetível a abusos, gravidezes indesejáveis e infecções:

É importante que os jovens e adultos com qualquer tipo de deficiência **aprendam a conhecer o funcionamento de seu corpo e recebam informações adequadas no sentido de se protegerem de abusos, evitem doenças sexualmente transmissíveis e viverem em plenitude os desejos afetivos e sexuais de forma socialmente aceita.** Além das informações, é desejável que as pessoas cegas vivenciem a sexualidade como comportamento social expressando afetividade, libido e prazer. (FRANÇA, 2014, p. 131. Grifos Nossos).

Portanto, a partir dos autores mencionados, reforçamos a importância da Educação Sexual inserida no espaço escolar, visando possibilitar o desenvolvimento crítico no aluno – com ou sem deficiência – através do conhecimento científico, discussões e mediação do professor, para que, com autonomia, ele possa desenvolver sua própria opinião. Ademais, é preciso que o aluno, independentemente de seu gênero ou deficiência, esteja inserido no ensino regular, com materiais adaptados à sua necessidade.

Tratando-se da abordagem da sexualidade para o aluno com cegueira, os diversos autores aqui referenciados demonstraram inúmeros recursos que podem auxiliar nesse aprendizado, dentre os quais: *debates, dramatizações, áudio, braile, aula expositivo-dialogado, uso materiais concretos com texturas, contornos e formas*, entre outros. Nota-se que não faltam caminhos para o ensino, o que falta, é colocá-los em prática.

Entendemos que o caminho mais promissor para essa mudança de atitude seja mediante a educação sexual, apontada pelos participantes como algo importante e com perspectivas não só de adquirir conhecimento, mas, sobretudo, de reduzir o preconceito, **pois não há necessidade de aulas especiais para pessoa cega, necessita-se apenas de recursos didáticos adaptados às suas efetivas necessidades.** Assim agindo estaremos tomando medidas de proteção e, ao mesmo tempo, de promoção da autonomia, conseqüentemente incluindo as pessoas cega. (FRANÇA, 2014, p. 132. Grifos Nossos).

Já na sequência, o próximo capítulo visará, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, compreender os discursos de mulheres com cegueira. Para tanto, serão usados os pressupostos de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) e Bakhtin (2003).

3. A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA SEXUALIDADE EM ENUNCIADOS DE MULHERES COM CEGUEIRA

Nessa seção, propõe-se, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, pautada nos conceitos de linguagem e ideologia de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) e Bakhtin (2003), compreender os discursos de mulheres com cegueira.

O autor russo classifica o signo como um objeto ou instrumento ao qual é atribuído um valor social, um significado. Para tanto, tudo o que é ideológico “possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 29).

Por exemplo, dois pedaços de madeira que, quando cruzados, tornam-se um símbolo religioso para a mitologia cristã, ou, a “cruz sagrada”. Assim, esse objeto, agora carregado por um valor e significação social, torna-se um símbolo ideológico.

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.34).

Por sua vez, todo signo é resultado da configuração social de determinado grupo ou época, dos valores e crenças cabíveis a eles, e ainda, é capaz de representar as mudanças sociais que estão acontecendo ou por vir.

O que permite a construção ideológica dos signos e seus significados é a comunicação, mais especificamente, a linguagem. Aliás, o autor reforça que toda interação social só é possível por meio da linguagem, sendo uma das mais importantes ferramentas da humanidade:

Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por

ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 36).

A linguagem, portanto, é utilizada por um grupo social na busca de estabelecer relações de valores, construir e elaborar signos, determinando assim, a realidade deste. A esta realidade social que permite a criação do signo é dado o nome de tema. Portanto, nenhum signo é criado sem estar inserido em um tema, e este, por sua vez, é fundamental para a criação do signo.

Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) aponta que essa criação social, esses signos ideológicos, não são “naturais” ou “biológicos”, mas sim instituídos ao grupo, que passa a tomá-lo como seu, de forma individual, sem notar que na realidade trata-se de um valor pertencente ao tema do qual faz parte. Portanto, a consciência individual nada mais é do que um resultado social, não particular do sujeito:

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 46).

Tal conceitualização justifica o porquê de termos, por exemplo, determinados preconceitos tão comumente cravejados em nossa sociedade, perpassados pelos grupos sociais e percebidos a partir da linguagem. Se um tema classifica de forma pejorativa a deficiência, os demais pertencentes desse grupo social construirão os mesmos conceitos acerca da pessoa com deficiência. O estigma só é quebrado quando um outro tema lhe apresenta conceitos contrários, permitindo, assim, uma reflexão crítica do indivíduo.

O autor também discorre que os signos dominantes em uma sociedade, assim como as ideologias dominantes, são impostos por aqueles que tem maior poder social. Assim, os signos também carregam consigo lutas de classes, a notar quando o que é visto como ordinário, normal, passa a ser questionado, tal como a questão da deficiência explanada anteriormente.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as *formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece*. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação no signo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 45, grifos dos autores).

A partir dessa interrogação entre os valores sociais surgem as revoluções, não necessariamente em sentido literal, mas como mudança de pensamento, *sígnica*, a qual busca demonstrar que o pensamento do passado não se encaixa mais no momento atual:

Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Esta *dialética interna* do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Donde o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 48. Grifos do autor).

Para tanto, Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) relaciona a construção do pensamento a partir da linguagem e do meio social, os quais permitirão o desenvolvimento do indivíduo através dos pressupostos a ele apresentados. Neste sentido, a atividade psíquica humana deve ser entendida como o contato do indivíduo (orgânico) e do seu meio exterior. A análise do pensamento e da linguagem não deve, jamais, ser vista sem levarmos em conta a sociedade e seu momento histórico, já que o “que faz da palavra uma palavra é sua significação” (2006, p. 50).

A atividade psíquica constitui a expressão semiótica do contato entre o organismo e o meio exterior. Eis porque o *psiquismo interior* não deve ser *analisado como uma coisa*; ele não pode ser *compreendido e analisado senão como um signo*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 50. Grifos do autor).

Nessa perspectiva, todo discurso carrega consigo as ideologias dos grupos sociais, em determinado momento histórico, nos quais o indivíduo esteve inserido ou faz parte. Assim, para entendermos o indivíduo e seu discurso é preciso olhar para a sociedade já que este se constrói a partir dela, portanto, tudo o que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Assim, os conceitos acerca da sexualidade e da deficiência, tais como conhecemos e são comumente compartilhados, são concepções sociais perpassadas através da linguagem, os quais demonstram valores do indivíduo, como sujeito individual, mas também de suas interações.

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma. Em outros termos, o receptor, pertencente à mesma comunidade linguística, também considera a forma linguística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 96).

Bakhtin (2006) também explica tal processo a partir do papel do falante e do ouvinte, ou ainda, do processo ativo de discurso do falante e dos respectivos processos de recepção e compreensão do ouvinte.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizado e, mesmo que não haja um locutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor [...]*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.116. Grifos do Autor).

Desta forma, o ouvinte, ao perceber e compreender o discurso do falante, tem uma atitude responsiva: concorda ou discorda, completa-o, aplica-o, etc. Posteriormente, após a compreensão do que acabara de ouvir, o sujeito ouvinte tornar-se-á também um falante – em maior ou menor medida - de tal discurso:

Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda

compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Assim, a resposta do discurso em voz alta - ou sua propagação - pode ser identificada rapidamente, ou ainda, demorar um certo tempo para que o processo de compreensão seja realizado, contudo, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Portanto, toda fala nada mais é do que uma resposta ao que já lhe foi ouvido: uma participação, concordância, resposta, objeção, execução:

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272).

Em outras palavras, quando a pessoa com deficiência enuncia discursos pejorativos acerca da deficiência ou de si próprio, estes ressoam os valores e as ideologias pejorativas perpassadas ao longo de suas vivências, os quais acabaram por possibilitar tal concepção, tomando-os como “seu”. Bakhtin (2003) aponta que tomamos consciência de nós mesmos a partir do outro: “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 24).

Portanto, quando a mulher com cegueira diz que o sexo não é importante em sua vida, que não se sente atraente ou que está acima do peso e precisa emagrecer, tal como identificado nos discursos das entrevistadas desta dissertação, é possível identificar vozes sociais (que ecoam a normatividade, o culto à estética e magreza, machismo, etc.), que entoam discursos como esses.

Neste sentido, as “vozes sociais” acabam tornando-se “vozes próprias” do indivíduo, conforme aponta Bakhtin (2003):

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e

essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (BAKHTIN, 2003, p. 402).

Bakhtin (2003) ainda percorre que cada enunciação é carregada por *significações* e *sentidos*, e para esta questão, o autor apresenta o conceito de *tema*. Ao seu ver, “toda enunciação completa seu tema” e “o sentido da enunciação completa o seu tema” (BAKHTIN, 2003, p.133). Neste sentido, o autor justifica que cada tema da enunciação não é composto apenas pelas palavras, na concepção gramatical, mas pelas situações não verbais da situação.

Buscando esclarecer tais conceitos, Bakhtin (2003, p. 135) diferencia *significação* e *sentido*; em que a primeira representa os “elementos reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”, tratando-se do aparato técnico que permite a repetição; já o sentido, por sua vez, é “único, uma significação unitária” ((BAKHTIN, 2003, p. 133) e só pode ser depreendido em contato com outros sentidos.

Neste viés, Bakhtin (2003) destaca a importância do texto como objeto de estudo e de pensamento, e para a produção do sentido e significado, mencionados anteriormente:

Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento. [...] o que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. (BAKHTIN, 2003, p. 329-330).

Em nossos textos de análise, há inúmeras “falas” e são todas diferentes, pois em cada uma delas há um tema próprio, ou seja, um modo de direcionar a resposta. Esse aspecto permite determinado sentido a cada uma delas, quando compreendidas como um elo na cadeia de enunciados: “Chamo sentido ao que é resposta a uma pergunta. O que não responde a nenhuma pergunta carece de

sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 386). Contudo, esse tema realiza-se a partir da significação das palavras (estabilizadas em determinado tempo e espaço), conforme demonstra o autor:

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. (BAKHTIN, 2003, p. 387).

3.1. *Entrelaçando Conceitos: a Cegueira, a Sexualidade e a Linguagem*

Nesta dissertação, propôs-se estudos que permitem refletir que os discursos sobre a cegueira, na sociedade, são permeados por fatores biológicos e sociais, principalmente por este segundo, conforme apresentam os estudos de Vigotski (1997) sobre a defectologia.

É evidente que os discursos sociais se referem às ausências ou às peculiaridades biológicas, tais quais a falta de visão. É válido ressaltar que a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008) classifica a pessoa com deficiência visual como aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. Por baixa visão entende-se a perda parcial ou leve da visão, e por cegueira, a perda grave ou total desta:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§ 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10). (BRASIL. Portaria nº 3.128, 2008).

Já a “Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde” (CIF), base conceitual internacional do trabalho junto a pessoa com deficiência, define a funcionalidade e a incapacidade de um indivíduo perante as

suas condições de saúde, estado de saúde e da sociedade na qual está inserido.

Quanto às terminologias dadas à cegueira, é nomeada “cegueira congênita” a perda da visão antes dos cinco anos de idade; e posteriormente a tal idade, nomeia-se “cegueira adquirida”.

As leis conceituam a cegueira de uma maneira técnica para diferenciar “visão normal” e “baixa visão” ou visão subnormal”. Essa conceituação pode ajudar na classificação do cego para exigir práticas que efetivem atitudes educacionais, por exemplo, o uso de textos com fontes maiores para quem tem baixa visão ou equipamentos de braile. No entanto, podem também filiar-se a enunciados que associam a deficiência meramente à anormalidade.

Conforme palavras de Vigotski (1997), o problema está longe de ser a cegueira: a deficiência é usada apenas como justificativa para os problemas. Assim, os discursos estigmatizantes sobre a deficiência ecoam construções sociais que, por muito tempo, caracterizaram-nas desta forma: como ausência, incapacidade, defeito, anormalidade.

Ademais, é possível identificar a força que emerge no social na concepção de valores, preconceitos e estigmas, capazes de superar, propriamente, as questões biológicas, já que, conforme apresentam os estudos de Vigotski, o corpo humano com deficiência é totalmente capaz de encontrar caminhos para superar suas condições limitantes, desde que lhe seja possibilitado tal oportunidade ou mediação.

Além disso, propusemos como a sexualidade é atribuída às mulheres com cegueira, por meio da construção de gênero, do que é ser mulher, dos estigmas a respeito da deficiência e da nulidade destas sujeitas. Nota-se que, como sexo feminino, remonta-se a minimização patriarcal desde os primórdios da humanidade, no qual as mulheres sempre foram vistas como submissas e menos capazes. Quando se alia a essa concepção de gênero outro fator crítico e estereotipado, tal qual a deficiência, tem-se a complexidade de dois enfrentamentos sociais.

Assim, a mulher com deficiência é tachada duplamente de forma pejorativa, tendo que enfrentar tanto os preconceitos quanto ao “ser mulher” quanto os da deficiência. Não obstante, discursos comuns abordando a incapacidade, servidão e submissão são associados a outros discursos, tais quais a nulidade da sexualidade e autonomia quanto a relacionamentos.

Estes revelam-se no dizer do outro, mas também, nos dizeres destas próprias mulheres, quando acreditam que a sexualidade é irrelevante em suas vidas, ou que anseiam em ser mães, mas não deveriam. Bakhtin (2003) explica tal dialogismo, em que todo discurso se constrói a partir do outro, das trocas comunicativas tidas durante toda uma vivência. Desta forma, a mulher cega incorpora em si valores acerca da deficiência e de si própria que, apesar de não condizerem com a realidade, se tornam preceitos já que são comum e frequentemente compartilhados.

Admitidas essas questões, procura-se direcionar as considerações para o campo da linguagem, pois acredita-se que este auxilia quanto ao entendimento do fato de que há um jogo de forças no qual se sustenta o conceito de “cegueira” e de “sexualidade”, uma vez que, tamanha influência atua para que esses conceitos circulem. Outrossim, nesta dissertação, compreende-se a concepção dos conceitos de *cegueira* e de *sexualidade* como construções sociais, mediadas e propagadas a partir dos múltiplos *discursos* que circulam na sociedade, os quais representam as ideologias dominantes.

Portanto, caberá a essa investigação buscar, nos discursos de mulheres com cegueira, as influências estabelecidas pelo social a partir dos relatos de suas vivências e experiências quanto à temática *sexualidade*.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após levantamentos, observação dos dados e busca de autores da área, a presente dissertação optou como estratégia para a abordagem da realidade e desenvolvimento de análise pela pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, apoiando-se nos pressupostos de Minayo (1992), Haguette (1987) e Freitas (2002).

A escolha desse tipo de metodologia deu-se, primeiramente, visto a potência da entrevista como instrumento para compreender o fenômeno investigativo pretendido, uma vez que ressoa, sobretudo, as experiências e vivências do indivíduo em uma dimensão social, conforme aponta Freitas (2002). A entrevista permite, a partir do indivíduo entrevistado, a compreensão de todo um grupo social:

A entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa **dimensão do social**. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma **produção de linguagem**, portanto, dialógica. Os sentidos são **criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado**. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. **Na entrevista o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.** (FREITAS, 2002, p. 29. Grifos Nossos).

Para mais, Bakhtin (2003) afirma que através dos discursos, dessa troca dialógica, somos capazes de identificar as construções sociais, preconceitos e valores que perpassam determinada sociedade e época, sendo a linguagem essencial para a constituição humana.

Minayo (1992) ressalta que esse tipo de pesquisa amplia o universo de significados e fenômenos, enriquecendo a análise do pesquisador:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1992, p. 22).

Portanto, tal método condiz com o objetivo dessa pesquisa, pois, conforme afirmado pela pesquisadora, visa considerar o indivíduo como uma complexa relação e construção social.

Ainda, as perguntas semiestruturadas permitem maior fluidez ao diálogo, possibilitando acrescentar informações, novos questionamentos e sanar dúvidas dinamicamente, otimizando o andamento da conversa.

Neste sentido, uma vez que essa pesquisa visa analisar os dizeres de mulheres com cegueira, buscando conhecer os sentidos construídos por elas sobre a sexualidade, a educação sexual, preconceitos, possibilidades de relacionamento e autonomia, a prática da entrevista oral beneficia grandiosamente a coleta de dados para análise, já que o objeto de estudo dessa dissertação são os enunciados, entendidos como elos na cadeia da comunicação verbal (BAKHTIN, 2003), pois replicam discursos e se relacionam a outros dentro de um contexto histórico e social.

Para Freitas, “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (2002, p. 28). Assim, na visão da autora, esse trabalho envolve observar um encontro de muitas vozes: “ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos” (FREITAS, 2002, p. 29).

Por fim, considerando que neste trabalho a cegueira é a deficiência comum às entrevistadas, coube à oralidade maior acessibilidade e eficácia para o desenvolvimento da coleta dos dados e compreensão por parte das entrevistadas. A elas também foram disponibilizados os áudios das entrevistas.

Ademais, quanto ao instrumento metodológico usado, Haguette (1987) ressalta que esta prática envolve um processo social entre duas pessoas, no qual o entrevistador tem por objetivo a obtenção de informações por parte do entrevistado. Estas, por sua vez, são coletadas – perante a problemática ou objetivo - a partir de um roteiro de entrevista e perguntas pré-elaboradas que devem guiar seu desenvolvimento.

Mediante tais conceitos, o percurso metodológico da pesquisa compreendeu cinco etapas: i) estudo e elaboração das perguntas para a entrevista; ii) escolha das participantes; iii) encontro com as entrevistadas; iv) escuta e levantamento das frentes de análise; v) análise. Na sequência serão dispostas maiores informações acerca dessas etapas.

É válido ressaltar que o presente projeto possui autorização do **Conselho Nacional de Ética** sob o número **CAAE 15158019.9.0000.5507**. Também, na sessão de anexos, encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encaminhado às participantes desta pesquisa.

4.1 Delimitação dos Sujeitos

Considerando o curto prazo destinado ao desenvolvimento de uma dissertação de mestrado, e diante do interesse de se trabalhar com a deficiência, fez-se necessário estabelecer um recorte quanto aos sujeitos pesquisados, a fim de atingir os objetivos de pesquisa aqui propostos. Logo, a *cegueira* pareceu-nos uma das deficiências com menores barreiras quanto à metodologia escolhida, não sendo necessários intérpretes para execução da entrevista.

Já com a definição da deficiência, partimos para a delimitação do perfil das entrevistadas, visto, novamente, a amplitude de fatores que pudessem interferir nessa pesquisa. Como resultado, delimitamos *a residência no interior de São Paulo*, buscando facilitar a locomoção física para a realização das entrevistas; *o ingresso no Ensino Superior*, na tentativa de maior esclarecimento e criticidade em relação à pesquisa, visto tratar-se de um tema *tabu*³ (*a sexualidade*); e, por último, *mulheres com cegueira*, uma vez que o Ministério da Saúde faz uso do termo, na Portaria 3.128, 2008, para classificar a ausência de visão ou visão muito prejudicada.

³ **Tabu**: “Termo polinésio que significa simplesmente **proibir ou proibido** e que passou a indicar a característica **sagrada da proibição** em todos os povos primitivos e **qualquer proibição não motivada** em todos os povos” (ABBAGNANO, p. 936. Grifos Nossos). O termo *tabu*, nesta dissertação, assume o sentido de temática de abordagem proibida/sagrada perante a sociedade.

O objetivo inicial era conseguir três ou quatro entrevistadas, tendo, assim, um número adequado para a coleta de material para análise - levando em conta o tempo disponibilizado para a realização dos encontros, transcrição das entrevistas e análise dos dados. Assim, com auxílio de conhecidos e das redes sociais (*Facebook, Instagram e WhatsApp*), publicamos a busca por essas mulheres, pedindo auxílio a todos aqueles que as conhecessem. Não foi tarefa fácil, mas, com diversas indicações e muita ajuda, chegamos a alguns nomes e números de telefones, com os quais, entramos em contato.

No total, recebemos *sete* indicações, e ao buscar contato com essas mulheres, fomos atendidas por todas. No entanto, logo na primeira ligação tivemos também a primeira recusa quanto à participação do projeto. A justificativa dada pela senhora foi que não poderia contribuir para a pesquisa já que a sexualidade sempre foi uma área nula, sem importância em sua vida. Tentamos convencê-la do quão valoroso seria seu relato, mesmo que contraditório, para os estudos voltados à sexualidade da mulher com deficiência, mas ela não mudou de ideia.

A segunda mulher contatada foi Isabela (nome fictício), a qual aceitou de imediato e com bastante entusiasmo o convite para ser entrevistada. Todo contato e agendamento com ela se deu de forma muito fácil e agradável, tanto que logo agendamos nosso encontro e a entrevista ocorreu no dia 25/05/2019; fato que nos animou a continuar na busca.

Já a terceira contatada, professora e residente em uma cidade vizinha, foi indicada por um conhecido, via *Facebook*. O jovem tem aulas com ela e gentilmente nos encaminhou seu número de celular. Entramos em contato com a professora via *WhatsApp* que, em um primeiro momento, aceitou participar da entrevista. Contudo, quando retornamos para agendar o encontro, não tivemos respostas. Por fim, ela nos respondeu meses depois, após já termos finalizado a coleta das entrevistas.

A quarta mulher foi indicada pelo *Instagram*, por intermédio de outra conhecida. Elas frequentavam a mesma turma na faculdade e, aparentemente, a jovem se encaixava em nossa procura. Contatamo-la via *WhatsApp*, explicamos

sobre o projeto e ela aceitou participar. Porém, mais uma vez, após inúmeros contatos e tentativas de agendamento para as entrevistas sem sucesso, acabamos nos dando por vencidas.

Quase um mês depois da entrevista com Isabela, e desanimadas quanto à busca de mulheres para a coleta de dados, enviamos uma mensagem a ela contando sobre a triste situação e explanando nosso temor, já que, até aquele momento, apenas ela teria aceitado participar da pesquisa. Isabela, com imensa prestatividade, disse que nos ajudaria nessa questão. No outro dia, descobrimos que ela havia encaminhado mensagens para diversos grupos direcionados a pessoas com cegueira, e outras duas mulheres se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Rebeca (nome fictício) foi a primeira delas. Nos comunicamos via *WhatsApp*, explicamos sobre o projeto e combinamos uma data, a qual precisou ser cancelada devido a imprevistos. Tentamos contatá-la por outras duas vezes e não tivemos respostas. Insistimos, e na terceira vez ela nos explicou que devido à ausência de visão, ocasionalmente não se dá conta das mensagens e ligações que recebe, já que as notificações vão ficando no final da tela do celular. Nos pediu desculpas, disse que gostaria muito de participar do projeto e conseguimos agendar uma data e concluir a entrevista.

Por fim, a terceira entrevistada foi Jéssica (nome fictício), uma senhora que atendeu nossa ligação com imensa empolgação. Contudo, ao contrário das outras entrevistadas que são cegas congênicas, Jéssica possui cegueira grave em um dos olhos, tendo apenas 5% de visão neste, enquanto é totalmente cega no outro. Tal cegueira foi adquirida já na vida adulta. Em um primeiro momento nos questionamos sobre incluir uma pessoa com cegueira em nossa pesquisa, visto a heterogeneidade dos dados. Após bastante reflexão, e considerando a dificuldade em encontrarmos mulheres para participar da entrevista, e ainda, o entusiasmo de Jéssica em participar, concordamos em entrevistá-la e ampliar nosso recorte de “mulheres cegas congênicas” para “mulheres com cegueira”.

Por fim, para nossa felicidade, após um mês de busca tivemos o aceite de três mulheres, porém, não mais *cegas congênicas*, conforme previsto

inicialmente, mas *mulheres com cegueira*, residentes em uma mesma cidade do interior de São Paulo e com ensino superior completo. A elas foram dados os nomes de *Isabela, Rebeca e Jéssica*; visando preservar suas identidades, de acordo com a ética prevista para pesquisas com seres humanos.

4.2 A Entrevista

Para que cada mulher se sentisse mais confortável e segura quanto à entrevista semiestruturada, foi dado a elas a opção de escolherem o local dos encontros, os quais poderiam ser realizados em suas residências, na residência da entrevistadora, ou ainda, em algum espaço público, tal qual a UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba), onde este projeto foi desenvolvido.

Duas entrevistadas optaram por suas próprias residências, acredito que devido à maior segurança e comodidade; e apenas uma escolheu a casa da entrevistadora (a minha, no caso), visando, segundo ela, maior privacidade para responder às questões sobre sexualidade, longe de seus pais.

Destaca-se que os nomes usados para as entrevistadas (Isabela, Rebeca e Jéssica) são fictícios e escolhidos com base nos nomes de grandes amigas minhas, mulheres as quais admiro muito.

Abaixo, segue o quadro indicando as entrevistadas, ordenando o local escolhido, a data e a duração de cada encontro:

	DATA	LOCAL	DURAÇÃO
ISABELA	25/05/2019	Residência da pesquisadora no Interior de São Paulo.	2 horas e 20 minutos.
REBECA	20/06/2019	Residência da entrevistada no interior de São Paulo.	1 hora.

<p style="text-align: center;">JÉSSICA</p>	<p style="text-align: center;">25/06/2019</p>	<p style="text-align: center;">Residência da entrevistada no interior de São Paulo.</p>	<p style="text-align: center;">2 horas e 40 minutos.</p>
---	---	---	--

Quadro 2 - local e duração das entrevistas.

A primeira entrevistada foi Isabela, a qual optou por realizar o encontro em minha casa (pesquisadora), já que, assim, se sentiria mais à vontade para responder a respeito do tema, sem ter qualquer familiar por perto – uma vez que ela mora com seus pais. Assim, preparei comes e bebes e fui buscá-la em sua residência, às 19 horas.

O encontro foi muito agradável. A dinâmica aconteceu na sala de jantar de minha casa, enquanto comíamos. No local, havia apenas a minha mãe, que estava em um cômodo distante com as portas fechadas, pois concordou em nos conceder privacidade. Isabela foi informada de sua presença e não se incomodou.

Pudemos conversar além da entrevista, e Isabela se mostrou bastante à vontade para responder às questões. Durante a gravação fomos interrompidas uma única vez por uma ligação de seu namorado, pois os dois costumavam se falar durante a noite. O encontro teve início às 19:00h e terminou às 21:20h, quando a levei de volta para casa.

O encontro com Rebeca aconteceu em um final de tarde, em sua residência, na qual fui recebida por ela, seu marido e dois cachorros de estimação. Rebeca havia preparado para nós café, bolo de cenoura com brigadeiro e bolo de fubá, que aliás, estavam ótimos. Ela me contou que cozinhar tem sido seu novo *hobby*, e que tem aprendido muitas receitas novas. Mostrou-me algumas queimaduras na mão, mas disse que na maior parte do tempo consegue fazer diversos pratos com louvor, tanto para seu marido quanto para sua mãe. O marido, que estava presente, concordou.

A entrevista aconteceu na cozinha de Rebeca, enquanto seu marido assistia à televisão na sala. A entrevistada mostrou-se um pouco tensa com a entrevista, ficando mais à vontade no decorrer do encontro. Ao final, quando

acabamos, ela confessou que estava nervosa e que achou as perguntas “inofensivas”, inclusive me pediu para “fazer mais”, em tom de brincadeira.

A dinâmica aconteceu em uma hora já que ela foi sucinta nas respostas. Porém, após a entrevista, seu marido se juntou a nós para comer os bolos e ficamos cerca de mais uma hora conversando sobre as questões da cegueira, preconceito e receitas. O encontro foi ótimo e o casal extremamente gentil.

Descobri que Rebeca e Isabela são colegas há um certo tempo, e que esse fato foi extremamente importante para que Rebeca participasse do projeto, já que Isabela teria lhe explicado anteriormente sobre a pesquisa, dito que participaria e que seria de extrema importância que ela participasse também.

O último encontro, com Jéssica, deu-se em um final de tarde na residência da entrevistada. Na data combinada, cheguei ao local e fui recebida por seu marido, que me fez várias perguntas, e após permitir minha entrada, foi chamá-la. Sentamo-nos na sala de televisão do casal e permanecemos na companhia de dois gatos e do marido de Jéssica, que se manteve sentado ao seu lado durante toda a entrevista - acredito que em sinal de preocupação, pois ele se mostrou muito atencioso com ela. A entrevistada, por sua vez, não se mostrou intimidada com ele, que escutou atentamente e em silêncio toda a dinâmica.

Jéssica é muito espontânea e fala bastante, mostrou-se bem à vontade durante toda a entrevista, cheia de relatos para contar. Durante a conversa, fomos interrompidas duas vezes: uma, quando seu marido gentilmente nos serviu água e suco; e outra, quando seu celular tocou. O encontro durou duas horas e quarenta minutos.

4.3 Apresentação das Mulheres

O grupo participante dessa pesquisa é composto por três mulheres brasileiras, residentes em uma mesma cidade do interior de São Paulo e com faixa etária entre 31 e 57 anos. Todas possuem ensino superior completo, sendo que uma delas concluiu também mestrado e doutorado. As três possuem também estados civis diferentes, sendo duas casadas e uma solteira; e por fim,

apenas uma delas perdeu a visão durante a vida adulta, sendo as outras duas cegas congênitas.

Conforme mencionado anteriormente, inicialmente pretendia-se entrevistar apenas *cegas congênitas*, no entanto, devido à grande dificuldade em encontrar mulheres cegas congênitas que aceitassem participar do projeto, e mediante a disponibilidade de Jéssica (mulher com cegueira), o recorte acabou se ampliando para *mulheres com cegueira*. Outrossim, o benefício dessa diversidade de dados é possibilitar perspectivas diferentes acerca da temática, enriquecendo ainda mais a pesquisa e possibilitando novas discussões a partir da comparação dos enunciados, estados civis e vivências.

É válido destacar que a dificuldade de se encontrar mulheres com cegueira para participarem do projeto, bem como a recusa de parte delas em discorrer sobre a temática presente, nos alertam sobre a necessidade de se abrir espaços para debater tanto a deficiência quanto a sexualidade.

Por fim, buscando apresentar as mulheres entrevistadas nessa dissertação, abaixo, seguem as informações básicas (idade, estado civil, residência, formação, e atuação profissional) sobre cada uma delas, compiladas em quadros simples e seguidas de maiores informações acerca de cada uma.

Ressalta-se que parte das informações descritas abaixo foi coletada pela pesquisadora em conversa prévia com as entrevistadas, sem, no entanto, ter sido gravada. Outras informações puderam ser observadas na primeira pergunta do primeiro eixo temático (“Fale um pouco sua formação, suas relações familiares, profissionais... se apresente”).

Nome	Isabela
Idade	42 anos.
Estado Civil	Solteira (namorando).
Residência	Cidade no interior de São Paulo.
Formação	Graduada em Pedagogia. Concluiu mestrado e doutorado em Educação Especial.

Atuação Profissional	Professora atuante em sala multifuncional para crianças com deficiência mental.
	Cega congênita. Causa desconhecida.

Quadro 3 - Informações sobre a entrevistada: Isabela.

Isabela mora com seus pais em uma casa confortável, e conta que desde pequena recebeu grande apoio e incentivo deles, principalmente de seu pai, com quem tinha uma relação bem aberta e amigável.

Ela trabalha em uma escola na cidade vizinha a sua, para onde se desloca diariamente, por meio de carona. Também relatou que além do mestrado e doutorado, atualmente faz um curso voltado para deficiência intelectual, visando auxílio em sua ocupação atual, pois leciona para crianças com deficiência mental.

A entrevistada namora há cerca de cinco anos com um homem também cego.

Nome:	Rebeca
Idade	31 anos.
Estado Civil	Casada.
Residência	Cidade no interior de São Paulo.
Formação	Graduada em Assistência Social.
Atuação Profissional	Atualmente, encontra-se desempregada. Está empenhada em aprender a cuidar dos afazeres domésticos e cozinhar de forma autônoma.
	Cega congênita, causa desconhecida.

Quadro 4 - Informações sobre a entrevistada: Rebeca.

Rebeca se casou há quatro anos com um vidente⁴ e ambos moram sozinhos, com dois cachorros, em uma casa que é cuidada por eles. Rebeca contou que deixou de trabalhar quando se casou para se dedicar ao

⁴ Vidente: termo usado para se referir a aqueles que enxergam, possuem plena visão.

aprendizado dos afazeres do lar de forma autônoma. Relatou que tem gostado muito dessa prática, e que quando se cansar, buscará trabalho fora de casa novamente.

A entrevistada relatou que nunca deixou que a cegueira a limitasse, atitude que aprendeu com sua mãe, que ao descobrir que teria uma filha cega, voltou a estudar para possibilitar auxílio à filha, já que queria que ela fosse capaz de ter autonomia.

Rebeca relata que ia para a balada, saía com os amigos, frequentou escola regular, namorou bastante, aprendeu a fazer maquiagem e a combinar roupas; e levou uma vida comum como a de qualquer adolescente. Conheceu seu marido via *Facebook*, com quem gosta de passear, andar de moto e realizar diversas outras atividades.

Atualmente, também tem dedicado grande parte de seu tempo às práticas culinárias, as quais têm aprimorado.

Nome	Jéssica
Idade	57 anos.
Estado Civil	Divorciada. Casada pela segunda vez.
Residência	Cidade no interior de São Paulo.
Formação	Graduada em História.
Atuação Profissional	Aposentou-se pelo INSS. Ocupa-se participando de uma ONG direcionada a pessoas com cegueira; praticando exercícios físicos e se adaptando a cuidar da casa.
	Perdeu a visão total de um dos olhos aos 42 anos e adquiriu baixa visão no outro, conseqüentemente, devido a problemas de saúde (hipertensão, etc.).

Quadro 5 - Informações sobre a entrevistada: Jéssica.

Jéssica passou a maior parte de sua vida vidente e está reaprendendo a viver, agora, sem a visão. Em seu relato de vida menciona uma história difícil, com muitos problemas de saúde e repleta de superações, e diz que agora, após

perder a visão, tem notado ser capaz de fazer coisas que não conseguia quando era vidente.

A entrevistada era concursada, trabalhava para a prefeitura de sua cidade e, após perder a visão, se aposentou, devido à dificuldade encontrada de continuar no trabalho regular.

Jéssica é casada pela segunda vez, mora com seu marido e alguns animais de estimação. Comentou também que seu marido está enfrentando problemas de saúde e perdendo a visão gradativamente. Ela tem uma filha do primeiro casamento e duas netas.

Ela relatou que tem ocupado seu tempo participando de uma ONG direcionada à cegueira, em sua cidade, na qual aprende a realizar tarefas cotidianas sem o auxílio da visão, e ainda, recebe o auxílio de diversos profissionais da saúde, tais quais psicólogos.

Contou que tem feito exercícios físicos, cuidado da sua saúde, e ainda brincou que participará das próximas Olimpíadas.

4.4 A Constituição dos Dados de Análise: Seleção dos Enunciados

Em um primeiro momento, trabalhamos com parâmetros previamente estabelecidos, os quais foram utilizados para a elaboração das perguntas semiestruturadas, eram eles: *i. sexualidade*, *ii. estigmas* e *iii. perspectivas*.

Tais parâmetros foram definidos a partir do referencial teórico estudado e, para atender o objetivo de conhecer os sentidos construídos por mulheres cegas sobre a sexualidade, a educação sexual, preconceitos, possibilidades de relacionamento e autonomia. Desse modo, as questões relativas à sexualidade foram confeccionadas a partir do conceito de Maia (2014) de que:

Sexualidade é o nome que damos para o aspecto da vida humana que inclui as sensações corpóreas e subjetivas que envolvem, também, as questões emocionais. Claro que não dá para separar a emoção, a razão, a cognição e as questões sociais, o que torna a sexualidade um conceito abrangente, que diz respeito a várias manifestações e não somente a sexo. (MAIA, 2014, p.2).

Nessa perspectiva, de acordo com o referencial teórico, procurou-se elaborar perguntas que relacionassem a sexualidade com aspectos mais amplos, que não se restringem apenas ao sexo. Então, pensou-se nas questões do corpo, da própria sexualidade e da importância do sexo.

Conforme ressaltado, nesta dissertação, cabe o conceito de sexualidade como algo que vai “além do orgânico” (MAIA, 2014). Assim, procurou-se elaborar questões que propiciassem o entendimento da sexualidade relacionada: *i) à compreensão da afetividade* (família, escola, amizade, relações amorosas e sociais); *ii) ao corpo* (prazer, gênero, orientação sexual, práticas sexuais, atração; *iii) à educação sexual* (reprodução, doenças, menstruação, etc.).

Cabe destacar que para elaborar as perguntas das entrevistas, principalmente as que se relacionam à sexualidade, devido à delicadeza do tema, consultamos quais perguntas outros autores, na mesma temática que desenvolvemos, propuseram em trabalhos renomados dentro da área. Assim, além dos pressupostos teóricos aqui apresentados, foram lidos muitos artigos que tinham o tema da sexualidade e da deficiência como norteador do objetivo e a entrevista como metodologia, dentre eles, destacam-se Maia (2011) e França (2013 e 2014). Os artigos da autora foram muito importantes para compor nossas perguntas, pois, em 2013, ela entrevistou onze pessoas com cegueira para entender como elas percebiam e expressavam a sexualidade, e em 2014, buscou compreender como as pessoas com cegueira percebiam seu direito à sexualidade. Observar as perguntas propostas pela autora e o tratamento dos dados foi fundamental para a elaboração metodológica desta dissertação.

Gesser e Nuernberg (2013), a partir de entrevistas com mulheres com deficiência física, levantam categorias relacionadas à corporeidade das mulheres, o que nos ajudou a entender como os discursos sobre o corpo, o feminino e o masculino se constituem em nossa sociedade. Ayres, Nicolau e Schraiber (2013) analisaram a fala de 15 mulheres com diferentes tipos de deficiência e chamou a nossa atenção as discussões propostas pelos autores sobre o corpo ser, em nossa sociedade, modelado pela aparência.

Com as leituras, a ideia era elaborar perguntas que não constrangessem as entrevistadas, não colocassem, *a priori*, a cegueira como um empecilho em relação à sexualidade, e não houvesse preconceito de nossa parte em relação à cegueira.

Dentre os artigos lidos, destaca-se o de Maia (2011), a autora entrevista uma mulher cega e propõe perguntas sobre o conceito de sexualidade; o aprendizado sobre as diferenças do corpo feminino e masculino; a educação sexual na escola e a percepção sobre o preconceito. É nesse trabalho, principalmente, que sustentamos a organização de nossa entrevista.

Estudamos, ainda, Maia e Ribeiro (2011), pois os autores apresentam os mitos em relação à deficiência e à sexualidade, dentre eles, destacamos dois mitos que nos ajudaram a pensar as questões norteadoras desse trabalho: *a) pessoas com deficiência são assexuadas ou hipersexuadas; e b) pessoas com deficiência são pouco atraentes*. A partir desses mitos, pensamos em elaborar questões sobre o preconceito e sobre se as mulheres com cegueira se consideram atraentes.

Outro caminho também percorrido, foi a leitura de algumas teses sobre sexualidade, mas cujos recortes não fossem a deficiência, assim, teríamos questões mais amplas cuja cegueira não entraria como anormalidade ou defeito. Neste esteio, encontramos a tese de doutorado de Moizés (2010). Nesse trabalho, a autora reflete sobre a educação sexual, o corpo e a sexualidade na escola e propõe questões a professores e alunos.

As perguntas que chamaram nossa atenção, dentre as onze elaboradas pela autora, foram: *o que seu corpo significa para vocês e para as outras pessoas?; que significado você dá à sexualidade e ao sexo?; o que você pensa sobre a educação sexual na escola?; o que significa ser homem ou mulher?* (MOIZÉS, 2010, p. 112).

Posteriormente, elaboramos a pergunta relacionada aos estigmas, uma vez que, em nosso parecer, eles podem interferir na qualidade da vida sexual das mulheres com cegueira, principalmente no que se refere à autoestima. Goffman (1982) propõe que “o indivíduo estigmatizado se define como não-

diferente de qualquer outro ser humano, embora ao mesmo tempo ele e as pessoas próximas o definam como alguém marginalizado” (GOFFMAN, 1982, p. 93). Para entender essas questões, planejou-se uma pergunta na qual a mulher cega deveria colocar-se em relação ao outro e apresentar o entendimento que tem dos preconceitos.

Por fim, para o terceiro eixo temático, a interrogação é mais aberta, pois pensou-se em deixar em perspectiva as expectativas e as propostas das mulheres com cegueira em relação à sexualidade e, de modo geral, em relação aos seus relacionamentos e concepção de mundo. Pensamos que essa questão abriria caminho para se refletir quanto aos anseios das mulheres com cegueira em relação à sexualidade. Além disso, a ideia seria observar qual a autonomia que essas mulheres desenvolvem em relação à deficiência, o que ajudaria na construção da autonomia relacionada às questões sexuais.

Destaca-se que todas essas considerações contribuem para a reflexão de que, para o sujeito que enuncia, os enunciados não se submetem apenas às regras pessoais de entendimento de um tema. Essa escolha dos enunciados está inserida em enunciações proferidas por outros sujeitos, em outros contextos sociais. Isto significa que a orientação dada à palavra e o contexto em que ela é emitida permitem verificar os ecos ideológicos. Nas palavras de Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006):

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um locutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor [...]*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 116. Grifos dos Autores).

Bakhtin (VOLOCHINOV, 2006) ainda alerta que não é possível pensar em um único significado - eterno e igual - para a palavra, pois isso indicaria que ela é um “sinal”, mas não um signo: “[...] a *multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra.*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 135. Grifos dos autores). Assim, será possível observar, nas entrevistas, que cada entrevistada retoma discursos, mas os entende à sua maneira, de acordo com seus valores, experiências e ideologias. Nesse sentido, cada enunciado é novo,

pois todo sujeito que o profere é constituído por discursos, valores e crenças diferentes.

Destacamos que os enunciados das mulheres com cegueira inserem-se em uma cadeia mais ampla e responsiva, considerando que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272), e desse modo, é possível depreender, na fala de mulheres com cegueira, os discursos sobre a sexualidade, objetivo desta pesquisa.

4.5 Roteiro de Perguntas e Construção dos eixos de análise

Abaixo, seguem as perguntas utilizadas no direcionamento das entrevistas:

- Fale um pouco sobre sua formação, suas relações familiares, profissionais . Apresente-se.
1. O que seu corpo representa para você?
 2. O que você entende por sexualidade?
 3. Qual é a importância do sexo na vida das pessoas? E na sua?
 4. Como a educação sexual se deu na escola e na sua família?
 5. Como você identificou a questão do masculino e do feminino? Qual foi sua percepção?
 6. Quais informações você gostaria de ter tido a respeito da sexualidade e da educação Sexual?
 7. O que significa ser uma pessoa atraente para você?
 8. Na sua opinião, há preconceito social quanto aos relacionamentos de pessoas com deficiência?
 9. Com relação aos relacionamentos, você tem planos para o futuro?
 10. Você gostaria de fazer algum comentário, alguma colocação a respeito dos temas que abordamos aqui?

É válido ressaltar que, mediante o caráter semiestruturado, o qual possibilita flexibilidade quanto à prática, no decorrer das entrevistas outras

perguntas foram acrescentadas, considerando o direcionamento assumido pelo diálogo, as quais, acreditou-se que poderiam contribuir ou seriam relevantes para a presente pesquisa.

Ainda, conforme exposto anteriormente, o objetivo inicial deste trabalho seria entrevistar mulheres cegas, condição considerada para confeccionar, principalmente, as perguntas de número 6 (“Como você identificou o masculino e o feminino? Qual foi sua percepção?”) e 8 (“O que significa ser uma pessoa atraente para você?”).

Contudo, devido à dificuldade para encontrar essas mulheres e frente à pronta aceitação de Jéssica, ampliou-se o recorte de *mulheres cegas* para *mulheres com cegueira*, no entanto, foi preciso manter as mesmas perguntas, uma vez que já haviam sido aplicadas a Isabela.

Sendo assim, aquelas perguntas com direcionamento para a cegueira não foram aplicadas à Jéssica, surgindo, ainda, outros questionamentos durante a dinâmica, os quais foram feitos à entrevistada, por exemplo: “E a cegueira afetou algo em relação ao seu casamento?”

Por fim, após escuta atenta das entrevistas e transcrição dos discursos, buscou-se identificar aspectos importantes e recorrentes nos enunciados que fossem caros a esta dissertação. Além de nossas próprias leituras das falas das entrevistas, no momento da qualificação desta dissertação, as professoras participantes da banca ajudaram-nos a entender e a compor os eixos de discussão. Nessa ótica, foram levantados três eixos que constituíram a base da análise. São eles:

1. Concepções
2. Conhecimento
3. Mitos e Preconceitos

5. ANÁLISE “O QUE DIZEM AS MULHERES COM CEGUEIRA SOBRE A SEXUALIDADE?”

*“O que faz da palavra uma palavra é sua significação”
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 48)*

Para desenvolvimento da presente análise, coube a transcrição dos áudios das entrevistas que foram gravados com o auxílio de um *smartphone*. Para tanto, após ouvir os arquivos cuidadosamente por diversas vezes, buscou-se escrever literalmente as falas das entrevistadas, adequando-as apenas quando estritamente necessário para a compreensão do enunciado. Buscou-se também respeitar as pausas, risos e interrupções.

É válido ressaltar que, visando preservar as informações pessoais das participantes, foram ocultados os nomes de cidades, instituições, universidades e pessoas referenciadas, uma vez que pudessem colocar seus sigilos em risco. Abaixo, segue quadro simples com os recursos utilizados para substituições nas transcrições:

	SUBSTITUIÇÃO
PAUSA BREVE	... (Reticências)
RISOS	(Risos)
PAUSA LONGA	[Pausa]
X	Nome de alguma instituição ou faculdade.
Y; YX; YZ	Nomes de cidades.
“” (ASPAS)	Identifica a fala de outro sujeito sendo recontada pela entrevistada.
- palavra -	Identifica acontecimento externo, durante a entrevista (ruído, interrupção, etc.).
[RESMUNGO]	Enunciado incompreendido.

Quadro 6 - Recursos utilizados para substituição na transcrição.

Após a transcrição da fala das entrevistadas, procurou-se observar a recorrência de assuntos, vivências e anseios apresentados por elas. A partir dessa observação, conforme apresentamos, dividiu-se a presente discussão em

três eixos, visando atingir o objetivo de analisar os dizeres de mulheres com cegueira para se conhecer os sentidos construídos por elas sobre a sexualidade, sobre a educação sexual, sobre preconceitos, possibilidades de relacionamento e autonomia. São eles: **i) concepções; ii) conhecimentos; e iii) mitos e preconceitos.**

O primeiro eixo, “concepções”, buscará apresentar as significações sobre as temáticas relacionadas à sexualidade para cada entrevistada. Já o segundo, “conhecimentos”, transcorrerá sobre o acesso à informação sobre a sexualidade tanto na família quanto na escola. Esse eixo é fundamental para esta pesquisa, pois, no capítulo V, as análises serão retomadas para que indiquem possíveis caminhos para a Educação Sexual de mulheres com cegueira. Por fim, o último eixo “mitos e preconceitos” demonstrará, a partir dos relatos das participantes, os estigmas que recaem sobre elas e suas vivências.

5.1 Concepções

O primeiro eixo a ser desenvolvido foi denominado *concepções*. O termo pode ser compreendido, segundo o Dicionário Básico de Filosofia (2001), como:

“1. Operação pela qual o sujeito forma, **a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objetivo de pensamento ou conceito [...]** 2. Operação intelectual pela qual o **entendimento forma um conceito.**” (JAPIASSÚ, MARCONDES, 2001, p. 36. Grifos Nossos).

Neste sentido, o objetivo desta seção é refletir, a partir dos enunciados das entrevistadas, quais suas visões a respeito das temáticas da sexualidade e os valores que as permeiam. Sendo assim, a partir das falas e experiências relatadas, pensa-se em entender como essas mulheres elaboram os conceitos sobre a sexualidade, e por fim, pretende-se relacionar os enunciados com as teorias dos autores usados como arcabouço teórico nesta dissertação.

A primeira a expor sua compreensão acerca da questão foi Isabela, mediante a pergunta: “O que você entende por sexualidade?” (pergunta 1). Para a entrevistada, a sexualidade possui um caráter mítico, desconhecido, que se desenvolve durante a vivência de cada indivíduo:

“A sexualidade é **algo mítico**, mas ao mesmo tempo é **algo que você vai adquirindo com o tempo** [...]É como se ela fosse um mito para as pessoas, mas talvez seja mesmo, em certos aspectos [pausa] algo que vai **desabrochando ao longo da vida, com o passar dos anos**. Tem uns que desabrocham mais cedo, uns que desabrocham mais tarde, infelizmente, hoje, tem se tornado vulgar, tá todo mundo desabrochando mais cedo.” (ISABELA. Grifos Nossos).

A escolha da palavra *mítico*, advinda de *mito*, revela bastante sobre a concepção da entrevistada. Como *mito*, classificam-se as narrativas utilizadas pelos povos na antiguidade clássica para explicarem fenômenos da natureza, origens e demais anseios incompreendidos e injustificáveis, até então, pelo intelecto humano:

Na Antiguidade clássica, o Mito é considerado um produto inferior ou deformado da atividade intelectual. **A ele era atribuída, no máximo, "verossimilhança", enquanto a "verdade" pertencia aos produtos genuínos do intelecto.** Esse foi o ponto de vista de Platão e de Aristóteles. Platão contrapõe o M. à verdade ou à narrativa verdadeira (Górg., 523 a), mas ao mesmo tempo atribui-lhe verossimilhança, o que em certos campos, é a única validade a que o discurso humano pode aspirar (Tini., 29 d) e, em outros, expressa o que de melhor e mais verdadeiro se pode encontrar (Górg., 527 a). Também para Platão o M. constitui a **"via humana mais curta" para a persuasão; em conjunto, seu domínio é representado pela zona que fica além do círculo estrito do pensamento racional, na qual só é lícito aventurar-se com suposições verossímeis.** Substancialmente, Aristóteles assume a mesma atitude em relação ao M: este às vezes é oposto a verdade (Hist. An., VIII, 12, 597 a 7), mas outras vezes **é a forma aproximativa e imperfeita que a verdade assume**, quando, p. ex., explica-se "a razão de uma coisa em forma de M." (Ubid, VI, 35, 580 a 18). (ABBAGNANO, 2007, p. 673. Grifos Nossos).

Neste sentido, a escolha de Isabela demonstra que a sexualidade, para ela, também é algo desconhecido; concepção que parece ser construída a partir de suposições que envolvem seu grupo social. Em consonância, a escolha do termo *desabrochar* (“vai desabrochando ao longo da vida”) para referir-se à sexualidade, entrelaça-se quanto ao descobrimento e desenvolvimento desta questão durante a vida, em análogo à dinâmica das flores. Ainda, é possível estabelecer conexão quanto à representatividade social das flores, embutidas de sentimentos (sejam esses de paixões, gratidão, luto) e sinônimo de delicadeza, fragilidade, beleza e romance.

É interessante, ainda, Isabela referir-se aos aspectos biológicos da flor em seu discurso, uma vez que “o desabrochar” é comumente notado pela visão. Isso é possível, segundo Vigotski (1997), a partir das interações sociais da entrevistada, as quais possibilitaram-lhe construir conceitos independentemente de sua visão, mediados, sobretudo, pela palavra. Como resultado, Isabela foi capaz de apropriar-se de significações comuns ao conjunto social e usá-los independentemente de sua ausência de visão.

Portanto, é válido ressaltar a importância das interações sociais para o desenvolvimento e aprendizado de qualquer indivíduo, a destacar a pessoa com deficiência. Muitos creem, erroneamente, que estes sujeitos são incapazes de aprenderem conceitos ou atividades que dependam, majoritariamente, da visão, e acabam vetando-lhes esse direito. Neste caso, a “incapacidade” encontra-se nessa crença limitante, uma vez que autores como Vigotski (1997) demonstraram o contrário:

Os cegos e os surdos são capazes de reproduzir toda a gama de comportamentos humanos, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação é reduzida apenas à substituição de algumas maneiras por outras para formar os elos condicionados. Repetimos novamente: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos de uma criança normal. (VIGOTSKI, 1997, p. 77. Tradução Nossa).

Pois bem, ao analisar a entrevista de uma mulher cega, Maia (2011, p. 94) observa que ela “compreende a sexualidade como algo orgânico sem perceber as considerações sociais de sua construção”. Parece ser o mesmo que ocorre na fala de Isabela ao afirmar que é “algo mítico”, associado ao sagrado, religioso ou espiritual; sugerindo que este conceito não está atrelado à prática ou a uma construção social, apesar de seu discurso demonstrar conceitos criados socialmente, tal qual a comparação das relações sexuais/afetivas, propagadas desde nossa infância através dos contos de fadas, filmes, novelas, etc.

Isabela ainda completa sua resposta dizendo que “infelizmente, hoje [o sexo] tem se tornado vulgar, tá todo mundo desabrochando mais cedo”. A colocação da entrevistada revela discursos implicitamente conservadores quanto à prática sexual, propagados socialmente há séculos e moderados – até hoje - por instituições dominantes como a Igreja e o Estado. Atualmente, tal discurso

preserva-se em ideologias como o machismo e recaem, sobretudo, sobre as mulheres. Lembramos, ainda, que Isabela tem 42 anos e é solteira, o que pode ser um dos elementos que contribuem para essa construção de mundo generalizada de que “está todo mundo desabrochando mais cedo” ou do amor ser “mítico”.

Tal afirmação da entrevistada pode ser pontuada a partir das relações de gênero, que traçam expectativas quanto ao comportamento social esperado das mulheres: serem “belas, recatadas e do lar”⁵. Não obstante, estes estigmas recaem sobre as mulheres com deficiência, que ademais, lidam com a superproteção da família, conforme destacam Dantas, Silva e Carvalho (2014):

As relações de gênero são fortemente marcadas nas mulheres com deficiência, pois, devido ao histórico processo de infantilização e dependência familiar em que estão submersas, as características de fragilidade feminina são intensificadas. Assim, elas são superprotegidas pela família em razão de violência e abuso sexual. (DANTAS; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 558-559).

Portanto, mediante a colocação de Isabela, pode haver uma perspectiva quanto à faixa etária e outras condições “adequadas” para que o desenvolvimento da sexualidade ou prática sexual aconteça. Esse modo de entender o mundo evoca vários sentidos: os pressupostos presentes, por exemplo, nas leis e estatutos como o ECA, documento que ajuda na conscientização da sociedade para as questões relativas aos menores de idade, como a sexualização precoce; ou os estudos que indicam a infantilização e dependência da mulher com cegueira, que quando foge aos estereótipos de assexuadas, enquadram-se no “infelizmente” ou “indesejado”.

Depreende-se, então, nos enunciados de Isabela, que a concepção de sexo como “mítico”, desliza para “vulgar”, se este ato for associado à precocidade. Outro trecho que ajuda a compreender essa perspectiva é quando ela responde sobre “a importância do sexo na vida das pessoas” (questão 3) e

⁵ Referência à entrevista da até então da primeira dama, Marcela Temer, concedida à revista Veja em 18 de Abril de 2016 e escrita por Juliane Linhares. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acessado em: 10 Jan. 2020.

afirma que o sexo deve estar relacionado ao amor, caso contrário, seria o que denomina de “vulgaridade”:

“[...] mas eu acredito no amor, eu acredito que quando você faz sexo com alguém, você não tem que fazer por **vulgaridade**, por simples prazer assim, **você tem que fazer por amor**”. (ISABELA. Grifos Nossos).

Em nossa compreensão, a concepção sobre a sexualidade de Isabela associa o sexo ao amor e a uma idade “certa”, o que deixa entrever a proteção a que, muitas vezes, a mulher com cegueira é submetida por familiares. Essa proteção também pode ser observada na fala de Jéssica, que era vidente⁶ e presenciou uma amiga cega ser proibida de ter namorados:

“[...] Como vai ter isso... Que nem no caso desse casal que eu falei para você que é cego né, que namoraram e casaram, ué, **ela mesma, a mãe proibia ela (a filha cega), não deixava sair de casa, por isso ela quis namorar, pra sair de casa.**” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

No entanto, além dos enunciados que sugerem uma concepção mais idealizada da sexualidade (pois associam a mulher a uma rosa que desabrocha, acreditam haver vulgaridade nas relações amorosas e entendem que a mulher precisa ser protegida), outra perspectiva se apresenta nas entrevistas. Isto porque, para Rebeca e Jéssica, a sexualidade remete à sensualidade, à conquista e ao interesse entre homem e mulher. Afigura-se que Rebeca e Jéssica são casadas, o que contribui para uma visão mais sensorial e orgânica da sexualidade.

Nas falas dessas mulheres, destaca-se o fato de Jéssica mencionar que o relacionamento pode acontecer entre pessoas do mesmo sexo e que cada indivíduo tem sua própria sexualidade, e de Rebeca associar a sexualidade à “conquista”, ao “interesse”, ao “sensual”. Em nosso pensar, há uma concepção em que se associa a sexualidade como desejo:

“[...] os **desejos** da gente né, é a questão de isso que há entre um **homem e uma mulher**, cada um né, **cada um tem um desejo**, a questão do aberto né, de **homem com homem, mulher com mulher**,

⁶ Vidente: termo utilizado para se referir àqueles que enxergam, tem plena visão.

então eu acho que isso que é sexualidade né, **cada um tem o teu, tem os seus desejos** né, eu acho que é isso [...].” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

“Ah, sexualidade pra mim é o **ato de ser sensual, da conquista, do despertar interesse de um e no outro**, é isso.” (REBECA. Grifos Nossos).

As entrevistadas compreendem que a sexualidade é uma característica inerente a todos os indivíduos, sobressaltando as questões físicas e de gênero, contrapondo, assim, os estigmas lançados sobre a pessoa com deficiência quanto a sua “assexualidade”, e propriamente, os discursos conservadores heteronormativos. Maia (2014, p. 1) reforça tal exposto: “A sexualidade está presente em todos nós! Todo ser humano vive e cresce desenvolvendo sua sexualidade a partir das mudanças ocorridas ao longo do desenvolvimento”.

Dentre os inúmeros preconceitos construídos sobre a pessoa com deficiência, a caracterização desta como um indivíduo incapaz de se relacionar, casar e ter uma vida sexualmente ativa está entre os destaques, conforme discorre França (2013a, p. 582):

Podem interferir na expressão da sexualidade, entre eles estão que as pessoas deficientes: são assexuadas; incapazes de gerir a própria vida; altamente dependentes, não são atraentes fisicamente; entre outros. Estes estereótipos são generalizados, e como as pessoas deficientes ainda vivem à margem da sociedade, o desconhecimento sobre o viver destas pessoas, ainda é significativo.

No entanto, a concepção das entrevistadas mostra-se o oposto, a ressaltar Rebeca, que considera a sexualidade como fundamental para o indivíduo e conta que desde a sua adolescência namorou muito. Nota-se, ouvindo essas mulheres, que a estigmatização da pessoa com deficiência é construída socialmente e não condiz, muitas vezes, com a vivência desses indivíduos. Vigotski (1997) alerta para tal problemática em seu capítulo sobre defectologia, no qual menciona que a deficiência em si não é um problema, mas é comumente usada para justificar problemas e desigualdades sociais.

A singularidade quanto à ótica da sexualidade ainda é mencionada por Jéssica na abordagem da pergunta de número 3 (“na sua opinião, qual a importância do sexo na vida das pessoas?”), remetendo aos estudos de Maia

(2014) e Maia e Ribeiro (2010), os quais apontam a questão como uma concepção individual perante as experiências tidas por cada indivíduo, sendo necessário considerar aspectos como vivências, afetividade, orientação sexual, o meio em que se vive, dentre outros fatores; indo em contrapartida à definição comum perpassada socialmente, a qual resume-se preponderantemente ao ato sexual.

Pois bem, retomando os preceitos de Maia e Ribeiro (2010 e 2014) mencionados acima, Jéssica também declara que para ela, as questões envoltas na afetividade, tais quais o carinho, o toque e “o namorar”, tem mais importância do que propriamente a prática do sexo:

“Agora pra mim, já respondendo já (referindo-se à pergunta “qual a importância do sexo em sua vida”), **eu acho que não é tudo não também**, não eu acho assim, porque, eu falo, a mulher não é ligada na penetração, homem sim, homem é aquilo lá, dá de galo em cima e acabou, **a mulher gosta da pegada, dos preparativos, isso é muito mais importante para a mulher, eu acho**, então eu acho assim, que tem vez que tem gente que é todo e não tem uma pegada legal, nada, então assim, depende, tem pessoa que vive bem e que não tem nada, que é companheiro, **é questão de carinho, é aconchegante e é isso né...**” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

Portanto, para a entrevistada, estes elementos (carinho, toque, preliminares, etc.) apresentam-se mais valorosos do que o ato sexual em si, comprovando a amplitude e a particularidade da sexualidade dispostas por 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.

A entrevistada inclusive relata que quando adolescente chegou a sugerir a um namorado, depois da prática do sexo, de apenas namorarem e trocarem carinhos, já que era mais prazeroso que o próprio sexo; e conta como se frustrou com a prática de início. O discurso de Jéssica confirma os preceitos dispostos por Maia e Ribeiro (2010):

“Jéssica: Porque falaram que eu ia subir pelas paredes, um monte de coisa... e acho que assim, foram duas pessoa que eu não tinha tanta experiência, aiiii, aí depois com o tempo que vai, né ... “É isso que o povo fala tanto?” foi isso o que falei.

Pesquisadora: Decepção. [risos]

Jéssica: Aí inclusive eu propus de ficar só namorando, acho que era melhor só namorar do que fazer outras coisas, achava que era mais gostosinho.” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

Ademais, a entrevistada faz menção às questões de gênero, ponderando particularidades ao masculino e feminino: “o homem é mais ligado à questão da penetração, da prática; e a mulher ao toque, ao carinho” (Jéssica). A crença de que mulheres são mais afetivas, carinhosas e românticas é resultado de uma construção histórica e estereotipada deste gênero, perpassada desde os primórdios da humanidade em discursos e literaturas. Na contramão, cabe aos homens atitudes mais brutas, voltadas aos instintos, tais quais a “penetração”.

Temos a evocação de uma série de discursos manifestados ao longo dos tempos, tais quais os de gênero e propriamente o machismo. Estes discursos perpetuam a ideia de que homens são sujeitos mais sexuais do que mulheres, movidos por instintos, os quais, muitas vezes, não conseguem sequer controlá-los. Essa justificativa é apresentada, sobretudo, nos execráveis e frequentes casos de assédios e estupros no mundo todo.

Por consequência, quando assuntos como a sexualidade são discutidos por mulheres ou quando estas possuem uma vida sexual ativa, são frequentemente vistas pelos demais com estranhamento e de forma pejorativa, vulgar, já que supostamente cabe à mulher “se dar o devido valor”. No entanto, as mesmas atitudes tidas por homens são vistas de forma natural. Talvez, um dos pressupostos desse falar, seja a idade de Jéssica: 57 anos, e o fato de ser casada. Em nosso entendimento, ao longo de sua vida, esses discursos mais tradicionais a respeito do comportamento da mulher devem ter sido frequentes. Na visão de Louro (1997, p. 34), esses discursos subjazem uma lógica dicotômica,

[...] como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de

masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas.

Já a entrevistada Rebeca responde que, em sua opinião, o sexo tem papel crucial e fundamental na vida das pessoas:

"Eu acredito que o sexo é crucial né, não tem, principalmente relacionamento estável sem sexo, e eu acho que sendo com segurança, com a pessoa certa, no lugar certo, é saúde, é vida, é tudo na vida da gente." (REBECA. Grifos Nossos).

A fala da entrevistada revela uma série de discursos sociais perpassados e construídos por meio da cultura de um grupo, os quais costumam ser ouvidos desde a infância e são responsáveis pela elaboração dos significados e valores dos demais indivíduos a este pertencentes. Nesse sentido, Vigotski e Bakhtin compreendem o homem como um ser histórico e social, constituído a partir da interação com outros, imersos em sua cultura ou grupo social (PINTO, 2017).

Na perspectiva enunciativo-discursiva, adotada nesta pesquisa, os discursos dominantes sobre a sexualidade (tanto em uma visão mais idealizada, como em uma perspectiva mais sensorial e orgânica) podem ser percebidos, pois estão imbricados nos enunciados das mulheres. Assim, ora se depreende uma concepção que considera as questões de gênero e de orientação sexual, ora manifestam-se os discursos em que a mulher deve restringir o sexo ao amor.

Neste sentido, a idealização da prática sexual e dos próprios relacionamentos são construídos desde a infância, a começar da tese de que em todo relacionamento "sério" há, necessariamente, a prática do sexo. Trata-se de uma convenção social que perpetua que, em relacionamentos mais duradouros como namoros, noivados e casamentos, deve haver a prática sexual, valorizando-a ao ponto de, quando faltosa, ser habitualmente usada como pretexto para traições e separações.

Sendo assim, os discursos do "outro" – no caso, da sociedade - acabam transformando-se no discurso do indivíduo, que o reproduz. Bakhtin (2003, p. 386) justifica que: "A palavra do outro deve transformar-se em palavra minha-alheia (ou alheia-minha)".

Cabe ressaltar também a escolha do termo “pessoa certa” pela entrevistada. Tem-se, novamente, a questão da idealização romântica quanto a “alma gêmea” ou “amor verdadeiro”, discursos que são enunciados desde a infância em filmes, livros, canções, etc. Assim, a prática de sexo relaciona-se também, de forma indireta, com o afeto, a idealização do amor e, propriamente, o casamento e constituição familiar.

Por fim, no trecho “no lugar certo”, temos duas questões: a primeira de que há lugares próprios para que a sexualidade se manifeste, considerando a privacidade, e ainda, a segurança. Este último ponto, tratando-se da pessoa com deficiência, abre espaço para refletir acerca da superproteção exercida pela família e cuidadores, que muitas vezes consideram esses indivíduos como frágeis, carentes de cuidado, ou ainda, como “eternas crianças” inaptas a se relacionarem (AMARAL, 1998).

A problemática envolvida na “superproteção” de tais indivíduos reflete-se na ausência de autonomia e limitação das vivências destes. É evidente que qualquer pai, mãe ou responsável teme quanto às práticas sexuais de seu filho ou filha, visto ainda que a sexualidade é um tabu social que constrange a muitos. Contudo, o cuidado excessivo quanto à sexualidade da pessoa com deficiência reflete-se a caráter de nulidade, proibição e ou estereotipada como sórdida e repulsiva perante a sociedade.

Os autores Maia e Ribeiro (2010) discursam acerca de tais mitos pejorativos impostos à pessoa com deficiência, os quais apesar de infundados, são perpassados de geração em geração, sobretudo, a partir do discurso:

Os mitos sobre a sexualidade e deficiência referem-se às **ideias, discursos, crenças, inverdades, que são ideológicas e que existem para manter e reproduzir as relações de dominação de uns sobre os outros**. Não se trata aqui de mitos antropológicos citados como uma linguagem utilizada por diferentes culturas para explicar os fenômenos da natureza e do mundo (HIGHWATER, 1992; NUNES FILHO, 1994; FURLANI, 2003) e sim de mitos como uma expressão que **identifica o conjunto de ideias preconceituosas e limitadas**; em geral, crenças reproduzidas sem fundamento, apenas baseadas em preceitos ou pré-conceitos e atribuídas a um grupo específico em determinada condição. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 161. Grifos Nossos).

Outrossim, a questão da segurança remete ainda aos abusos e assédios sofridos por mulheres no Brasil e no mundo, cabendo ao “relacionamento estável” a ideia (falaciosa, muitas vezes) de maior segurança. Portanto, quando Rebeca menciona que é preciso considerar o lugar para a prática, e o fato de o sexo ser “estável”, “com segurança”; evocam-se centenas de discursos dispostos em mídias sociais retratando casos de feminicídio, abusos e estupros. No Brasil, dados apontam que a cada 11 minutos⁷ uma mulher é estuprada. Estudos também demonstram que mulheres com deficiência são ainda mais vulneráveis a esse tipo de assédio.

Já Isabela, quando questionada sobre “qual a importância do sexo na vida das pessoas”, difere-se das outras entrevistadas, ao responder que acredita que o sexo não é importante:

“Ai, na minha opinião, **nenhuma!** Porque eu tô começando o sexo agora, e eu não acho que ele seja uma coisa que [pausa] que nem tem gente que fala “ai **sexo não tem como ficar sem**”, **tem né, não é uma coisa que você precisa ter pra sobreviver**, é claro que é bom, **mas eu acredito no amor, eu acredito que quando você faz sexo com alguém, você não tem que fazer por vulgaridade, por simples prazer assim, você tem que fazer por amor.**” (ISABELA. Grifos Nossos).

No discurso da entrevistada, ecoa uma série de questões, a começar pela crença de que o sexo não possui importância na vida humana. Maia (2014) reforça que todo indivíduo é um ser sexual, o qual tem desde a infância o desenvolvimento do toque, dos sentimentos, da masturbação e que não há qualquer fato existente que possa tornar alguém assexuado:

[...] **nenhuma limitação, característica pessoal ou dificuldade faz dessas pessoas “assexuadas”**, pois elas serão homens e mulheres, seres de desejo, que têm o corpo erótico e, na maioria das vezes, como qualquer um, têm a capacidade reprodutiva preservada. (MAIA, 2014, p. 10. Grifos Nossos).

⁷ SUDRÉ, Lu, “Um estupro a cada 11 minutos”, Entreteses, Revista Unifesp, nº 7, 2016, p. 34-36, disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/dci/edicoes-antteriores-entreteses/item/2508-edicao-7-entreteses>>. Acessado em: 16/01/2020.

Assim, o discurso de Isabela remonta preconceitos históricos quanto à sexualidade, podendo ser associado com sua construção conservadora, romântica e religiosa quanto à prática, já que ela conclui com:

“Mas eu **acredito no amor**, eu acredito que quando você faz sexo com alguém, você não tem que fazer por **vulgaridade**.” (ISABELA. Grifos Nossos).

Temos a identificação de discursos que associam a sexualidade aos preceitos tradicionais, nos quais é configurada mediante o amor e a constituição familiar.

Ademais, quando o sexo não supõe o amor e somente a prática do “prazer”, é tachado comumente como “vulgaridade”, conforme palavras de Isabela, principalmente atrelado à questão de gênero. Nota-se que a imputação pejorativa e vulgar dificilmente recai sobre homens, os quais são intitulados de “pegadores”, “garanhões” e “machões” quando se relacionam com inúmeras mulheres. No entanto, mulheres na mesma condição são classificadas como “putas”, “vulgares” e são expostas socialmente. O machismo é o discurso gritante em situações com estas, em que a dicotomia entre feminino e masculino faz-se presente (LOURO, 1997).

Ao nosso ver, a opinião da entrevistada quanto à “irrelevância do sexo na vida das pessoas” associa-se também aos discursos envolvendo o preconceito quanto à sexualidade da pessoa com deficiência, que é desacreditada quanto à sua sensualidade, atratividade e possibilidade de relacionar-se e constituir família (MAIA; RIBEIRO, 2010), a qual, por sua vez, acaba por incorporar tais conceitos. Isabela relata:

“O sexo por exemplo, eu vivo bem sem... **eu não sei o que é, então não me faz falta!**” (ISABELA. Grifos Nossos).

Apesar da entrevistada desconhecer a prática, acredita que é irrelevante na vida das pessoas. A opinião construída acerca de algo desconhecido remete a discursos de outras pessoas, os quais possibilitaram tal elaboração por Isabela. Bakhtin (2003) aponta que todo discurso é construído a partir de outros, de forma dialógica. Portanto, a colocação de Isabela remete a opiniões ouvidas

durante toda a sua vivência, das quais acabou se apropriando e tomando como suas próprias.

A partir do exposto, pudemos observar que há duas principais concepções de sexualidade recorrentes nos enunciados das entrevistas: a) a primeira é uma *visão mais idealizada*, na qual a sexualidade é associada ao místico; o corpo é visto como um templo e há uma pessoa certa, um tempo e um lugar para o sexo acontecer. Esses elementos deixam entrever uma proteção mais acentuada à mulher cega e uma perspectiva, de certo modo, mais tradicional do papel da mulher na sociedade; b) a segunda relaciona-se a uma concepção *mais sensorial, mais orgânica*, na qual a sexualidade é associada ao prazer, ao interesse pelo outro, as relações homoafetivas se fazem presentes e as questões de gêneros entram no debate. Essas características associam os enunciados aos discursos mais recentes sobre a sexualidade.

Cabe destacar que essas concepções não são estanques e engessadas, ou seja, não podem ser totalmente separadas nos discursos das mulheres. Elas estão emaranhadas nos enunciados e podem ser associadas aos discursos religiosos, patriarcais, familiares, escolares e de gênero, dentre outros, que constituem a consciência dessas mulheres, a partir do social e de suas vivências (BAKHTIN, 2003).

Como resultado, as duas concepções podem contribuir para a mulher com cegueira ter sua sexualidade limitada e restrita, sem sequer perceber a influência dos discursos sociais em seus pensamentos e atitudes. Assim, é necessário pensar como se formam esses conhecimentos sobre a sexualidade, o que será discutido no próximo eixo.

5.2 Conhecimentos

O presente tópico de análise discutirá os conhecimentos sobre a sexualidade aos quais as entrevistadas tiveram acesso. A partir da análise dos discursos, é perceptível como a superproteção da família, o preconceito social e a ausência de materiais adaptados às deficiências interferem no alcance destes conhecimentos, a destacar Isabela, que comenta durante a entrevista

desconhecer até os dias atuais o que é a masturbação. A entrevistada relata que certa vez, quando mais jovem, chegou a questionar uma amiga de escola a respeito e acabou ficando sem respostas:

“A sexualidade pra **pessoa com deficiência é complicada** porque você não enxerga, **você não vê filme pornô, então você não se masturba porque você não sabe nem o que é isso**. Eu me lembro até hoje, quando eu estava na sétima série, eu perguntei “**o que é masturbação?**”, aí **minha amiga falou “ai, é um negócio que a gente faz com a boca”**. Quer dizer, ela não me contou o que era, porque como eu era cega, ela achou que né... o cego é assexuado, o cego não tem sexualidade. Tem muitas pessoas que pensam assim, não só do cego, mas da pessoa com deficiência.” (ISABELA. Grifos Nossos).

Os discursos de Isabela revelam a limitação quanto às vivências da sexualidade enfrentada pela pessoa com deficiência, a contar a pessoa cega, seja pela ausência de materiais adaptados buscando orientá-las, seja por conta de superproteção familiar ou preconceitos sociais. A crença pejorativa quanto à assexualidade da pessoa com deficiência (MAIA, 2014) acaba, por meio dos discursos imperantes e dos preconceitos sociais, incorporando-se no próprio sujeito, que passa a ter em sua deficiência uma justificativa para problemas que são, na realidade, de cunho social, conforme aborda Vigotski (1997).

Assim, quando Isabela conclui sua resposta dizendo que:

“Então, **eu não sei o que é masturbação até hoje**, eu não sei, também agora a essas alturas da vida **eu nem quero saber.**” (ISABELA. Grifos Nossos)

Evidenciam-se problemas sociais respaldados, sobretudo, pelos preconceitos que circundam a pessoa com deficiência, os quais julgam que tais questões não são necessárias a essas pessoas, bem como Isabela reforça “nem quero saber”.

Cabe ainda, pensar sobre a questão da Educação Sexual para pessoas com deficiência e com cegueira, que devido à ausência de visão, encontram impedimentos na busca de materiais que orientem e explanem a respeito das práticas e da sexualidade em si. É necessário discutir-se a respeito e pensar nesses grupos, sobretudo quanto às mulheres, que além das questões da

deficiência, sofrem com os enfrentamentos comuns à questão de gênero (MELLO; NUERNBERG, 2012).

A ausência de materiais sobre sexualidade direcionados à pessoa com deficiência é uma denúncia recorrente pela entrevistada, que retrata não saber sobre determinados *tabus* até os dias de hoje. Isabela conta que quando jovem questionava seus amigos e pai sobre determinadas dúvidas, contudo, nem sempre recebia respostas que a esclarecesse. Ainda, menciona que por mais que procurasse livros a respeito, uma vez que a internet ainda não tinha se popularizado, não encontrava as respostas:

“Na escola ela nunca existiu (referindo-se à educação sexual). Eu comecei a ler um livro, chamava “Nossa vida sexual”, aí começou a falar sobre o cheiro do esperma, só que eu nem sabia o que era, **mas minha mãe logo tirou o livro da minha mão, aí parei de ler. **Aí eu fui aprendendo, ouvindo uma coisa aqui, outra coisa ali**, aí tudo o que tinha dúvida eu ia perguntar para o meu pai, e ele sempre me esclarecendo.”** (ISABELA. Grifos Nossos).

A entrevistada relata que sempre recorria ao seu pai para maiores esclarecimentos, o qual permitia abertura para questionamentos sobre qualquer área, inclusive sobre a sexualidade. No entanto, é sabido que um *tabu* como a sexualidade ainda é abordado com receio e resistência por grande parte da sociedade, principalmente, no diálogo de pais e mães com seus filhos. Sendo assim, na ausência de materiais que possibilitem esclarecimentos, crianças, jovens e adultos como Isabela tornam-se dependentes de pessoas próximas para obterem informações, ou então, permanecem no obscurantismo.

A entrevistada se recorda do episódio no qual, ainda muito jovem, perguntou ao seu pai como nasciam os bebês, e ele, ao nosso ver, provavelmente constrangido, respondeu-a que nasciam de “sementes”:

“Isabela: Quando eu era criança eu perguntei pro meu pai **como que nascia o bebê**, aí **ele me disse que o bebê nascia de uma sementinha...** Bom... eu lembro que naquela época eu gostava muito de semente de abóbora com sal. **Aí eu peguei uma semente de abóbora e falei: “então tó, eu quero um irmão! Planta na mãe essa sementinha na mãe pra nascer um irmão pra mim”.**

Pesquisadora: E ele, qual foi a reação?

Isabela: Nenhuma. **Essa história ficou por muitos e muitos anos na minha cabeça.**

Pesquisadora: Ele não esclareceu nada na época?

Isabela: Não... e **todo mundo tirando sarro da sementinha, da sementinha, que não nascia** e aí, com o tempo, eu fui entender que não era bem aquilo, né.” (ISABELA. Grifos Nossos).

É possível identificar, novamente, a privação de Isabela quanto ao acesso a informações sobre o tema da sexualidade. A entrevistada relata que só teve conhecimento sobre a reprodução humana anos depois, quando mais velha. É evidente que situações como essa são comuns para a maioria das pessoas, uma vez que a sexualidade ainda é um *tabu*, trazendo grande desconforto para muita gente quanto a sua abordagem. Essa estigmatização da temática, bem como a construção de um viés sagrado, obscuro e passivo de temeridade, é justificada por Goffman (1982) como uma forma de estabelecer controle social e evitar questionamentos sobre a “normalidade” estabelecida.

Contudo, as discussões sobre essas questões ainda são abafadas socialmente, colaborando para a perpetuação da ignorância sobre o assunto, e conseqüentemente, na permanência e disseminação de preconceitos, sobretudo, aliando os estigmas: deficiência e sexualidade. Neste sentido, muitas “Isabelas” permanecem sem acesso à informação, de forma que suas vidas, autonomia e experiências são prejudicadas, conforme ressaltam Maia e Ribeiro (2010, p. 160. Grifos dos autores):

Em qualquer caso não é possível determinar se a vida sexual e afetiva será satisfatória ou não e é importante lembrar que em diferentes momentos da vida, dificuldades e facilidades vão ocorrer em maior ou menor grau para todos. Entre as pessoas com deficiências o mesmo acontece e **seria injusto generalizar, rotular e estigmatizar quem é a pessoa com deficiência - seus potenciais e seus limites - em função de rótulos**, sem considerar o contexto social, econômico, educacional em que o sujeito se desenvolve e sem considerar a diversidade entre as pessoas com deficiências.

Muitas jovens como ela percorrem etapas de suas vidas com dúvidas quanto à sexualidade, fato que as deixam vulneráveis a abusos, assédios, ISTs e gravidezes indesejadas. Mello e Nuernberg (2012) apontam a escassez de materiais que abordem a sexualidade de pessoas com deficiência, e que se faz urgente alterarmos esse quadro, uma vez que somente a discussão de temáticas como essa poderá abrir espaço para mudanças.

Rebeca também menciona que sanava suas dúvidas quanto à sexualidade a partir do diálogo com sua mãe:

“Pesquisadora: E você tinha dúvidas na época, você tinha pra quem perguntar?

Rebeca: Ah sim, é... **com minha mãe, a gente sempre teve um relacionamento de amiga bem aberto.**” (REBECA. Grifos Nossos).

No entanto, jovens que não possuem a mesma sorte de Rebeca em ter responsáveis que possibilitem o diálogo aberto, permanecem na ignorância quanto a questões fundamentais e de saúde pública, posto que, conforme exposto por Maia (2014), somos todos seres sexuais e perpassamos por questionamentos similares.

Neste sentido, cabe à escola, como espaço de construção social e cidadã, conforme exposto nos PCNs, possibilitar acesso às informações e educação quanto a sexualidade. As entrevistadas comentam que durante suas vivências escolares, pouco ou quase nada a respeito do assunto foi abordado:

“Pesquisadora: Você teve educação sexual na escola?

Rebeca: **Muito pouco... tive a partir do ginásio, mas muito superficial, muito.**” (REBECA. Grifos Nossos).

“Ah, deixa eu ver... ah, na escolinha [resmungos] ah, eu acho que quando é mais adolescente né, no meu caso né... que já é outra geração tudo, adolescente tinha aquelas matéria né, **não tinha matéria sexual lá não**, tinha aquelas matérias que os **meninos iam construir não sei o que, as meninas vão bordar...**” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

“Na escola, ela (educação sexual) nunca existiu. Eu comecei a ler um livro, chamava “Nossa vida sexual”, aí começou a falar sobre o cheiro do esperma, só que eu nem sabia o que era, mas minha mãe logo tirou o livro da minha mão, aí parei de ler. **Aí eu fui aprendendo, ouvindo uma coisa aqui, outra coisa ali, aí tudo o que tinha dúvida eu ia perguntar para o meu pai**, e ele sempre me esclarecendo.” (ISABELA. Grifos Nossos).

Destaca-se que para muitos jovens, a escola é o único espaço de diálogo e acesso à informação disponível, por diversos fatores (relacionamento familiar, aspectos econômicos, timidez, etc.). Ademais, o espaço escolar mostra-se como o canal mais eficaz na identificação de abusos e assédios causados a crianças e adolescentes, uma vez que se abre o diálogo para a educação sexual. Sendo

assim, essa temática apresenta-se como um dever quanto ao papel da escola na construção do indivíduo em sua universalidade.

Destaca-se que o MEC (Ministério da Educação) instituiu pela primeira vez, em 1997, a Educação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconhecendo a importância da abordagem desta área, conforme apresenta recorte abaixo:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, **com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes**. A existência desse trabalho possibilita também a realização de **ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS** de forma mais eficaz [...] O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a **prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada**. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas **contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura**. (BRASIL, 1997, p. 78-80. Grifos Nossos).

Nota-se que desde o ano de 2015 as temáticas voltadas à Educação Sexual, inclusão e diversidades não foram identificadas ou atualizadas nos documentos oficiais, e ainda, seguindo um movimento contrário, nos presentes anos de desenvolvimento dessa dissertação (2019/2020), essa temática foi comumente criticada por autoridades e pelo governo vigente. Abaixo, seguem algumas manchetes publicadas em mídias digitais de grande alcance:

“Bolsonaro sugere que pais **rasguem páginas sobre educação sexual** de Caderneta de Saúde da Adolescente” (FERREIRA; GRANDELLE, 2019. Grifos Nossos).

“Doria veta trecho de livro e Bolsonaro quer projeto **contra 'ideologia de gênero'**” (CAFARDO; MENGUE; ROCHA, 2019. Grifos Nossos).

“Bolsonaro diz preparar **PL que proíbe 'ideologia de gênero'**” (CAFARDO; MENGUE, 2019. Grifos Nossos).

Tal preconceito quanto à Educação Sexual nas escolas, além de contradizer os direitos dos alunos afirmados em documentos oficiais tais quais os Direitos Humanos e PCNs, contradiz também o dever do Estado quanto à

segurança, proteção e bem-estar da comunidade, a ressaltar as crianças e os dispostos no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Dessa forma, corrobora o aumento das taxas de abuso sexual, gravidezes indesejadas, aumento das ISTs, etc.

Mello e Nuernberg (2012) reforçam a importância de debatermos assuntos considerados *tabus* para que possamos quebrar preconceitos e, conseqüentemente, transformar a realidade. O poder do acesso à informação é comprovado abaixo por notícias que retratam jovens que, após aulas sobre educação sexual, foram capazes de identificar e denunciar situações de abuso e seus agressores:

“Menina **relata estupro após palestra sobre violência sexual** e padrasto é preso” (G1, GLOBO.COM, 2018. Grifos Nossos).

“Menina **denuncia padrasto por estupro após palestra sobre violência sexual**, no ES” (RODRIGUES, 2018. Grifos Nossos).

“Criança **denuncia avô por abuso após aula sobre violência sexual** no Paraná” (G1, GLOBO.COM, 2019. Grifos Nossos).

Não é novidade que as mulheres são majoritariamente alvos desse tipo de agressão, visto o pensamento patriarcal e machista perpetuado socialmente. Quando falamos da mulher com deficiência, essa situação torna-se ainda mais crítica, visto que são abusadas, em grande parte, por seus cuidadores, familiares ou pessoas próximas que se beneficiam de suas condições físicas e mentais, já que muitas são incapazes de se defender, denunciar ou também identificar o abuso, visto a ausência de informação, conforme apresentam Maia e Ribeiro (2010):

As pessoas com deficiências são mais facilmente vítimas de violência sexual do que aqueles que não vivem com deficiências. **O poder abusivo de cuidadores, a falta de punição para os agressores e o silêncio nas instituições**, são situações que podem agravar e aumentar a ocorrência de estupro ou de outras formas de violência nas instituições. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 165).

Sendo assim, com a ausência de materiais adaptados a essas pessoas, sem o engajamento da escola para contribuir com a formação de conhecimentos acerca da educação sexual, e com a fragilidade das leis que pouco ou quase

nada abordam acerca da questão, essas mulheres tornam-se reféns de um futuro que está fadado a repetir o mesmo passado e presente sombrios dos quais temos conhecimento.

Isabela e Rebeca explanam o desejo e reconhecem a importância do acesso à informação sobre a sexualidade desde a primeira idade, visando esclarecer e orientar experiências e vivências de crianças e jovens, sobretudo, aqueles sem acesso à visão em um mundo tão dependente do visual:

“Eu gostaria de saber desde criança como é a educação sexual, que existe a vagina, que quando cresce você faz com homem, o que você faz com o homem, um livro sabe... que existisse para cego que esclarecesse como que é, como que não é, como que deita, esclarecesse tudo mesmo sabe, assim, bem às claras, falando como que faz e o que faz, para que a gente pudesse entender, para que o cego pudesse entender melhor a parte da sexualidade.” (ISABELA. Grifos Nossos).

“Eu acho que é de extrema importância né (a educação sexual), desde criança, principalmente para os adolescentes, pra ter um rumo a seguir, iniciar a vida sexual do jeito certo, no caminho certo.” (REBECA. Grifos Nossos).

Rebeca confessa sua preocupação a respeito da abordagem da educação sexual nas escolas, acabando por mencionar a questão de gênero, assunto polêmico na atualidade e que tem gerado diversos debates em espaços de governança, escolas, universidades, etc.:

“Eu... eu acho que é difícil a introdução né, você abordar, e chegar e falar que é assim, que tem que ser assim, que menino é menino, menina é menina, principalmente nos dias de hoje, que menino talvez nem é mais tão menino e menina também nem é tão menina, é muito difícil, eu não julgo, quem sou eu pra julgar eu só acho difícil você educar uma criança, um adolescente, sexualmente, nos dias de hoje, é muito difícil.” (REBECA. Grifos Nossos).

A compreensão da educação sexual como discussão ou “ideologia de gênero” tem se mostrado bastante comum, partindo até mesmo de autoridades das áreas políticas e educacionais. Contudo, se faz necessário esclarecer que tal conceitualização (ideologia de gênero) é colocada de modo pejorativo e errôneo, pois a Educação Sexual não busca alienar ou direcionar alunos quanto a sua orientação sexual ou de gênero - considerando que isso seja possível. A Educação Sexual, conforme preceitos do MEC, visa possibilitar ao aluno buscar

caminhos para uma vida sexual segura e consciente; valorizar e cuidar de seu corpo; reconhecer o consentimento mútuo e as determinações culturais atribuídas ao sexo; agir de modo solidário aos portadores de ISTs e proteger-se de relacionamentos abusivos:

- **compreender a busca de prazer** como uma dimensão saudável da sexualidade humana;
 - **conhecer seu corpo, valorizar e cuidar** de sua saúde como condição necessária para usufruir de prazer sexual;
 - **reconhecer como determinações culturais** as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se **contra discriminações a eles associadas**;
 - **identificar e expressar seus sentimentos e desejos**, respeitando os sentimentos e desejos do outro;
 - **proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores**;
 - **reconhecer o consentimento mútuo como necessário** para usufruir de prazer numa relação a dois;
 - **agir de modo solidário em relação aos portadores do HIV** e de modo propositivo na implementação de políticas públicas voltadas para prevenção e tratamento das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS;
 - **conhecer e adotar práticas de sexo protegido**, ao iniciar relacionamento sexual.
 - **evitar contrair ou transmitir doenças sexualmente transmissíveis**, inclusive o vírus da AIDS;
 - **desenvolver consciência crítica e tomar decisões responsáveis** a respeito de sua sexualidade;
 - **procurar orientação para a adoção de métodos contraceptivos**.
- (BRASIL, 1997, p. 91. Grifos Nossos).

Neste sentido, a Educação Sexual dentro das escolas só poderá trazer benefícios aos indivíduos e à sociedade como um todo, ao contrário das explanações errôneas comumente propagadas acerca do tema. Portanto, se faz primordial que preconceitos e enganos sobre essa temática sejam esclarecidos publicamente, de forma a possibilitar a todos o acesso à informação verídica e fundamentada, seja por meio da própria escola, universidade, mídias digitais diversas, materiais impressos, etc.

Só então, caberá ao aluno, mais tarde em sua vida, constatar sua orientação sexual, a partir de suas vivências e amadurecimento; uma vez que a responsabilidade da escola está em prepará-lo para que possa seguir por qualquer caminho, sendo capaz, sobretudo, de respeitar a caminhada dos demais, e não direcioná-lo por qual caminho seguir.

Outro ponto questionado às entrevistadas foi a descoberta do “masculino e feminino”, em razão de, socialmente, sermos capazes de identificá-los a partir de características sociais pré-determinadas: cabelos compridos, cores das roupas, uso de brincos, etc. Isabela e Rebeca comentam que tal construção partiu da mediação de seus pais e pessoas próximas:

“Desde que eu me conheço por gente masculino tem pipi e feminino tem xoxota, mas **eu não sabia como era, qual era, daí foram me mostrando através de desenhos** como era, **que o pipi tinha um formato de uma banana, a xoxota eu já conhecia porque eu também tinha uma né [...].**” (ISABELA. Grifos Nossos).

“Ah, eu acredito que quando a gente é muito criança não tem como lembrar né, **mas a mãe da gente né, as pessoas que estão próximas é... dá a direção, explicam** do jeito que criança tem que entender, mas eu acho que até hoje, assim, na fase adulta, **a voz ajuda muito pra gente que não enxerga nada, a voz... aí no toque** depois, quando a gente conhece, tem liberdade, **o cabelo, talvez a forma das mãos, dos ombros,** acaba sendo diferente da gente que vive tocando na gente o tempo todo. Mas a voz é muito importante.” (REBECA. Grifos Nossos).

Vigotski (1997), em seus estudos sobre defectologia, fala da importância do outro na mediação e construção do conhecimento, aspecto demonstrado nos discursos acima. Ambas tiveram seus conceitos construídos com o auxílio de familiares, responsáveis pelos aprendizados e conhecimentos destas. Assim, os discursos de cada uma delas remontam os discursos do outro, responsável pela construção de seus próprios valores. Bakhtin (2003) discorre, a partir dessa característica dialógica, o poder e efeito do discurso na concepção de cada sujeito.

Outrossim, destaca-se a importância da escola para a construção do conhecimento dos indivíduos, possibilitando o contato com diversas culturas, valores, realidades e enfrentamentos. Se um indivíduo permanece recluso a um espaço social, como acontece com muitas pessoas com deficiência que são obrigadas a passar suas vidas dentro de casa, a ele só será apresentada determinada perspectiva, limitando-o quanto ao conhecimento das demais. Ainda, se a família lhe ocultar determinadas informações, como no caso da sexualidade, é muito provável que permaneça toda sua vivência desconhecendo-as.

Louro (1997) discorre que a escola, assim como outros espaços sociais, também é responsável pela construção das concepções de gênero e sexualidade, uma vez que evoca discursos sociais: “é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz e reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz” (p. 80-81). Neste mesmo sentido, quando a escola aborda em aulas de Educação Sexual, por exemplo, determinados *tabus*, permite a reflexão e a desconstrução de preconceitos, fato proposto também pelos PCNs: “a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais - nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia levar ao questionamento sobre a sua pretendida ‘naturalidade’” (LOURO, 1997, p. 81. Grifos da autora).

A relevância de tais debates sobre a sexualidade é tamanha que Isabela apresentou que mesmo depois de mais velha, e do esclarecimento quanto a alguns conceitos, evitou a prática do sexo em seus namoros, devido às dúvidas que persistiam:

“Isabela: No meu relacionamento **eu falava muito de sexo, mas eu só falava, porque fazer que era bom não tinha.** Todo mundo pensa né, que eu fiz desde sempre, mas não, eu mais falava, gostava bastante de beijar... agora, **quando chegava na parte do sexo eu sempre fui muito medrosa, eu não sabia como era, como não era, o que ia acontecer, como ia ser.**

Pesquisadora: Te entendo... Mas você acha que isso por conta da falta de informação ou é algo seu, pessoal?

Isabela: **Talvez seja pela falta de informação, mas, principalmente, pela falta de visão.**” (ISABELA. Grifos Nossos).

“Eu beijei muito, com 16 anos eu brincava de boneca mas eu já comecei a beijar, **mas o sexo mesmo foi só com duas pessoas,** com dois namorados, e inclusive um deles era impotente [pausa] **é complicado né, quando você não entende muito do assunto, é meio complicado você falar dele** [pausa]” (ISABELA. Grifos Nossos).

É de se imaginar quantas “Isabelas” permanecem na ignorância, com medo e deixando de viver suas vidas em plenitude e autonomia, devido à ausência de informação, algo tão possível de ser transformado. Se a Educação Sexual, de fato, fosse instituída e cumprisse os preceitos dispostos em teoria

(como nos PCNs), conseguiríamos mudar histórias como a dela, que hoje tem 42 anos e ainda muitas dúvidas.

Se identificamos uma série de entraves quanto à educação sexual de jovens e adolescentes, tais entraves são imensamente maiores quando pensamos na pessoa cega ou com deficiência, já que se acredita na falácia de que essas pessoas não se relacionam, não tem desejos ou planos quanto ao futuro. Contudo, as participantes desta dissertação, assim como outras mulheres com deficiência, desconstruem tais preconceitos diariamente, através de seus relacionamentos, vivências e anseios.

“Ah, eu pretendo ficar casada para sempre né [risos], foi o que eu prometi lá na igreja, pro padre, pro meu marido, para as testemunhas, mas eu acho que se por um acaso o casamento não der certo, sozinho a gente não fica né, aí a gente vai em busca de outro relacionamento né, mas os meus planos é envelhecer ao lado do meu marido.” (REBECA. Grifos Nossos).

Rebeca confirma os planos compartilhados regularmente por mulheres casadas, que sonham em envelhecer com seus maridos, retomando discursos românticos históricos. Contudo, quebra tal romantismo ao demonstrar que se o relacionamento chegar ao fim, estará disposta a buscar um novo companheiro e viver uma experiência nova. Assim, é possível perceber que o que limita essas mulheres não são suas deficiências, mas sim os preconceitos e barreiras sociais.

Diante do exposto, a educação sexual revela-se importante na construção das concepções da sexualidade e na construção dos conhecimentos sobre o corpo, sobre as doenças, sobre os relacionamentos, dentre outros elementos. Conforme apresentado, são dois pontos fundamentais denunciados pelas entrevistadas quanto à educação sexual dentro e fora da escola: a falta de informação e a falta de materiais destinados à pessoa com cegueira. Assim, apesar das leis apontarem para a necessidade de abordar o tema da sexualidade e incluir a pessoa com deficiência neste debate dentro das escolas, parece que pouco tem sido feito.

Além da desinformação sobre o assunto e de concepções que limitam a sexualidade, o silêncio sobre a temática associado à pessoa com cegueira

contribui para a construção e perpetuação de mitos e de preconceitos sobre ela, item que será discutido a seguir. O silêncio e a desinformação também influenciam de forma direta na vivência desses indivíduos, como foi possível notar a partir dos discursos expostos, a destacar os de Isabela, tornando-se, sobretudo, uma questão de responsabilidade e saúde pública.

5.3 Mitos e Preconceitos

O último eixo de análise é nomeado “mitos e preconceitos”, temática tão recorrente no discurso das entrevistadas e que revela a importância do debate sobre a construção dos estigmas. Sabemos que, socialmente, tudo o que não se enquadra nos padrões de normalidade estabelecidos é encarado com estranhamento, minimizado e excluído, o que acontece de fato com as deficiências (GOFFMAN, 1982).

Diante dessa afirmação, concordamos com Goffman (1982) que o preconceito é intrínseco à sociedade e não se restringe à pessoa com cegueira. Assim, gostaríamos de ressaltar, em primeiro lugar, um estigma que recorrentemente marca mulheres cegas e videntes, a construção social do que é ter um corpo “perfeito”, “atraente” e “saudável”. Geralmente, essas características são associadas à magreza. Esse ponto é importante, já que é comum nos enunciados de todas as entrevistadas a menção aos padrões de beleza imperantes na sociedade, os quais impõem determinadas aparências como mais atraentes, belas e ideais, sendo estas as magras, saradas e definidas. Em contrapartida, tudo o que não é adequado a tais padrões é condenado socialmente, a contar o sobrepeso e a obesidade, bem como, qualquer deficiência (MELLO; NUERNBERG, 2012).

Isabela e Rebeca mencionam que para elas, seus corpos são como templos, no entanto, estão acima do peso e “sabem” que deveriam emagrecer:

“O meu corpo é o meu templo, né... eu gosto dele do jeito que ele é, embora muita gente fale **“é gordinha”, é gordinha sim, eu sei que tenho que emagrecer até por causa da saúde, não é nem por causa de... de nada**, é pela saúde, assim, da gente, **mas fazer o quê, eu gosto de comer [...]** Mas eu sei da importância de se emagrecer.” (ISABELA. Grifos Nossos)

“O meu corpo pra mim é tudo, é como se fosse um templo, que eu respeito o momento dele, eu cuido, **deveria cuidar mais né [risos] estou um pouco acima do peso, mas, pra mim, ele é tudo e ele é meu, só meu.**” (REBECA. Grifos Nossos).

Os enunciados das entrevistadas demonstram um conflito de valores quanto a seus próprios corpos. Apesar de reconhecerem a importância deles, de se valorizarem e de terem amor próprio, comparando-se até mesmo a algo divino (templo), vozes sociais que determinam padrões físicos como “belos e feios” ecoam inconscientemente nelas, tornando-as descontentes com seus corpos, desejando adequar-se a tais padrões (“precisar emagrecer”).

A ideologia ou ditadura do “corpo perfeito” é exposta, de maneira colossal, em todas as mídias e suportes digitais e impressos, e a partir de filmes, novelas, propagandas, canções, etc., supervaloriza corpos esculturais (quase sempre inalcançáveis), sadios e definidos como sinônimos, sobretudo, de felicidade, sucesso e prazer. Em conjunto, alia-se o consumo como possibilidade de alcançá-lo, instituindo o “ter” x “ser”.

Como resultado desse sistema, temos uma pressão social recorrente, sobretudo nas mulheres, que se sentem no dever de alcançar tais padrões, emagrecer e consumir. Percebemos no discurso de Rebeca, quando perguntada se se sentia uma pessoa atraente, a seguinte resposta:

“Ah, se a gente não tiver a autoestima elevadíssima quem é que vai ter, né?! [risos] A gente tem que se sentir, **eu já me senti mais quando era mais nova, mais magra**, mas sim, claro que sim.” (REBECA. Grifos Nossos).

Notamos que a autoestima da jovem, assim como da maioria das mulheres, está interligada ao fator “peso”.

O mesmo ocorre no discurso de Jéssica, que menciona ter “acabado” com seu corpo após engordar e, devido a isso, perdeu a vontade de desenvolver quaisquer atividades ou relacionar-se afetiva e sexualmente:

“Bom, agora né, não de cega né, porque eu... **eu acabei com meu corpo antes de ficar cega né, da gordura, de tudo, e essa questão ficar gorda, ficar deitada, não ter vontade de fazer nada**, era até um meio de evitar até não ter nada né, nada com, **não querer transar**, não

ter nada também... então eu acho que o corpo foi uma coisa que assim, para mim... **eu precisei ficar gorda assim para me isolar, para me defender de alguma coisa.**” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

O discurso da entrevistada demonstra o poder exercido pelos padrões de beleza sobre os indivíduos, ainda mais, sobre as mulheres. É evidente que a gordura também está relacionada à saúde e à qualidade de vida, contudo, muitas mulheres, assim, como Jéssica, acabam por desenvolver distúrbios psicológicos devido a tais transformações em seus corpos. Jéssica também menciona que após ganhar peso, desenvolveu diversos problemas de saúde:

“E... quebrava perna, quebrei coisa... acabei de quebrar as pernas quebrei os braços também... **vivia caindo porque era muito gorda**, e andava [resmungo] foi indo não fazia mais nada, e aí peguei, não andava nem mais direito, não conseguia nem sentar direito, fiquei assim, **aí eu fiz a bariátrica, emagreci 50kg, ainda tô gorda apesar que faz três anos**, parei [resmungo] **mas eu tinha que emagrecer mais né**, e foi... depois com as doençaiada tudo que eu ia no médico e o médico falava assim... começou a perguntar... né... e eu falava tudo o que eu tinha... falou “nossa senhora”... e eu falava pro médico “é melhor falar o que eu não tenho, porque aí é mais fácil, porque eu tenho de tudo”, e então falou **“o que que você não tem?” “vergonha na cara”** [risos] **Porque se tivesse vergonha na cara eu fazia regime.**” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

A colocação da entrevistada “falta de vergonha na cara” remonta novamente às ideologias pertencentes aos padrões de beleza, as quais imputam valores negativos a aquilo e aqueles que não lhes correspondem. Assim, pessoas obesas são completamente responsabilizadas por seu sobrepeso, tachadas de preguiçosas, pessoas de pouca vontade ou que deveriam ter vergonha de seus corpos fora dos padrões, conforme exposto por Jéssica. No entanto, estudos demonstram que a obesidade envolve também aspectos psicológicos, hormonais e emocionais, sendo considerada uma doença crônica que assola uma a cada quatro pessoas⁸ segundo o Ministério da Saúde.

É interessante apontar que quando questionadas sobre “o que significa uma pessoa atraente para você”, as entrevistadas apontaram aspectos como a simpatia e o uso de perfume (“ser cheirosa”). Contudo, quanto a si mesmas,

⁸ Por Ingrid Castilho e Victor Maciel. Publicado por Ministério da Saúde em 18 de Junho de 2018 <<http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/43604-apesar-de-obesidade-em-alta-pesquisa-mostra-brasileiros-mais-saudaveis>>. Acessado em: 10 Jan. 2020

julgam que a “aparência”, o ser magra ou gorda seja relevante, por mais que tais aspectos pertencentes à aparência não tenham sido apresentados por elas em um primeiro momento:

“Uma pessoa atraente significa uma pessoa bonita, mas acima de tudo uma pessoa simpática e cheirosa. Eu sempre falo que homem tem que ser cheiroso [pausa] homem cheiroso não é tudo de bom se chegar perto? E mulher cheirosa também. Então pra mim o atraente não é o visual, é o cheiro... e a simpatia, é claro.”
(ISABELA. Grifos Nossos).

Bakhtin (2003) explica que todo indivíduo se elabora a partir da interação com o grupo social ao qual pertence, mais propriamente, a partir da palavra. Sendo assim, quando mulheres cegas verbalizam que aspectos da aparência são mais ou menos atraentes ou importantes, mesmo sem enxergarem, temos a manifestação de discursos sociais provenientes do meio em que estão inseridas. Sendo assim, os conceitos são construídos dialogicamente a partir das ideologias – como os padrões de beleza – por e para essas mulheres.

Cabe aqui, ainda, ressaltar a importância da linguagem na construção de tais conhecimentos (VIGOTSKI, 1997), dado que, devido à ausência de visão, Isabela e Rebeca possivelmente seriam vetadas de identificarem conceitos como “gordo” e “magro”, “cheio e vazio”, etc., se não fosse por intermédio da palavra. Contudo, a interação e mediação social dessas mulheres lhes permitiu a construção desses conceitos de forma que lhes fizesse sentido, não sendo necessária a visão para isso. Vigotski (1997) reforça que as pessoas cegas ou surdas, mesmo sem a visão e audição, são capazes de se apropriar de todos os conceitos e atividades humanas, por intermédio da interação social.

Outro estigma comum na sociedade é o desatino de que a pessoa com cegueira é “anormal”. Isabela e Rebeca contam diversos episódios em que, quando crianças e adolescentes, foram constrangidas devido a sua ausência de visão:

“Eu já me achei feia, hoje eu não me acho mais. Eu me achei muito feia quando criança porque ninguém me paquerava, eu paquerava os meninos e eles nem tchun pra mim, aí teve um na sétima série que falou pra mim: “eu só não namoro você porque você é cega.”
(ISABELA. Grifos Nossos).

“Rebeca: Claro, claro que sim, família não aceitando, principalmente na adolescência, **quando a gente arrumava um namoradinho... tinha que namorar escondido, porque geralmente eles não queriam que as outras pessoas soubessem, pra ninguém ficar falando, julgando,** tem sim, imagina.

Pesquisadora: **Preconceito dos próprios meninos que você namorava,** deles?

Rebeca: Deles, **deles e de quem tava em volta.**” (REBECA. Grifos Nossos).

É interessante refletir que, apesar dessas jovens possuírem apenas a ausência de visão, são consideradas plenamente pela sociedade de forma pejorativa, definidas por sua deficiência como um todo. Contudo, Isabela ensina:

“[...] o deficiente só tem aquela parte, do resto é tudo normal.”
(ISABELA. Grifos Nossos).

Vigotski (1997), em seus estudos sobre defectologia, ressalta que a pessoa com deficiência possui apenas determinada particularidade, não podendo ser generalizada devido a tal deficiência.

Sendo assim, a pessoa cega só não possui a visão, mas ela pode reorganizar sua vida para conviver em sociedade. Maia e Ribeiro (2010, p. 164) destacam:

[...] em geral, esses mitos descrevem ideias que são tomadas como gerais a todo deficiente, por exemplo, tornar uma limitação específica em totalidade, isto é, compreender toda a pessoa como deficiente e não apenas algo específico ou relacionado a ela.

Ainda, Maia e Ribeiro (2010) ressaltam que a dificuldade de muitos em lidar com as deficiências é refletir sobre a possibilidade de, um dia, tornarem-se deficientes também. Sabemos que todos nós, em algum momento da vida, estamos sujeitos à deficiência de nossos órgãos, portanto, nenhum indivíduo deveria ser tachado plenamente por sua deficiência:

Muitas pessoas **não deficientes acreditam que nunca serão deficientes** e os deficientes são, portanto, vistos como essencialmente diferentes deles. Ao distanciar de si mesmos tudo que se relacione com deficiência explicita-se **uma atitude de negação**, um mecanismo subjetivo em relação ao outro porque aquele corpo remete **ao medo de que o corpo normal, que é frágil e vulnerável, se identifique com o**

corpo deficiente, e porque essa é uma condição possível para todos. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 163. Grifos Nossos).

Logo, quando pessoas com deficiência se relacionam com pessoas videntes há comumente esse sentimento de “vergonha” do casal, constrangimento devido à relação fora da “normalidade”. Rebeca, que é casada com um vidente, comenta o estranhamento da família de seu marido ao saber a respeito de seu casamento, dizendo a ele para procurar uma outra pessoa, uma vez que “não compensava” se casar com ela:

“A reação da minha mãe e da minha família foi normal porque o meu marido não foi o meu primeiro namorado, então aqui pra todo mundo foi de boa, agora... a reação dos parentes do meu marido eu não tenho muito o que falar, **eu só sei que teve gente que ficou contra, que falou pra ele procurar outra pessoa dita “normal”, que não compensava...** mas aqui pra minha família foi tudo normal. Agora, não sei todo mundo da família do meu marido, mas sei que teve gente que deu umas torcidinhas no nariz.” (REBECA. Grifos Nossos).

O termo *compensar* remete, dentro da ideologia capitalista, às transações comerciais nas quais deverá haver mais ou menos lucro para uma das partes envolvidas. Neste sentido, o casamento está sendo considerado como um negócio que deve ser analisado, para que não haja perdas a ninguém. Tal fato retoma os casamentos do passado que eram usados para selar contratos, unir fortunas ou ainda, evitar conflitos; nos quais mulheres eram obrigadas a se casar.

Em uma sociedade regida por um sistema capitalista, que visa o lucro sobretudo, e ainda, a eficiência e produtividade; o discurso dos envolvidos revela a deficiência como uma “transação prejudicial” perante, até mesmo, ao casamento que deveria prezar pelos sentimentos dos envolvidos. Sendo assim, retoma-se os estigmas mencionados anteriormente, de que pessoas com deficiência não deveriam se casar.

Quando não, muitos pregam que estas pessoas deveriam, então, relacionar-se com outras pessoas com deficiência, cumprindo essa “compensação” social e mercadológica. Tal fato é exposto também por Rebeca:

“Mas, eu acho que o preconceito é mais fácil ter entre um “normal” e um deficiente do que entre dois deficientes, não que não exista, mas tipo, você não pode conhecer um cego que o povo fala “ai, seu amigo... aquele amigo seu”, você nem sabe quem é, só porque é cego tem obrigação de ser o seu marido. E também eu acredito que tem muito, principalmente deficiente visual que diz que só se relaciona com deficiente visual, eu acho que daí, também, é um preconceito da pessoa, no querer outro tipo de deficiência ou uma pessoa normal, mas preconceito tem de todo jeito, é só pisar na calçada, nem que seja olhando, graças a Deus que a gente não enxerga pra ver os olhos de pena e misericórdia das pessoas, mas tem sim.” (REBECA. Grifos Nossos).

O fato de pessoas com deficiência só se relacionarem com outras pessoas com deficiência, conforme apresentado por Rebeca, confirma como os discursos sociais são capazes de exercer a manutenção do comportamento da população, e as fazer acreditar na normalidade disso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006). Goffman (1982) também transcorre sobre a aparente normalização de tais aspectos para os estigmatizados, que acabam por acreditar no merecimento dessa condição.

É evidente que a deficiência acaba por aproximar determinados indivíduos que encontram em seus enfrentamentos e vivências pontos em comum, contudo, qualquer pessoa deveria se sentir confortável para se relacionar, independentemente de qualquer característica:

“Ai, seu amigo... aquele amigo seu”, você nem sabe quem é, só porque é cego tem obrigação de ser o seu marido.” (REBECA. Grifos Nossos).

No transcorrer da entrevista, Rebeca menciona que nunca se relacionou com alguém cego, enquanto Isabela revela o contrário, só teve namorados cegos.

Não obstante, grande parte da população e até mesmo pessoas com deficiência creem que não devem relacionar-se, não possuir vida sexual ou sentimentos e desejos. A assexualidade destes indivíduos é um dos maiores enfrentamentos quando considerada a Educação Sexual, uma vez que, se os julgam assexuados, por que seria necessária a informação sobre os temas da sexualidade? “Não se estimulam os programas de orientação/educação sexual

porque se entende que nem seria preciso falar sobre sexo àqueles que são assexuados” (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 165).

Os mesmos autores ressaltam a importância de se esclarecer mitos e ideias errôneas sobre a sexualidade destas pessoas, visto que tais crenças afetam a todos, possibilitando relações abusivas, assédios e estupros:

Conhecer e esclarecer os mitos e ideias errôneas sobre sexualidade de pessoas com deficiências é uma tarefa importante porque essas crenças podem afetar a todos, quando por meio delas se incentivam as relações de discriminação e de dominação que podem ocorrer entre não-deficientes sobre os deficientes, entre homens com deficiência sobre as mulheres com deficiência, entre pessoas com deficiências menos comprometedoras sobre as que têm maior comprometimento, etc. (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 163).

Tais mitos são identificados no discurso de Isabela e Jéssica, que retratam a crença social quanto à assexualidade da pessoa com deficiência. Retomamos uma fala de Isabela que apresentamos no eixo “conhecimento”. A entrevistada conta que sua própria amiga se sentiu constrangida em lhe responder o que era masturbação, apesar de ambas terem a mesma idade na época. Já Jéssica, retratou sobre uma jovem cega que era proibida de namorar por seus responsáveis.

Dentre os diversos pontos, essas mulheres retratam a resistência de amigos e familiares quanto ao relacionamento de pessoas com deficiência, o que representa uma pequena parte de uma problemática colossal. Como resultado, essas mulheres foram e são impedidas de se relacionarem, perpetuando a crença de que não são capazes de viverem sua sexualidade.

Ademais, a convicção da incapacidade e dependência da pessoa com deficiência expande-se para outras áreas que não só a sexualidade. Jéssica relata que logo após perder a visão, decidiu afastar-se de seu trabalho, devido aos enfrentamentos que encontrou no espaço para sua atuação; e reforça a dificuldade que pessoas com deficiência encontram para atuar no mercado de trabalho:

“Ahhh não dá, vou ficar nervosa, eu já tava... **se enxergando já tem as que puxam tapete, se não, vai ser pior.**” (JÉSSICA. Grifos Nossos)

“Jéssica: Ganhar dinheiro... é, **não tem espaço, assim, pra abertura,** pra um monte de coisa, **tem a questão das cotas, aí você vê as pessoa que trabalham em empresa falando: “pega um que não tem um dedo e coisa, é deficiente né?!”**, e não é assim, né.

Pesquisadora: Não deveria ser, né?

Jéssica: É, é **para deficiente mesmo, tem bastante coisa que dá para usar a gente,** que tem... que já aprende e vai, cada um na sua área que fica até melhor pra trabalhar, tudo, sabe?” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

Vigotski (1997) aponta que nossa sociedade não está preparada para lidar com as deficiências ou aquilo que fuja à normalidade, e podemos notar esses aspectos nos espaços públicos, dentro das escolas, empresas e na forma como nos relacionamos com essas pessoas. Portanto, buscamos inserir nos espaços públicos e de trabalho aquelas que pouco ou nada fogem da normalidade, conforme mencionado por Jéssica (“que não tem um dedo”). Quando não, a deficiência incomoda, assusta e é malvista socialmente.

As entrevistadas também relatam as dificuldades para frequentar espaços públicos como hospitais e bancos, ou ainda, na busca de um hotel para passar as férias, sozinhas:

“Lá (referindo-se ao hospital X) não tem nada, nada que é adaptado, até enfermeiro do que do pessoal da administração e tal, **porque lá não tem nada, nada que é adaptado pra gente** e depois na hora que eu desci, desci até com o pessoal, minha filha falou assim “mãe, é melhor você ir no pronto atendimento que eu vou pedir um Uber e lá é mais fácil pra você” e **eu nunca fui, não sabia como era lá... e a turma foi falando, primeira coisa... ah, é perto da cantina, aí falei assim... e sabe como eu cheguei na cantina? Pelo cheiro...**” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

“Então, você acha... essas coisa que a gente vê, vai em banco é mesma coisa... com a bengalinha trava o negócio lá na porta, não deixa entrar, aí não vê que a gente é assim, aí eles pensam que, é... é, ah não, aí eles pensam que a gente faz que é deficiente né, minha filha, hoje em dia ladrão está ficando chique, está pondo terno, está entrando e acabando com a raça de vocês...” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

“Uma coisa que eu acho muito importante e muito frustrante é o seguinte: eu quero viajar com o meu namorado, só nós dois, e aí eu liguei num hotel fazenda pra gente fazer essa viagem, e eles me disseram que não tem como fazer essa viagem, porque eles não têm.... eles não têm quem ajude pessoas cegas, quem auxilie pessoas cegas, então, a pessoa cega ela tem que, se ela quiser viajar só, sem a família, como fica isso?” (ISABELA. Grifos Nossos).

A falta de estrutura e treinamento de pessoal para lidar com pessoas com deficiência é resultado, a priori, de uma cultura incapaz de compreender as diferenças e lidar com qualquer outro aspecto que fuja da normalidade (VIGOTSKI, 1997), bem como, da ausência e aplicabilidade de leis que respaldem tais direitos.

Esses aspectos dificultam a autonomia e os direitos (como o de “ir e vir”, previsto na Constituição Federal) desses sujeitos. Isabela é incapaz de passar sequer um tempo sozinha com seu namorado, já que os hotéis se recusam a recebê-los; Jéssica precisou descobrir a saída de um hospital através do cheiro, já que não havia qualquer sinalização ou funcionário para lhe auxiliar. Está escancarada a violação dos direitos cidadãos dessas mulheres.

É preciso que todos os espaços estejam aptos para o recebimento de todos e todas, a contar a pessoa com deficiência. Nota-se, nos discursos dessas mulheres que, na verdade, ao contrário do que muitos pensam, as pessoas com deficiência só não estão em determinados lugares porque as pessoas “normais” não as aceitam. Portanto, a deficiência está no comportamento social incapaz de lidar com as diferenças.

As entrevistadas contam, ainda, como são tratadas com desprezo e de forma pejorativa devido às suas deficiências, tendo que comprovar o tempo todo que são capazes, inteligentes e que sabem o que querem. A ignorância é tamanha, que ainda há aqueles que generalizam a cegueira e as confundem com outras deficiências, como a mental:

“É difícil viu bem, é difícil, você tem que se impor, porque que tem hora que... **“Ah é cego mesmo, não vai ver”, querem empurrar pra gente qualquer coisa...** Tem hora que você tem que dar uns grito.” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

“Eu espero que, um dia, esse preconceito, sexual ou não, mude, melhore, porque é difícil você provar que você é capaz, que você consegue, independente da sua deficiência, você sente prazer, você sabe fazer a pessoa sentir prazer, você é normal [...]!” (REBECA. Grifos Nossos).

[...] que nem eu falei pra você, trata a gente como E.T., ai é isso, aquilo lá e outros não estão nem aí, tem aquela história assim de preconceito, tem isso, aquilo, acha que não pode ir em qualquer lugar, tem, tem coisa que você fala “mas sou cega”... num coisa...e tem uma

coisa que já virou até um lema, eu falo **“sou cega, não sou imbecil, ué [...]”**. Tem hora... **eles acham que a gente é imbecil, contam umas histórias pra gente, ah, dá licença**, pelo amor de Deus.” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

O fato de generalizar as deficiências, conforme apresentado pelas entrevistadas - “sou cega, não sou imbecil” -, cabe à estigmatização (GOFFMAN, 1982) construída sobre esses indivíduos, que acabam ficando marcados por características pejorativas, as quais socialmente lhes foram dadas. Assim, sucumbem por sofrerem com estigmas que não condizem com a realidade, e ainda, ficam à margem daqueles que buscam tirar vantagem da situação.

É provável que, em situações sociais onde há um indivíduo cujo estigma conhecemos ou percebemos, empreguemos categorizações inadequadas e que tanto nós como ele nos sintamos pouco à vontade. Há, é claro, frequentemente, mudanças significativas a partir dessa situação inicial. E, como a pessoa estigmatizada tem mais probabilidades do que nós de se defrontar com tais situações é provável que ela tenha mais habilidade para lidar com elas. (GOFFMAN, 1982, p. 28)

No entanto, Jéssica, a entrevistada que adquiriu a cegueira depois de adulta, conta como passou a ter maior qualidade de vida após perder a visão, contrariando todos os estigmas pejorativos acerca da deficiência e como essas pessoas têm suas vidas prejudicadas e limitadas diante delas:

“É... ai, foi bom, aposentei, fui na Instituição X, **ai eu ia na academia, eu ia no clube X, fazia natação, hidro**, tudo assim mesmo as coisas. Eu falei que **depois que eu fiquei cega, tive mais qualidade de vida do que antes**. Mas **precisei ficar cega pra fazer exercício, meu Deus do céu**.” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

“Então foi isso, não teve ninguém assim, ai coitada, eu senti isso de fora. Fora quando eu vejo, assim, quem me conhece ou um parente bem distante acha que assim, **uma coitada, uma coisa de outro mundo, ah não, pra mim eu não senti isso, não de diferente, faço as mesmas coisas, ando, tenho vontade, vou atrás, eu dou mais trabalho né**.” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

Pessoas como Jéssica, Rebeca e Isabela são a confirmação de que a deficiência é uma construção social, tachada de forma pejorativa, com piedade e

pesar por aqueles que perdem ou não possuem a visão, conforme apresenta Vigotski (1997). Contudo, nota-se que estes são capazes de desenvolver ainda mais habilidades que os videntes, propriamente:

De qualquer forma, aquela pedra na alma, essa enorme tristeza, aquele sofrimento inexprimível que nos inspira piedade pelo cego e nos faz pensar com horror em sua vida, tudo isso deve sua origem a momentos secundários, sociais e não biológicos. As representações cegas do mundo não estão isentas da realidade objetiva; o mundo não se revela aos cegos através da névoa de um véu. Não levamos em conta que os cegos desenvolvem as possibilidades quase milagrosas de tocar organicamente e naturalmente. **No fim da verdade científica, está a ideia de que os cegos não são apenas mais pobres, mas ainda mais ricos que os videntes.** (VIGOTSKI, 1997, p. 79. Tradução e Grifos Nossos).

Jéssica passou a fazer exercícios físicos, fazer natação, ter aulas em uma ONG especializada para pessoas com cegueira, bem como Rebeca e Isabela fizeram faculdade, se relacionam, cuidam da casa, trabalham e desenvolvem as mesmas habilidades daqueles que possuem a visão; comprovando que a ausência de visão não é um problema.

As entrevistadas só não frequentam ou encaram dificuldades naqueles espaços que desconhecem e estigmatizam a deficiência. Vigotski (1997) afirma que a ausência de visão para o cego não é um problema, aliás, esta é a normalidade para ele, não ter visão. Destarte, não há qualquer impedimento para a pessoa cega. O impedimento encontra-se na sociedade que não é capaz de compreender tais diversidades, e dificulta o acesso aos demais, partindo do pressuposto da homogeneidade.

Portanto, quando dada a condição física e de aprendizado para essas pessoas com deficiência, estas são capazes, assim como Jéssica, de terem uma qualidade de vida tão boa ou melhor que a de videntes. A entrevistada ainda menciona que a cegueira sequer afetou em sua vida sexual.

A cegueira afetou nosso relacionamento? Casamento? Nada, não, mesma coisa, se eu quero fazer carinho nele, brincar, faço, ele a mesma coisa, não tem nada de diferente [...]” (JÉSSICA).

Por fim, um ponto importante a ser frisado acerca dos discursos das entrevistadas é que mulheres com deficiência enfrentam os mesmos dilemas que as demais mulheres, posto que estão inseridas no mesmo grupo social. Além da preocupação com o peso, o preconceito social apresentou-se no discurso de uma das entrevistadas, chegando a superar propriamente o preconceito quanto a deficiência.

Isabela menciona que muitos a julgam por ser doutora e concursada, e se relacionar com um homem que é desempregado:

“Às vezes você não percebe de cara (referindo-se ao preconceito), mas você percebe pelas atitudes das pessoas que estão ao redor. **Por exemplo, no meu relacionamento, eu sei que tem preconceito social. Eu sou doutora né,** em educação, trabalho em X, sei que **muita gente se pergunta como é que eu estou com o Mathias (nome fictício) que é massagista,** por exemplo.” (ISABELA. Grifos Nossos).

“Pesquisadora: O interessante é, conforme você me aponta, o que tem sido mais forte é **a questão, propriamente do posicionamento social, do trabalho, do que a questão da deficiência?**

Isabela: Exatamente. Por exemplo, agora vai ter uma festa junina. Aí o pessoal falou, **“você vai ter coragem de levar ele?”**, vou, vou levar sim, vou levar, e aí, no fundo, eu penso... eu penso... e des-penso, é contraditório, **eu penso quem sabe ele passa vergonha e vai trabalhar em alguma coisa... quer dizer, o preconceito, às vezes, vem da gente mesmo, começa pela gente,** mas, no meu caso, não é preconceito, é a mudança, o que me move a estar com o Mathias é que... é a mudança que ele possa ter.” (ISABELA. Grifos Nossos).

Conforme a própria entrevistada apresenta, o preconceito é uma característica da humanidade e que perpassa a todos de geração em geração, através dos discursos presentes nos grupos sociais. Neste sentido, aspectos como gênero, posição social, ocupação, raça, deficiência e uma série de outros pontos sempre foram considerados passíveis de análise e usados pelos grupos dominantes para estabelecer ordem social de dominação e inferioridade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

A partir da análise acima, foi possível notar a assombrosa gama de mitos e preconceitos enfrentados por essas sujeitas, a destacar a ocorrência frequente de três deles: *i. a inferiorização daquilo que foge aos padrões de normalidade,* portanto, tudo e todos que não se adequam aos padrões sociais, a destacar os

de beleza (corpos sadios, magros e definidos), são caracterizados como não atraentes, como é o caso do sobrepeso ou obesidade; *ii. a incapacitação e generalização da pessoa com deficiência frente à sua deficiência*, que acaba por ser tachada como totalmente inapta ou incapaz, independentemente de sua deficiência ou da veracidade disto; e a *iii. a anormalidade* desses sujeitos, que são encarados com estranhamento, resistência e preconceito nos mais diversos espaços e situações sociais.

Como resultado desses mitos e preconceitos, muitos são os enfrentamentos vivenciados por essas mulheres, como a ausência de espaços públicos e não públicos adaptados para recebê-las, e conseqüentemente, falta de mão de obra preparada para atendê-las; escassez de oportunidade no mercado de trabalho; estranhamento social frente às deficiências, etc.

Esse ciclo só poderá ser alterado a partir da desconstrução dessas ideologias e da compreensão da falácia que tais conceitualizações carregam. Bakhtin (2003) aponta que, por mais que tais preconceitos imperem socialmente, a possibilidade de mudança e renúncia de conceitos é possível, uma vez que o indivíduo esteja em contato com novos discursos, e estes lhe façam sentido:

[...] o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento. (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Para tanto, se faz urgente discutirmos e estudarmos tais assuntos, buscando, a partir do conhecimento, a mudança, o enriquecimento e uma realidade melhor para todas essas mulheres e as que estão por vir. Conforme dito por Jéssica ao fim de sua entrevista:

“Se pessoas consideradas normais têm muita coisa pra lutar, nós ainda temos muita coisa pra correr atrás né, das coisas da inclusão [...] a gente quer ser visto como uma pessoa normal, igual a todo mundo que sabe fazer a mesma coisa e tem dificuldades.” (JÉSSICA. Grifos Nossos).

6. CAMINHOS PARA SE ENSINAR MENINAS COM CEGUEIRA

A partir da transcrição e análise das entrevistas, foi possível identificar nos enunciados das entrevistadas *quatro questões centrais* que perpassaram suas vivências quanto à Educação Sexual: *i. A importância da escola quanto à educação da sexualidade; ii. O papel da família frente a essa questão; iii. A ausência de materiais direcionados à pessoa com cegueira; e por último, vi. A divisão de meninos e meninas dentro das escolas.*

A primeira, centra-se na importância da escola em promover informações sobre a sexualidade, e conseqüentemente, sobre o corpo humano. Esta importância encontra-se disposta nos PCNs, que preveem a transversalidade de temáticas identificadas como fundamentais para a formação do indivíduo em sua universalidade, dentre elas, destaca-se a sexualidade. É importante destacar que a abordagem da Educação Sexual nesses documentos é recente.

Para tanto, primeiramente, se faz urgente capacitar e preparar o professor, que lidará de forma direta ou não com esse assunto, para que seja capaz de abordar a temática, considerada um *tabu* por muitos, conforme apresenta Figueiró (2006):

Sabemos que todo o processo formativo dos professores, tanto no Magistério, quanto nas licenciaturas, **não os tem preparado para abordar a questão da sexualidade no espaço da escola.** Portanto, é compreensível o sentimento de **insegurança e a preocupação.** (FIGUEIRÓ, 2006, p. 2. Grifos Nossos).

O professor bem capacitado e orientado sobre a questão, será capaz de esclarecer dúvidas, possibilitar discussões, atividades e caminhos para a compreensão e desenvolvimento crítico do aluno, bem como, de estabelecer mediação sobre a temática. Figueiró (2006) apresenta em seus estudos sobre o ensino da sexualidade nas escolas, que o professor não preparado costuma “cortar” a temática quando questionado por seus alunos, reprimi-la, ou ainda, está sujeito a dar ênfase às suas ideologias pessoais:

Teriam direito, os professores, **de influenciar seus alunos com seus valores pessoais** sobre o que consideram certo ou errado? **Certamente não; cabe a eles criar oportunidades várias de reflexão, para que os alunos pensem e discutam com os colegas,**

a fim de que formem sua própria opinião sobre sexo pré-matrimonial, masturbação, homossexualidade e aborto, entre outros. Cabe também ao professor fazer com que os alunos tenham **acesso a informações claras, objetivas e científicas sobre a sexualidade.** (FIGUEIRÓ, 2006, p. 2. Grifos Nossos).

Portanto, a capacitação do professor é fundamental para que a Educação Sexual ocorra nas escolas de forma assertiva, acessível e sem constrangimentos, conforme dispostos nos documentos oficiais, tais quais os PCNs.

Outra entrevistada reforça a importância da Educação Sexual no esclarecimento de dúvidas e aponta que, quando jovem, seus professores tentavam esclarecer dúvidas dentro do possível. Vale destacar que Rebeca tem 31 anos, e a sexualidade foi inserida nos PCNs apenas em 1997:

“muito pouco... tive (a Educação Sexual) a partir do ginásio, mas muitos **superficial**, muito.”

“**dentro do possível** os professores passaram o que estava ao alcance deles”.

“com a professora de ciências... separava os meninos das meninas e ficava sempre **mais fácil e pra gente tirar todas as dúvidas.**” (REBECA. Grifos Nossos)

No trecho acima, parece haver uma concepção de que a escola procura fazer a sua parte, “dentro do possível” e de modo “superficial”, o que pode sugerir as limitações a que professores são submetidos na abordagem do tema. Em nossa concepção, é o resultado do pouco preparo que recebem para abordar a temática, até então, indisposta nos documentos oficiais, de incluir a pessoa com deficiência, e devido à ausência de materiais específicos sobre o tema.

A ausência de capacitação pode ser identificada também no enunciado de Isabela, que menciona que pouco aprendeu sobre o aparelho reprodutor e a reprodução na escola, e que a fala dos professores não esclareciam suas dúvidas, visto também que estava inserida no ensino regular e as aulas eram preparadas mediante a “normalidade” dos alunos. Isabela, aos 42 anos, vivenciou algo similar à Rebeca quanto às normas instituídas dentro das

escolas, nas quais a abordagem da sexualidade, e também da deficiência, eram limitadas ou nulas.

França (2014) dispõe em seus estudos que a pessoa cega tem total condição de compreender os temas e conteúdos discutidos pelas pessoas videntes, a destacar a Educação Sexual. No entanto, faltam materiais adaptados às suas necessidades:

De fato, **as pessoas cegas têm plena condição de compreender os conteúdos discutidos nas propostas de educação sexual dirigida às pessoas não cegas; o que falta é material adequado para atender suas necessidades.** (FRANÇA, 2014, p. 131, Grifos Nossos).

A ausência de materiais específicos para pessoas cegas é outra queixa recorrente de Isabela, que nos contou durante a entrevista que apesar de procurar materiais que pudessem esclarecer suas dúvidas, não os encontrou. Durante sua infância, sem a popularização da internet, o acesso tornava-se ainda mais dificultoso. Reproduzimos abaixo um trecho da entrevista:

“Eu gostaria de saber. Eu gostaria de saber desde criança como é a educação sexual, que existe a vagina, que quando cresce você faz com homem, o que você faz com o homem, **um livro sabe... que existisse para cego, que esclarecesse como que é, como que não é, como que deita, esclarecesse tudo mesmo sabe, assim, bem às claras, falando como que faz e o que faz, para que a gente pudesse entender, para que o cego pudesse entender melhor a parte da sexualidade.**” (ISABELA. Grifos Nossos).

França (2014, p. 130. Grifos Nossos) destaca que a ausência de materiais sobre Educação Sexual direcionados às pessoas com deficiência visual “denota **pouco respeito aos princípios éticos e epidemiológicos de saúde pública**”. O impacto dessa ausência é tamanho, que Isabela confessa durante a entrevista que não sabe o que é masturbação até os dias de hoje, já na vida adulta.

Portanto, se as Políticas Públicas instituíssem, de fato, a Educação Sexual nas escolas, com professores preparados, e disponibilizassem materiais adaptados às diversidades, dúvidas como a de Isabela não existiriam. Apesar de parecer um caminho longo, utópico, estudiosos do assunto demonstram que não é necessário muito para que mudanças aconteçam:

Entendemos **que o caminho mais promissor para essa mudança de atitude seja mediante a educação sexual, apontada pelos participantes como algo importante e com perspectivas não só de adquirir conhecimento, mas, sobretudo, de reduzir o preconceito, pois não há necessidade de aulas especiais** para pessoa cega, necessita-se apenas de **recursos didáticos adaptados** às suas efetivas necessidades. Assim agindo estaremos tomando medidas de proteção e, ao mesmo tempo, de promoção da autonomia, consequentemente incluindo as pessoas cega. (FRANÇA, 2014, p. 132. Grifos Nossos).

França (2014) demonstra em seus estudos que há uma série de caminhos para o ensino de meninas cegas quanto à Educação Sexual. Dentre os quais, está o uso de objetos concretos com texturas, contornos, formas; aulas expositiva-discursivas; o uso de materiais em braile, áudio, debates e discussões:

Alguns autores sugerem que para os deficientes visuais **o ideal é o uso de objetos concretos que possam ser tocados, com texturas específicas, contornos e formas que facilitem a compreensão daquilo que se pretende explicar**. Assim, as pessoas com deficiência visual poderão adquirir conhecimentos sobre a sexualidade, possibilitando sua manifestação de forma segura e prazerosa. (FRANÇA, 2014, p. 132. Grifos Nossos).

Uma das entrevistadas, inclusive, relata o uso de desenhos e formas em seu aprendizado quanto aos órgãos genitais masculinos e femininos, conforme trecho a seguir:

“Pesquisadora: E como você identificou a questão do masculino e feminino? Como foi a sua percepção?

Isabela: Desde que eu me conheço por gente masculino tem pipi e feminino tem xoxota, mas eu não sabia como era, qual era, **daí foram me mostrando através de desenhos como era, que o pipi tinha um formato de uma banana, a xoxota eu já conhecia porque eu também tinha uma né,** e que tinha que cuidar, não podia ficar andando pelada pela casa, tinha que sempre usar toalha, alguma coisa assim, tá sempre cuidando...” (ISABELA. Grifos Nossos).

É notável a importância e eficácia do uso de tais caminhos para o ensino de meninas cegas quanto ao corpo, métodos contraceptivos, e demais questões.

Algo comum às entrevistadas é o papel de familiares no esclarecimento de dúvidas quanto à sexualidade. Elas relatam que aprenderam a distinção do masculino e feminino e outros pontos sobre o assunto com pais e mães,

demonstrando como a família, o grupo social, é sempre mediador do conhecimento das crianças:

“Pesquisadora: Isso dentro de casa mesmo?

Isabela: Isso dentro de casa. Às vezes uma prima minha vinha falar de meter, e eu perguntava o que era meter e ninguém falava pra mim. E **aí, pra variar, sempre meu pai, né, e aí adolescência e daí ele foi explicando o que era,** e eu com curiosidade de fazer. Hora que teve oportunidade, o medo veio e eu não fiz nada.” (ISABELA. Grifos Nossos).

“Pesquisadora: Como você identificou o masculino e o feminino?

Rebeca: Ah, eu acredito que quando a gente é muito criança não tem como lembrar né, **mas a mãe da gente né, as pessoas que estão próximas é... dá a direção, explicam do jeito que criança tem que entender,** mas eu acho que até hoje, assim, na fase adulta, a voz ajuda muito pra gente que não enxerga nada, a voz...” (REBECA. Grifos Nossos).

“[...] E na família dentro de casa eu não tenho do que reclamar... o que eu tinha dúvida eu perguntava, e o que eu não sabia a minha mãe sempre fez questão de explicar, e mostrar e deixar bem claro.” (REBECA. Grifos Nossos).

Portanto, a criança carregará consigo os ensinamentos e ideologias dispostos dentro de casa, de seu grupo social, uma vez que se constitui nele (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Uma das entrevistadas, inclusive, relata a dificuldade de diálogo sobre a sexualidade com seus pais enquanto jovem. Compreendemos que tamanho conservadorismo se deve, possivelmente, ao período histórico em que os sujeitos estavam localizados, visto que Jéssica tem 57 anos:

“Jéssica: Agora, o que eu lembro mesmo que minha mãe falava, “olha, toma cuidado, faz isso, faz aquilo, que é pra”... **os pais nem falavam disso,** falar isso pra mulher, talvez o homem fale com o homem e a mulher com a mulher né, e o que que a mãe passava... **eu não quero nem saber se você vai engravidar ou se vai gostar, ou se alguém vai te abusar, não, era só não pode isso, depois acaba a virgindade, vai acontecer isso e aquilo lá. Que coisa horrorosa, né?”** (JÉSSICA. Grifos Nossos).

Caberá à escola, no ensino da Educação Sexual, ir além do apresentado pelos pais, que muitas vezes se sentem constrangidos ou não estão preparados para dialogar sobre o assunto, apresentando novas reflexões, apontamentos e

orientações, buscando, sobretudo, atender aqueles que não tiveram qualquer orientação dentro de seus grupos sociais.

Figueiró (2006) apresenta ideias sobre como trabalhar nessa perspectiva, segue abaixo:

Uma postura básica, que vem complementar estes princípios, consiste em **o professor estimular a espontaneidade da garotada e, antes de iniciar, ou mesmo aprofundar um assunto e dar todas as respostas, começar com as dúvidas que o grupo tem e com o que já sabe sobre o assunto.** Assim, antes de explicar sobre a AIDS, por exemplo, o professor pode propor que façam uma redação sobre o tema; ou dividir os alunos em grupos para relacionar o que pensam e associam com a AIDS; ou, ainda, solicitar que façam uma lista sobre os meios da transmissão da doença que já conhecem. (FIGUEIRÓ, 2006, p. 7. Grifos Nossos).

É válido destacar que Isabela, apesar de ter um relacionamento aberto com seu pai, a quem recorria para o esclarecimento de dúvidas, relata durante a entrevista uma série de anseios que não foram sanados, talvez, por constrangimento de ambos ou do desconhecimento de seu pai a respeito. Sabemos que não é fácil dialogar sobre a sexualidade, principalmente com crianças e jovens. Por fim, a entrevistada relata como a ausência de informação acabou por interferir em seus relacionamentos:

“Isabela: No meu relacionamento eu falava muito de sexo, **mas eu só falava, porque fazer que era bom não tinha.** Todo mundo pensa né, que eu fiz desde sempre, mas não, eu mais falava, gostava bastante de beijar... **agora quando chegava na parte do sexo eu sempre fui muito medrosa, eu não sabia como era, como não era, o que ia acontecer, como ia ser.**

Pesquisadora: Te entendo. Mas você acha que isso por conta da falta de informação ou é algo seu, pessoal?

Isabela: Talvez seja pela **falta de informação, mas principalmente pela falta de visão.**” (ISABELA. Grifos Nossos).

Nota-se que a insegurança e medo da entrevistada quanto à prática sexual, característica a qualquer indivíduo que esteja experienciando sua vida sexual, acaba acentuando-se devido à ausência de informação e de visão.

Portanto, quando jovens com cegueira buscam esclarecimentos sobre questões sexuais com pessoas próximas, parecem que são “poupadas” e não recebem respostas adequadas; logo, são vetadas informações importantes que

lhes permitiriam preparo e autoestima para lidar com futuras situações relacionadas ao sexo. Neste sentido, tal ausência fere os preceitos dispostos pela Constituição Federal de 1988, bem como, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que preveem o cuidado e assistência à educação e saúde destas crianças. Para tanto, a importância da Educação Sexual dentro das escolas e da elaboração de materiais sobre o tema.

Outro ponto identificado, a *divisão de meninos e meninas dentro das escolas*, pode ser exemplificado nas falas de Rebeca e Jéssica, que mencionam durante a entrevista as práticas de seus professores ao executar atividades ou tirar dúvidas em sala de aula, segue abaixo:

“Ah, deixa eu ver... ah, na escolinha [resmungos] ah, eu acho que quando é mais adolescente né, no meu caso né... que já é outra geração tudo, adolescente tinha aquelas matéria né, **não tinha matéria sexual lá não, tinha aquelas matérias que os meninos iam construir não sei o que, as meninas vão bordar** e vai falando alguma coisa mais, é, mais essas coisas... você vai aprender fuçando, vendo falar aquelas curiosidades de adolescente mesmo né?”
(JÉSSICA. Grifos Nossos)

“Ah sim, é... com minha mãe, a gente sempre teve um relacionamento de amiga bem aberto, e geralmente **na escola quando a gente tinha essas aulas, principalmente com a professora de ciências... separava os meninos das meninas e ficava sempre mais fácil e a gente ficava sempre mais fácil pra gente tirar todas as dúvidas.**”
(REBECA. Grifos Nossos)

Apesar das diferenças de idade entre as entrevistadas, que frequentaram escolas em décadas diferentes, e de Jéssica ser vidente quando criança, notamos similaridade quanto às práticas exercidas dentro da escola, as quais julgavam coerente a separação entre meninos e meninas para determinadas práticas e ensinamentos.

É preciso lembrar que as escolas (e também as universidades), inicialmente, eram direcionadas apenas aos meninos. As mulheres adentraram tais espaços muito tempo depois, contudo, o ensino direcionado a homens e mulheres permaneceu diferente, conforme apresenta Louro (1997) em seus estudos. Coube às escolas para mulheres ensinarem práticas como costura, cuidados com a casa, etiqueta, escrita e demais tarefas condizentes com seu “comportamento” social esperado.

Apesar de hoje meninos e meninas frequentarem as mesmas escolas, tal divisão dicotômica ainda permanece. Na visão de Louro (1997, p. 34. Grifos Nossos): “como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto **uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade**), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se ‘enquadram’ em uma dessas formas”.

A escola demonstra, então, reforçar o tempo todo os papéis sociais estabelecidos a cada sexo, onde meninos e meninas precisam ser separados para trabalhos, grupos, têm maiores habilidades para uma ou outra tarefa e devem concorrer entre si. Tal comportamento, acaba por fomentar sentimentos de inferioridade e superioridade, papéis sociais, bem como o machismo, o que acaba por afetar todo o conjunto social e colocar essas meninas em risco. Para Louro (1997):

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua — que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância — isso **implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural"**; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 1997, p. 86. Grifos Nossos).

A estereotipação e o papel dos gêneros é identificado na fala de uma das entrevistadas, que a questiona:

“eu acho que é de extrema importância né (a Educação Sexual), desde criança, principalmente para os adolescentes, pra ter um rumo a seguir, iniciar a vida sexual do jeito certo, no caminho certo, e... eu acho que é difícil a introdução, né, você abordar, e chegar e falar que é assim, que tem que ser assim, que menino é menino, menina é menina, principalmente nos dias de hoje, que menino talvez nem é mais tão menino e menina também nem é tão menina, é muito difícil, eu não julgo, quem sou eu pra julgar eu só acho difícil você educar uma criança, um adolescente, sexualmente, nos dias de hoje, é muito difícil. (REBECA. Grifos Nossos).

Apesar da entrevistada apontar que há “um caminho certo” que o adolescente deve seguir, a seu modo, entende que é “importante” e “difícil” a escola formar o aluno em relação à sexualidade, pois, em sua concepção, a

questão do feminino e do masculino podem estar relativizadas na atualidade e não pautada na dualidade. Depreende-se aqui que a escola, apesar de ter um papel difícil a desempenhar, precisa aprender a conviver com a diversidade sexual.

Portanto, a partir da análise dos enunciados acima, é possível destacar a importância e necessidade da Educação Sexual para qualquer indivíduo, a contar mulheres cegas. Dentre os pontos que destacam isso, está a ausência de informação acessível a essas sujeitas e à sociedade de forma geral, visto a ausência de diálogos sobre o assunto. Portanto, a escola, ao oferecer a educação sexual, cumpre o papel de preparar o indivíduo em sua universalidade, abordando aspectos da saúde pública, possibilitando o conhecimento sobre o corpo, evitando epidemias, abusos, gravidezes indesejadas, etc.

Também, nota-se a ausência de materiais direcionados a mulheres cegas, fato que corrobora a desinformação dessas mulheres. Tais materiais, com base nos expostos de França e Figueiró, devem priorizar o braille, o toque a partir de texturas, curvas, formas e o áudio:

Portanto, é urgente direcionar ações específicas para esse público, **considerando-se sua impossibilidade de alcançar materiais informativos como folhetos, filmes e outros se não forem traduzidos para o Braille** – linguagem acessível às pessoas cegas alfabetizadas no método. É também necessário considerar que podem existir pessoas cegas ainda não perfeitamente alfabetizadas em Braille, para as quais **seria conveniente que também houvesse outros tipos de material informativo, na forma de áudio, por exemplo, voltados a facilitar sua apreensão das informações.** Assim, tal como pressupõe a bioética de intervenção, a política pública implementada por **essas diretrizes poderia estimular uma atitude de libertação, que é aquela que promove políticas favoráveis aos vulneráveis (no caso, as pessoas cegas), no sentido de oferecer-lhes condições de expressão da sexualidade de forma segura e saudável.** (FRANÇA, 2014, p. 130. Grifos Nossos).

Ademais, o debate e aulas expositivas-dissertativas também são outros caminhos que possibilitam o ensino de meninas cegas segundo as autoras mencionadas acima. Para tanto, se faz necessária a preparação e capacitação dos professores de redes públicas e privadas, para que tenham conhecimento de tais práticas e saibam como direcionar o assunto em sala de aula.

Pensando, também, na relevância do papel da família e da comunidade na vivência dessas sujeitas, é válido propor a elaboração de materiais explicativos, palestras e capacitações voltados aos familiares e responsáveis, visando abrir o diálogo a respeito do tema. Essas medidas permitiriam, ainda, desconstruir preconceitos e *tabus* acerca da sexualidade da pessoa com deficiência, possibilitando que exerçam sua liberdade e autonomia.

Destaca-se que todas as medidas mencionadas acima dependem da elaboração, cobrança e execução de políticas públicas provindas do Estado, que tem como dever, responsabilizar-se por questões das áreas da educação e saúde. No entanto, observa-se um movimento contrário a isso, no qual, o descaso e o esquecimento de questões tão primordiais têm se revelado diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou analisar os dizeres de mulheres com cegueira, visando conhecer os sentidos construídos por elas sobre a sexualidade, a educação sexual, preconceitos, possibilidades de relacionamento e autonomia.

Para alcançar os objetivos, organizamos essa pesquisa em seis capítulos. No primeiro, as pesquisas de Vigotski permitiram entender que, frequentemente, a sociedade constrói estereótipos sobre a pessoa com cegueira como, por exemplo, ser “anormal” e “incapaz”, o autor propõe estudos que contribuem para desmistificar essa construção. Como os trabalhos vigotskianos partem da importância da linguagem na edificação dos discursos, trouxemos, ainda, nesse capítulo, autores que propõem ser a sexualidade uma construção social e procuramos discorrer sobre quais são os conceitos, estigmas e preconceitos que envolvem a pessoa com cegueira em nossa sociedade. Postulamos que a sexualidade é inerente ao ser humano, mas há meios sistemáticos de perpetuar determinados valores e conceitos sobre o tema, e um desses meios é o ambiente escolar, por isso a relevância do capítulo 2.

No segundo capítulo, debruçamo-nos sobre essa importante questão: a escola e a educação sexual, pois é esse ponto que aproxima esta pesquisa à área da Educação, na qual esta dissertação se insere. O objetivo central era entender quais são as políticas públicas direcionadas à educação sexual e, mais especificamente, à mulher com cegueira. Para tanto, discorreremos sobre as leis, apresentamos autores e trabalhos que propõem caminhos para uma educação sexual séria e engajada. Alertamos que apesar dos debates existirem desde a década de 20 e os especialistas apontarem soluções, pouco ainda é feito no ambiente escolar para esclarecer dúvidas e dar informações a esse público.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre o arcabouço teórico e metodológico, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva, assim, os estudos bakhtinianos sobre a linguagem foram apresentados como uma maneira de entender os enunciados proferidos pelas mulheres com cegueira. No viés adotado, as mulheres cegas, ao enunciarem, o fariam a partir das diversas

vozes alheias que constituem sua consciência. Nessa concepção, entendemos que seria possível, ao refletirmos sobre a fala dessas mulheres, depreender os sentidos por elas atribuídos à sexualidade, sem reduzir a análise à individualidade de cada uma, mas entendendo os anseios e valores construídos por discursos que as constituem. Nessa linha, poderíamos discutir como os discursos dominantes sobre a sexualidade e da pessoa com cegueira podem ser constitutivos do falar dessas mulheres.

No quarto capítulo, apresentamos as entrevistas e o caminho da pesquisa. Conforme contamos, não tivemos grande poder de escolha das participantes, mas trabalhamos com mulheres com cegueira que se dispuseram a fazer parte desta discussão. Este fato revela a dificuldade de trabalhar com o tema e como esse assunto ainda é silenciado em nossa sociedade. Mesmo assim, as entrevistadas foram bastante receptivas e consideramos que a pesquisa foi bastante produtiva para nosso próprio aprendizado sobre as questões de gênero e da deficiência. Além disso, as perguntas permitiram a elaboração dos três eixos de análise: Concepção, Conhecimentos e Mitos e Preconceitos e, conseqüentemente, em nosso entendimento, foi possível atingir o objetivo proposto.

No quinto capítulo, com a análise propriamente dita, pode-se verificar que as entrevistadas possuem múltiplas perspectivas acerca da sexualidade. Quanto ao eixo *Concepção*, revelaram-se concepções mais idealizadas, conservadoras, românticas ou voltadas à diversidade. Tais discursos revelam as experiências e vivências tidas por cada uma das entrevistadas, as quais, possibilitaram tais construções discursivas, uma vez que todo discurso também expressa o outro e o grupo social no qual cada sujeito está inserido, conforme os preceitos de Bakhtin (2003).

Ademais, pode-se notar a singularidade dos sentidos quanto a vivência da sexualidade por cada indivíduo, a qual, não se restringe apenas ao ato sexual, conforme apresenta Maia (2014). Para tanto, algumas entrevistadas relataram a importância do sexo em suas vidas e como o consideram uma questão fundamental para a sociedade. Outras, apresentaram o sexo como algo

irrelevante, dispensável, e confessaram que vivem bem sem a prática, ou ainda, que preferem propriamente as preliminares (como a conquista e o carinho).

Aspectos como a idade, o local e a pessoa “ideal” para essas experiências demonstraram-se importantes para as entrevistadas, revelando, sobretudo, os discursos assíduos nos grupos sociais em que estão inseridas, que perpassam condições mais ou menos aceitáveis socialmente. Outro ponto notável é a maior relevância do sexo àquelas entrevistadas que são casadas, reforçando, novamente, a importância do conhecimento das vivências de cada indivíduo para a compreensão de seus discursos.

No segundo eixo, *conhecimentos*, a análise demonstrou a relevância do papel da família na construção dos conhecimentos e orientação dessas mulheres quanto a sexualidade, relacionamentos e demais temas. Tal relevância pode ser apreendida nas questões que envolvem, por exemplo, a construção do masculino e feminino, a reprodução humana, ou ainda, a prática sexual. As entrevistadas mais jovens (Isabela e Rebeca) relataram a recorrência a pai e mãe para sanar dúvidas acerca de temas considerados *tabus*, os quais, a escola ou amigos foram incapazes de fazê-lo. No entanto, a entrevistada mais velha (Jéssica) conta a dificuldade de abordagem de temáticas nesse teor com sua família, visto o conservadorismo social imperante décadas atrás.

O papel da escola nesse contexto é apresentado pelas entrevistadas, que julgam importante o debate da Educação Sexual dentro de sala de aula. Contudo, a ausência de discussões sobre a temática e a superficialidade na abordagem do assunto durante a vida escolar são recorrentes a todas elas, que, por vezes, permaneceram com dúvidas quanto a questões fundamentais como a reprodução ou a masturbação, por exemplo.

Tais afirmações são caras frente ao contexto social atual, em que se nota um movimento de repúdio às temáticas envolvidas à Educação Sexual aliadas à escola. Em contraposição aos estudos que comprovam a importância da inserção do tema no currículo escolar, e das conquistas quanto ao debate do assunto, visando possibilitar aos jovens discussões sobre ISTs, assédios, respeito às diversidades, gravidez, contraceptivos, e tantos outros temas

fundamentais a qualquer indivíduo, temos a vigência de um governo que prega a “a abstinência sexual” como melhor forma de contracepção entre jovens.

As entrevistadas relataram, ainda, atividades em classe nas quais meninos e meninas eram separados, visando sanar, dessa forma, as dúvidas e interesses de cada gênero. Louro (1997) critica práticas nesse sentido, que auxiliam na perpetuação das desigualdades e diferenças entre os gêneros, normatizando atividades e características como “mais” masculinas ou femininas. Sendo assim, além de acentuar as desigualdades, acentua-se também a intolerância às diversidades.

Portanto, tal postura da escola, que se poupa na abordagem de questões fundamentais para o desenvolvimento humano em sua universalidade, tal qual a Educação Sexual que engloba aspectos da saúde, relacionamento, diversidade, proteção, dentre outros, vai na contramão das Políticas Públicas dispostas pelo Estado, por exemplo, nos PCNs, ou ainda, no ECA.

Outro ponto que também viola tais políticas, e que segundo França (2014), deve ser considerado como “pouco respeito aos princípios éticos e epidemiológicos de saúde pública”, é a ausência de materiais adaptados e direcionados à pessoa cega ou com cegueira, principalmente quanto à Educação Sexual. Isabela relata que, quando adolescente, não encontrou qualquer material que pudesse lhe tirar dúvidas quanto a tais questões. Nota-se que, ainda hoje, pouco se escreve sobre o assunto direcionado à pessoa com cegueira, conforme foi apresentado no levantamento bibliográfico que inaugurou essa dissertação. A entrevistada, inclusive, sugere que tal dissertação se torne um material que possa orientar outras meninas cegas.

Tal ausência, pode ser compreendida como uma das faces do preconceito quanto à sexualidade da pessoa com deficiência, que é caracterizada como assexuada, não desejável, ou ainda, que não deveria se relacionar/reproduzir (MAIA; RIBEIRO, 2010). Esses estigmas, no entanto, violam os direitos fundamentais desses indivíduos dispostos na Constituição, e corroboram os altos índices de abusos e ISTs, colocando, sobretudo, as mulheres em risco.

A desinformação também reflete na autonomia destes indivíduos, como pode-se notar nos discursos dispostos nesta dissertação. Há relatos de entrevistadas que se sentiram inseguras frente às vivências da sexualidade, devido, também, à ausência de informação. A mesma entrevistada relata que desconhece o que é masturbação até os dias atuais, já adulta.

No terceiro eixo, foram depreendidos mitos e preconceitos que persistem em nossa sociedade, padrões de “normal” e de incapacidade da pessoa com cegueira, além da ideia, muito difundida de que a mulher cega é assexuada. No entanto, apesar dos estigmas, os anseios e concepções dessas mulheres mostram-se os mesmos recorrentes a quaisquer outras, videntes ou não. Dentre os planos para o futuro, apresentam-se o aprimoramento na culinária e nos esportes, viajar sozinha com o namorado, aprender a andar de ônibus, ter um casamento duradouro, dentre tantos outros que carregam consigo.

Essas mulheres, que cuidam dos afazeres da casa sozinhas, vão à academia, usam as redes sociais, concluíram graduação, mestrado e doutorado, são casadas, e executam uma pluralidade de atividades sem a visão, demonstram que não há qualquer problema na deficiência, conforme preceitos de Vigotski (1997). No viés do autor, a dificuldade não está na ausência de visão, mas é usada para justificar uma sociedade que estigmatiza, minimiza e desacredita tais indivíduos.

Os discursos das entrevistadas demonstram que elas só não são capazes de estarem naqueles lugares que, de fato, não possibilitam que estejam. Perante a uma sociedade adaptada à normalidade, lidar e pensar nas diversidades, ainda, é um caminho árduo. Jéssica relatou seus enfrentamentos para frequentar espaços públicos como hospital e banco, e Isabela conta a inexistência de hotéis que possam receber cegos.

No capítulo 6, a proposta foi apresentar caminhos para as mulheres com cegueira. A partir dos discursos das entrevistadas, percebeu-se que eles se alinham às discussões acerca da importância de se dialogar sobre a deficiência e a Educação Sexual em espaços escolares e não escolares. A partir de autores que estudam caminhos para se ensinar meninas cegas, tais como Figueiró

(2006) e França (2014), pode-se identificar inúmeras práticas viáveis para que o aprendizado ocorra em sala de aula - ou até mesmo, fora dela. Destacam-se o braile, o toque a partir de texturas, curvas, formas, o áudio e aulas expositivas-argumentativas.

Diante da trajetória proposta, foi possível compreender os sentidos construídos por mulheres com cegueira sobre a sexualidade, sobre a educação sexual, sobre preconceitos, possibilidades de relacionamentos e autonomia. As mulheres deixam entrever, em suas falas, que atribuem à sexualidade concepções diversas, desde as mais romantizadas às mais relacionadas ao sensorial, as quais, por sua vez, erigem-se a partir de discursos que ecoam na mídia, no ambiente familiar, na escola. Essas mulheres, ao falarem sobre a educação sexual, permitem a construção de uma perspectiva que aponta para a ausência de políticas educacionais efetivas relacionadas à educação sexual na escola, como a falta de materiais e de informação, o que contribui para a perpetuação de estigmas e estereótipos.

Finalmente, é possível compreender, a partir das entrevistas, enunciados que apontam a imagem de uma sociedade impregnada de preconceitos em relação à mulher com cegueira. Por fim, com base nos estudos de Bakhtin (2003), bem como Mello e Nuernberg (2012) e tantos outros estudiosos foi possível reconhecer a importância do diálogo para que haja mudança nas concepções pejorativas vigentes em relação à educação sexual. Portanto, se faz urgente debater as temáticas da Educação Sexual e deficiência, para que meninas com cegueira tenham seus direitos, autonomia, saúde e educação respeitados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Editora Martins Fontes, São Paulo. 2007.

ALMEIDA, P. A. P. A Educação Sexual na Deficiência Mental. Pós-graduação. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Disponível em: <<http://repositorio.esepf.pt>>. Acessado em: 10 Jan. 2020.

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e Preconceito na Escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sumos, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, C. P.; PAGLIUCA, L. M. F. A vivência da sexualidade por adolescentes portadoras de deficiência visual. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n.3, p. 578-583, 2010.

“BOLSONARO DIZ QUE VAI PROIBIR "IDEOLOGIA DE GÊNERO" NAS ESCOLAS”, **Correio Braziliense**. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/03/interna_politica,780561/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acessado em: 10 Jan. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I Da Educação. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/constituicao_federal_de_1988_-_da_educacao.pdf>. Acessado em: 08 Jan. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acessado em: 17 Nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acessado em: 17 Nov. 2019.

BRASIL. **Brasil sem homofobia**. 2004. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acessado em: 20 Jan. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.128**, de 24 de dezembro de 2008. Ministério da Saúde.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Direitos sexuais e reprodutivos na integralidade da atenção à saúde de pessoas com deficiência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. **Portaria nº 13.005/2014**. Plano Nacional de educação, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acessado em: 17 Nov. 2019.

BRASIL. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar. PENSE**. 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>>. Acessado em: 17 Jan. 2019.

CAFARDO, R.; MENGUE, P. ROCHA, A. I. **Estadão**, 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-preparar-pl-que-proibe-ideologia-de-genero-no-ensino-fundamental,70002994948>>. Acessado em: 15 Jan. 2020.

CAFARDO, R.; MENDES, P. “Bolsonaro diz preparar PL que proíbe 'ideologia de gênero'”. **Terra**, 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/bolsonaro-diz-preparar-pl-que-proibe-ideologia-de-genero,428a1c5efe7600cc9b09ca2f90fd2ed4psk3lsk4.html>>. Acesso em: 14 Jan. 2020.

CAIADO, K. R. M. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3ª edição. Autores Associados. São Paulo, 2014.

CARINO, G.; DINIZ, D. “Educação Sexual para que meninas possam sonhar”. **El País**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/14/politica/1550175076_792416.html>. Acessado em: 27 Jan. 2020.

CASTILHO, I.; MACIEL, V. Com obesidade em alta, pesquisa mostra brasileiros iniciando vida mais saudável. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/43604-apesar-de-obesidade-em-alta-pesquisa-mostra-brasileiros-mais-saudaveis>>. Acessado em: 11 Jan. 2019.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONABILIDADE. **Organização Mundial da Saúde**. Disponível em: <<http://www.pcd.mppr.mp.br/pagina-14.html>> Acesso em 13 Jun. 2019.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Ibero-americana de Educación**. N.º 55 (2011), p. 205-223. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a09.pdf>>. Acessado em: 28 Jan. 2020.

“CRIANÇA denuncia avô por abuso após aula sobre violência sexual no Paraná”. **G1. GLOBO. COM**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/campos-gerais-sul/noticia/2019/03/12/crianca-denuncia-avo-por-abuso-apos-aula-sobre-violencia-sexual-no-parana.ghtml>>. Acessado em: 21 Dez. 2019.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29 Jan. 2020.

DANTAS, T. C.; SILVA, J. S. Souza; CARVALHO, M. E. P. de. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 555-568, Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400007&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29 Jan. 2020.

FERREIRA, P.; GRANDELLE, R. “Bolsonaro sugere que pais rasguem páginas sobre educação sexual de Caderneta de Saúde da Adolescente”. **O Globo**, 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/bolsonaro-sugere-que-pais-rasguem-paginas-sobre-educacao-sexual-de-caderneta-de-saude-da-adolescente-23506442>>. Acessado em: 20 Dez. 2019.

FIGUEIRÓ, M. N. D. Educação Sexual: Como Ensinar no Espaço da Escola. **Revista Linhas**, v. 7. N.1. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1323/1132>>. Acessado em: 20 Jan. 2020.

FRANÇA, D. N. O. Sexualidade da Pessoa Com Cegueira: da Percepção à Expressão **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 583-596, Out.-Dez., 2013a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a08.pdf>>. Acesso em: 03 Mar. 2019.

FRANÇA, D. N. O. Sexualidade da pessoa cega: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v.12, n.1, p.101-105, jan./abr. 2013b.

FRANÇA, D. N. O. Direitos sexuais, políticas públicas e educação sexual no discurso de pessoas com cegueira. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 126-133, Apr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422014000100014&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 20 Jan. 2020.

FRANCA, I. S. X. de; CHAVES, A. de F. Sexualidade e paraplegia: o dito, o explícito e o oculto. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 253-259, Sept. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002005000300005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29 Jan. 2020.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, July 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 21 Jan. 2020.

GESSER, M. **Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física**. 2010. (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Psicologia. Florianópolis, SC, 2010.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Gênero, corpo e sexualidade: processos de significação e suas implicações na constituição de mulheres com deficiência física. 2014, **Psicol. cienc. prof.** vol. 34n. 4.

GESSER, M., NUERNBERG, A. H.; TONELI, M. J. F. Constituindo-se sujeito na intersecção gênero e deficiência: relato de pesquisa. **Psicol. estud.**, Set 2013, vol.18, no.3, p.419-429. ISSN 1413-7372.

GOFFMAN, E. **Estigmas, Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª Edição. Editora Guanabara. Rio de Janeiro, 1991.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Editora Vozes. Petrópolis, 1987.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Editora Jorge Zahar. 3ª edição. Rio de Janeiro, 2001.

LINHARES, J. "Marcela Temer: bela, recatada e "do lar". **Veja**, 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acessado em: 8 Jan. 2020.

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

MAIA, A. C. B. Educação sexual e sexualidade no discurso de uma pessoa com deficiência visual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2011.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e educação sexual**. Acervo Digital da UNESP, 2014. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155340>>. Acesso em: 20 Ago. 2019.

MAIA, A. C. B.; CAMOSSA, D. A. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 205-214, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300009&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29 Jan. 2020.

MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, 2010.

MARIM, Laís B. Como Mulheres com Cegueira Percebem e Manifestam a Sexualidade e a Educação Sexual. CONEDU V, 2019. **Anais [...]**. Disponível em <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV12_7_MD1_SA7_ID5997_12082019170311.pdf>. Acessado em: 15 Jan. 2020.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, 2012.

“MENINA relata estupro após palestra sobre violência sexual e padrasto é preso”. **G1. GLOBO, 2019**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/menina-relata-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-e-padrasto-e-preso.ghtml>>. Acessado em: 21 Dez. de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 6ª. Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

MOIZÉS, J. S. **Educação Sexual, Corpo e Sexualidade na Visão dos alunos e Professores do Ensino Fundamental**. 2010. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2010.

MOURA, G. R. de; PEDRO, E. N. R. Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 2, p. 220-226, Apr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000200011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 29 Jan. 2020.

NICOLAU, S. M.; SCHRAIBER, L. B. L.; AYRES, J. R. de C. M. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3. Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000300032&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 13 Abr. 2019.

OLIVEIRA, M. G.; MOURA, E. R. F; EVANGELISTA, D. R.; PAGLIUCA, L. M. F. ensino de educação em saúde para cegas sobre métodos anticoncepcionais naturais. **Enferm. UFPE online**, Recife, 7(7):4732-9, jul., 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7148/1/2013_art_drevangelista2.pdf>. Acessado em: 15 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, M. G. de. *et al.* Aprendizado de cegas sobre anatomia e fisiologia do sistema reprodutor feminino mediante manual educativo. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife , v. 18, n. 4, p. 755-761, Dec. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-38292018000400755&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Jan. 2020.

PAULA, A. R; SODELLI, F. G; FARIA, G.; GIL, M.; REGEN, M.; MERESMAN, S. Pessoas com deficiência: Pesquisa sobre a sexualidade e vulnerabilidade. **Temas sobre Desenvolvimento**, 2010; 17(98):51-65.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Educação sexual de pessoas com deficiência mental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 211, nov. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4086>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

PINTO, G. U. Elaboração de conceitos, processos de significação e funções psicológicas superiores. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(1):37-50, jan./abr., 2017.

RODRIGUES, A. “Menina denuncia padrasto por estupro após palestra sobre violência sexual, no ES”. **G1**, 2019. Disponível em <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2018/11/27/menina-denuncia-padrasto-por-estupro-apos-palestra-sobre-violencia-sexual-no-es.ghtml>>. Acessado em 21 Dez. 2019.

SAFFIOTI, H. **O Poder do Macho**. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 1988.

SOUSA, L. A. O. A educação sexual na deficiência mental: práticas e percepções face à afetividade e sexualidade do indivíduo com deficiência mental. **Instituto Politécnico de Bragança Biblioteca Digital**, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10198/3595>>. Acessado em 15 Jan. 2020.

SUDRÉ, L. “Um estupro a cada 11 minutos”. Entreteses, **Revista Unifesp**, n. 7, 2016, pp. 34-36. Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/dci/edicoes-antiores-entreteses/item/2508-edicao-7-entreteses>>. Acessado em: 16 Jan. 2020.

VARGEM, I. I. S. Educação sexual na deficiência mental. **Revista Sapiencia**, UALg Teses. 2012. Disponível em: <<https://sapiencia.ualg.pt/handle/10400.1/3496>>. Acessado em: 15 Jan. 2020.

VIEIRA, C. M. COELHO, M. A. Sexualidade e deficiência intelectual: concepções, vivências e o papel da educação. **Revista Tempos e Espaços de Educação**. Vol. 7, N. 13 | maio/agosto, UFS, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3268/2887>>. Acessado em: 15 Jan. 2020.

VIGOTSKI, Lev. S. **Obras Escogidas II** (Problemas Generales de la defectologia contemporeana). Editorial Pedagógica. Madrid, 1997.

ANEXOS

1. Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Gostaríamos de convidá-la a participar como voluntária da pesquisa “Mulher e Cegueira: Construções Sociais sobre a Sexualidade”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é o de refletir por meio da análise das entrevistas: como são construídos os discursos acerca da sexualidade das mulheres com cegueira, e para tanto, sua participação é imprescindível para o entendimento e aprofundamento de tal temática.

Sabemos que as áreas da sexualidade e deficiência ainda são pouco trabalhadas e discutidas socialmente, principalmente quando voltadas a mulher. Assim, quando relacionamos gênero, sexualidade e deficiência temos três grandes estigmas sociais que refletem, atualmente, além do preconceito de uma geração, problemáticas direcionadas inclusive a saúde pública: os índices de IST's (Infecções Sexualmente Transmissíveis), abusos e estupro, gravidezes indesejadas, entre outros. Esse cenário é resultado da falta de discussão, orientação e atenção por parte de toda a sociedade que silencia suas minorias. Portanto, se faz urgente que discutamos tais questões, permitindo voz, direitos e proteção a essas mulheres, e ainda, possibilitando assim caminhos para a diminuição desta realidade.

Para isso, essa pesquisa que se utilizará de entrevistas semiestruturadas para a obtenção de dados descritivos através do contato direto entre a pesquisadora e você, entrevistada. A entrevista poderá ser realizada em local de sua preferência, a contar sua residência, a residência da entrevistadora, ou ainda, a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). As datas e horários dos encontros também ficarão a seu critério, mediante prévio acordo com a entrevistadora. A duração da entrevista também ficará a cargo de suas respostas, sendo mediadas apenas pelas perguntas pré-elaboradas para esse projeto.

Lembramos que para participar deste estudo não haverá nenhum custo e não serão concedidas vantagens financeiras. Caso você concorde em participar, serão realizadas observações, discussões e entrevistas gravadas em áudio, que serão mantidas em sigilo e privacidade. Tais gravações, bem como as perguntas realizadas, poderão ser disponibilizados a você posteriormente através de transcrição online ou áudio.

A pesquisadora garante a sua participação sem que haja riscos previsíveis, desconfortos físicos ou morais e nem gastos financeiros. Garante que o estudo será suspenso imediatamente caso se perceba algum risco ou dano a você, não previsto neste termo de consentimento. Por isso, durante a entrevista, você pode decidir voltar, não responder ou parar de participar a qualquer momento a fim de que não seja prejudicada.

Você pode recusar ou retirar este consentimento em qualquer momento, sem nenhum problema ou consequência, bem como buscar junto a responsável quaisquer esclarecimentos relacionados às dúvidas que possa ter. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não trará qualquer penalidade. Apenas com sua permissão poderemos utilizar o material

gravado e divulgá-lo, garantindo que você não seja identificada em nenhuma publicação que possa resultar do estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão lidos para você. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você, assim como será feita a leitura integral desse consentimento o qual também lhe será enviado via digital e áudio, e caso queira, poderá ser impresso em braile. Ademais, sua concordância será registrada por meio de audiogravação.

Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. As atividades desenvolvidas poderão ser gravadas ou mesmo filmadas em vídeo e que poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicações e participação em congressos.

Piracicaba, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura da Pesquisadora

Contatos:

Comitê de Ética: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

E-mail: comitedeetica@unimep.br

Telefone: (XX) XXXXXXXXX

Pesquisadora Responsável: Laís Baptista Marim

E-mail: laisbmarin@gmail.com

Telefone: (XX) XXXXXXXXX

Professora orientadora: Rita de Cássia Antônia Nespoli Ramos

E-mail: ritanespoli@uol.com.br