

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
(EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL)

GEISA CRISTINA BATISTA

AFETIVIDADE E SEXUALIDADE DE JOVENS EM
SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

SÃO CARLOS -SP

2022

GEISA CRISTINA BATISTA

AFETIVIDADE E SEXUALIDADE DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) da Universidade Federal de São Carlos, com vistas à obtenção do título de doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof^a Dr^a Fátima Elisabeth Denari

Pesquisa desenvolvida com o apoio

- do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - bolsa;
- da Universidade Federal do Acre (UFAC) – liberação para qualificação profissional.

São Carlos-SP

2022

Batista, Geisa Cristina

Afetividade e sexualidade de jovens em situação de
deficiência na Educação Básica / Geisa Cristina Batista --
2022.
135f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fatima Elisabeth Denari
Banca Examinadora: Fatima Elisabeth Denari, Marlene
Rodrigues, Fabio Tadeu Reina, Jorge Leite Júnior,
Rosemeire de Araújo Rangni
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Sexualidade. 3. Educação
Básica. I. Batista, Geisa Cristina. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Geisa Cristina Batista, realizada em 30/11/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Profa. Dra. Rosemeire de Araújo Rangni (UFSCar)

Prof. Dr. Jorge Leite Junior (UFSCar)

Profa. Dra. Marlene Rodrigues (UNIR)

Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina (UNIARA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, a Deus, que se manifesta de infinitas formas aos seres humanos, sendo, acima de tudo, o Criador. Não somos capazes de fazer uma simples fruta, como a manga, por exemplo.

Ao meu pai, João Sobrinho Batista (*in memoriam*), que era uma pessoa acolhedora para toda a sua família, não percebendo os desejos mais escusos nas intenções humanas de seus familiares mais próximos, porque confiava, simplesmente.

À minha mãe que me indicou o caminho da independência, no contexto familiar gerado e, por esse motivo, consegui estar neste lugar.

Às minhas filhas Morgana e Ágata, e ao meu filho Iago, que são as principais motivações para eu continuar vivendo abundantemente. Nós quatro significamos, para mim, família! É completude! É satisfação! É amor!

Agradeço ao Sistema de Ensino Estadual de São Paulo, que por meio de seus/as servidores/as, possibilitou-me a concretização desta pesquisa. Minha gratidão a todos/as que, gentilmente, contribuíram para a execução desta tese.

Aos familiares que oportunizaram o diálogo com os/as participantes, inclusive, dentro de suas próprias casas, durante o período pandêmico, minhas sinceras considerações.

Àqueles/as que se dispuseram a falar sobre seus processos juvenis: obrigada! Espero que a fala de vocês esteja registrada com a maior verossimilidade possível.

Às professoras Dra. Marlene Rodrigues e Dra. Rosemeire de Araújo Rangni e aos professores Dr. Fábio Tadeu Reina, Dr. Nilson Fernandes Dinis e Dr. Jorge Leite

Júnior minha gratidão pelas importantes interlocuções e gentilezas empreendidas no processo de qualificação e de defesa desta tese.

À professora Dra. Fátima Elisabeth Denari, que empreendeu uma jornada temporal para que fosse possível me tornar, academicamente, doutora. Muita honra em compartilhar 2019/2022 com vossa senhoria.

Oportunamente, agradeço às pessoas com as quais me relacionei afetivo-sexualmente, no decorrer da minha vida. Algumas experiências serviram para aprendizagens, com temas sobre violência psicológica e sexual, machismo, patriarcado, mas outras me concederam o privilégio de sobrevoar outras dimensões nunca, antes, experienciadas. É bom ser livre para conhecer outros “céus” e voar como e com os rouxinóis, em territórios brasileiros.

Agradeço à Universidade Federal do Acre (UFAC), pela dispensa para esta qualificação profissional.

Agradeço, também, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo investimento financeiro, no período de março de 2020 a agosto de 2022.

Meus agradecimentos ao corpo docente e ao corpo técnico-administrativo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), que colaboraram para que tudo se tornasse real, porém com muita simplicidade e cuidado no complexo programa qualis 7.

Figura 1 – A bailarina de 14 anos



Fonte: Exposição de arte: “Degas e Borges”. Fotografia da autora, no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Em fevereiro/2021.

COMIDA

[...] A gente não quer só comida
A gente quer comida, diversão e arte
A gente não quer só comida
A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida
A gente quer bebida, diversão, balé
A gente não quer só comida
A gente quer a vida como a vida quer

[...] A gente não quer só comer
A gente quer comer e quer fazer amor
A gente não quer só comer
A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
A gente quer dinheiro e felicidade

A gente não quer só dinheiro
A gente quer inteiro e não pela metade [...]

(AFFONSO, Sergio; FROMER, Marcelo;
FILHO, Arnaldo. 1987. Intérprete: Titãs).

RESUMO

A afetividade e a sexualidade apresentam-se como dimensões centrais do ser humano, que incluem: sua relação com seu corpo e com o corpo do/a outro/a, vínculos emocionais, questões sobre amor, intimidade sexual, identidade de gênero, orientação sexual e reprodução humana. As pessoas em situação de deficiência têm direitos de acesso a informações e construções de conhecimentos nessas áreas. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, objetivou descrever a percepção que jovens em situação de deficiência, matriculados na Educação Básica, têm sobre afetividade e sexualidade. Onze jovens concederam entrevistas semiestruturadas, entre 2020 e 2021. A Análise Textual Discursiva foi adotada para analisar e interpretar os dados. Os resultados demonstraram a escola pública como o espaço comum para o desenvolvimento inicial das relações afetivo-sexuais, e de forma mais efetiva, quando se localizava no mesmo bairro residencial, devido às dinâmicas nas interações sociais, em eventos sociais de lazer externos. As poucas oportunidades de acesso à arte, às atividades esportivas e aos eventos sociais externos à escola foram fatores considerados dificultadores do desenvolvimento das relações afetivo-sexuais com seus pares. Trata-se de dado preocupante, pois inviabiliza a conquista da autonomia nas experiências dos/as jovens. preservativos masculinos em látex, e a não efetivação do ato sexual foram os conhecimentos aferidos contra infecções sexualmente transmissíveis, HIV e gravidez indesejada, embora não demonstrassem experiências com o devido uso. Vigilância no espaço residencial, nas amizades e nos discursos para protelar o início das relações afetivossexuais demonstraram ocasionar medo, insegurança, culpa e concepções sobre atos sexuais relacionados à maldade das outras pessoas em relação aos seus corpos, inviabilizando o pensar sobre o toque corporal, as carícias e o sexo como algo que devesse ser prazeroso. Detectou-se: a) incidência de violências sexuais com participantes e com seus/as conhecidos/as, cujos autores foram homens conhecidos do entorno familiar e escolar; b) desconhecimento sobre movimentos sociais de lutas contra desigualdades e preconceitos de gênero; c) a despeito de proibições familiares, experiências, tanto afetivas, quanto sexuais estavam sendo concretizadas de acordo com as possibilidades individuais, nos contextos e espaços possíveis; e d) ausência de educação escolar em afetividade e sexualidade. Pondera-se que se constrói uma sociedade mais solidária, menos violenta, sexualmente falando, quando se oportuniza educação em afetividade e sexualidade, bem como se disponibiliza acesso à arte e às atividades esportivas que oportunizam bem-estar e prazer, como forma de desenvolver uma juventude saudável fisicamente e psicologicamente. Pensa-se que a viabilização dessa formação adequada possibilita a tomada de consciência e de atitudes de forma mais assertivas. Sugere-se pesquisas sobre violências sexuais transgeracionais, na infância e na adolescência, com objetivos de averiguar se perceberam como iniciação aos prazeres sexuais ou violência sexual. A aprendizagem acadêmica e o uso de tecnologias assistivas na Educação Básica pode ser tema de futuras investigações, também.

Palavras-chave: Educação Especial. Afetividade. Sexualidade. Deficiência. Jovens.

ABSTRACT

Affectivity and sexuality are presented as central dimensions of human beings, which include: their relationship with their bodies and with the bodies of others, emotional bonds, questions about love, sexual intimacy, gender identity, sexual orientation and human reproduction. People with disabilities have access rights to information and knowledge constructions in these areas. This research, with a qualitative approach, aimed to describe the perception that young people with disabilities, enrolled in Basic Education, have about affectivity and sexuality. Eleven young people gave semi-structured interviews between 2020 and 2021. Textual Discursive Analysis was adopted to analyze and interpret the data. The results showed the public school as the common space for the initial development of affective-sexual relationships, and more effectively when it was located in the same residential neighborhood, due to the dynamics in social interactions, in external leisure social events. The few opportunities to access art, sports activities and social events outside the school were factors considered to hinder the development of affective-sexual relationships with peers. This is worrying data, as it makes the achievement of autonomy in the experiences of young people unfeasible. Male latex condoms and non-completion of the sexual act were the knowledge measured against sexually transmitted infections, HIV and unwanted pregnancy, although they did not demonstrate experiences with proper use. Surveillance in the residential space, in friendships and in speeches to delay the beginning of affective-sexual relationships have been shown to cause fear, insecurity, guilt and conceptions about sexual acts related to the badness of other people in relation to their bodies, making it impossible to think about body touch, caresses and sex as something that should be pleasurable. It was detected: a) incidence of sexual violence with participants and with their acquaintances, whose perpetrators were men known from the family and school environment; b) lack of knowledge about social movements that fight against gender inequalities and prejudices; c) despite family prohibitions, both affective and sexual experiences were being carried out according to individual possibilities, in possible contexts and spaces; and d) absence of school education in affectivity and sexuality. It is considered that a more supportive, less violent society is built, sexually speaking, when education in affectivity and sexuality is provided, as well as access to art and sports activities that provide well-being and pleasure, as a way of developing a healthy youth physically and psychologically. It is thought that the viability of this adequate training allows for more assertive awareness and attitudes. Research is suggested on transgenerational sexual violence, in childhood and adolescence, with the aim of finding out whether it was perceived as initiation to sexual pleasures or sexual violence. Academic learning and the use of assistive technologies in Basic Education can also be the subject of future investigations.

Keywords: Special education. Affectivity. Sexuality. Deficiency. Young people.

RESUMEN

La afectividad y la sexualidad se presentan como dimensiones centrales del ser humano, que incluyen: su relación con su cuerpo y con el cuerpo del/la otro/a, vínculos emocionales, cuestiones sobre amor, intimidad sexual, identidad de género, orientación sexual y reproducción humana. Las personas en situación de discapacidad tienen derechos de acceso a información y construcciones de conocimientos en estas áreas. Esta investigación, de abordaje cualitativo, objetivó describir la percepción que jóvenes en situación de discapacidad matriculados en la educación Básica, tienen sobre afectividad y sexualidad. Once jóvenes concedieron entrevistas semiestructuradas, entre 2020 y 2021. El Análisis Textual Discursivo fue adoptado para analizar e interpretar los datos. Los resultados demostraron la escuela pública como el espacio común para el desarrollo inicial de las relaciones afectivo-sexuales, y de forma más efectiva, cuando se localizaba en el mismo barrio residencial, debido a las dinámicas en las interacciones sociales, en eventos sociales de ocio externos. Las pocas oportunidades de acceso a el arte, a las actividades deportivas y a los eventos sociales externos a la escuela fueron factores considerados dificultadores del desarrollo de las relaciones afectivo-sexuales con sus parejas. Se trata de dato preocupante, pues inviabiliza la conquista de la autonomía en las experiencias de los/las jóvenes. Preservativos masculinos en látex, y la no concreción del acto sexual fueron los conocimientos medidos contra infecciones sexualmente transmisibles, SIDA y embarazo indeseado, aunque no demostrasen experiencias con lo debido uso. Vigilancia en el espacio residencial, en las amistades y en los discursos para aplazar el inicio de las relaciones afectivo-sexuales demostraron ocasiones miedo, inseguridad, culpa y concepciones sobre actos sexuales relacionados a la maldad de las otras personas en relación a sus cuerpos, inviabilizando el pensar sobre el toque corporal, las caricias y el sexo como algo que debería ser placentero. Se detectó: a) incidencia de violencias sexuales con participantes y con sus conocidos/as, cuyo actores fueron hombres conocidos del entorno familiar y escolar; b) desconocimiento sobre movimientos sociales de luchas contra desigualdades y prejuicios de género; c) a pesar de prohibiciones familiares, experiencias, tanto afectivas, cuanto sexuales estaban siendo concretizadas de acuerdo con las posibilidades individuales, en los contextos y espacios posibles; y d) ausencia de educación escolar en afectividad y sexualidad. Se pondera que se construye una sociedad más solidaria, menos violenta, sexualmente hablando, cuando se permite educación en afectividad y sexualidad, así como se pone a la disposición el acceso al arte y a las actividades deportivas que permiten bien estar y placer, como forma de desarrollar una juventud saludable físicamente y psicológicamente. Se piensa que la viabilidad de esa formación adecuada posibilita la toma de consciencia y de actitudes de forma más asertivas. Se sugiere investigaciones sobre violencias sexuales transgeneracionales, en la infancia y en la adolescencia, con objetivos de averiguar se percibieron como iniciación a los placeres sexuales o violencia sexual. El aprendizaje académico y el uso de tecnologías asistivas en la Educación Básica puede ser tema de futuras investigaciones, también.

Palabras clave: Educación Especial. Afectividad. Sexualidad. Discapacidad. Jóvenes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – A bailarina de 14 anos | 7 |
| Quadro 1 – Caracterização dos participantes | 43 |
| Quadro 2 – Categorias construídas | 44 |
| Quadro 3 – Deficiência, incapacidade e desvantagem | 100 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AC | Acre |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AIDS | <i>Acquired Immunodeficiency Syndrome</i> |
| AHSD | Altas Habilidades/Superdotação |
| AM | Amazonas |
| APACENE | Associação de Pais e Amigos do CENE |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| ATD | Análise Textual Discursiva |
| AVC | Acidente Vascular Cerebral |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BV | Baixa Visão |
| CAAE | Certificado de Apresentação de Apreciação Ética |
| CENE | Escola Estadual de Educação Especial “Abnael Machado de Lima” |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONADE | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| Covid-19 | <i>Corona Virus Disease</i> ano 2019 |
| DF | Deficiência Física |
| DI | Deficiência Intelectual |
| DMu | Deficiência Múltipla |
| DSM-5 | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 |
| DV | Deficiência Visual |
| DVBV | Deficiência Visual ou Baixa Visão |
| EAD | Educação a Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EIS | Educação Integral em Sexualidade |
| ER | Ensino Remoto |

| | |
|-----------|---|
| FNS | Fundação Nacional da Saúde |
| Gestar I | Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I |
| HIV | <i>Human Immunodeficiency Virus</i> |
| HQ | História em Quadrinhos |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IST | Infecções Sexualmente Transmissíveis |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTI | Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexual |
| LGBTQIAP+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outros |
| MASP | Museu de Arte de São Paulo |
| MS | Ministério da Saúde |
| N | Norte (região brasileira) |
| NIEAD | Núcleo de Interiorização e Educação a Distância |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PEP | Profilaxia Pós-Exposição ao HIV |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| PPGEEs | Programa de Pós-Graduação em Educação Especial |
| PrPEP | Profilaxia Pré-Exposição ao HIV |
| PsD | Pessoa em situação de Deficiência |
| RO | Rondônia |
| SE | Sudeste (região brasileira) |
| SEDUC/RO | Secretaria de Estado da Educação de Rondônia |
| SIDA | Síndrome da Imunodeficiência |
| SNCT | Semana Nacional de Ciência e Tecnologia |

| | |
|--------|--|
| SRM | Salas de Recursos Multifuncionais |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TA | Tecnologia Assistiva |
| TA | Termo de Assentimento |
| T.A. | Tecnologias Assistivas |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TFE | Transtornos Funcionais Especificos |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" |
| Unir | Fundação Universidade Federal de Rondônia |

Sumário

| | |
|---|------------|
| SUMÁRIO | 15 |
| 1. INTRODUÇÃO | 19 |
| 2. MÉTODO | 34 |
| 3. RESULTADOS | 43 |
| 3.1. PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO | 44 |
| 3.1.1 MUDANÇAS CORPORAIS E COMPORTAMENTAIS | 45 |
| 3.1.1.1 AUTOPERCEPÇÃO: MUDANÇAS CORPORAIS E COMPORTAMENTAIS | 45 |
| 3.1.1.2 PERCEPÇÃO DO/A OUTRO/A: MUDANÇAS CORPORAIS E COMPORTAMENTAIS | 48 |
| 3.1.1.3 PREOCUPAÇÕES COM SUA APARÊNCIA | 49 |
| 3.1.2 RELACIONAMENTOS E AMIZADES DENTRO E FORA DA ESCOLA | 50 |
| 3.1.3 INTERESSES E EXPERIÊNCIAS AFETIVO-SEXUAIS | 53 |
| 3.1.4 CONHECIMENTOS SOBRE OS EFEITOS DE RELAÇÕES SEXUAIS E MÉTODOS PREVENTIVOS E CONTRACEPTIVOS (GERAÇÃO DE FILHOS, ABORTOS E IST) | 60 |
| 3.1.5 VIOLÊNCIA SEXUAL: CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS | 65 |
| 3.1.6 LGBTI: CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS SOBRE ORIENTAÇÕES SEXUAIS E IDENTIDADE DE GÊNERO | 68 |
| 3.1.7 PERCEPÇÃO DA DIFERENÇA | 70 |
| 4. DISCUSSÃO | 72 |
| 4.1 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 72 |
| 4.2. PERCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE E SEXUALIDADE: JOVENS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA | 103 |
| 4.2.1 PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA AFETIVIDADE E DA SEXUALIDADE E IDENTIFICAÇÃO DAS INTERAÇÕES SOCIAIS | 103 |
| 4.2.2 PERCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE E SEXUALIDADE: CONSTRUÇÕES POSSÍVEIS | 108 |
| CONCLUSÃO | 111 |
| REFERÊNCIAS | 121 |
| APÊNDICE A – DEFINIÇÕES SOBRE AS SITUAÇÕES DOS/AS PARTICIPANTES | 128 |

APRESENTAÇÃO

Trabalho na Educação desde 1984, quando fui contratada pelo Governo do Estado de Rondônia, como Agente Administrativo, em Colorado do Oeste (RO). Em 1990, prestei concurso para professora de ensino de 1ª a 4ª séries. Em 1997, prestei concurso para o cargo de professora de Didática, quando me mudei para a Capital. Havia concluído o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Em Porto Velho (RO), em 1997, ingressei na Divisão de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RO), com um contrato de 40 horas/aulas, e com 20 horas/aulas (reduzi a carga-horária do contrato de professora de 1ª a 4ª séries) eu trabalhava diretamente com estudantes com deficiência intelectual, num projeto de Psicomotricidade, que se localizava numa escola estadual, mas atendia estudantes de toda a Rede Estadual.

Nesse período (1997), iniciei uma especialização em Psicopedagogia, e, concomitantemente (1998), um curso de aperfeiçoamento em Educação Especial, na Universidade Federal de Rondônia (Unir). Esse aperfeiçoamento veio a se tornar outra especialização. Nesse sentido, em 1999, obtive o título de especialista em Psicopedagogia, e, em 2000, o título de especialista em Educação Especial, com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tematizando as concepções dos professores das escolas estaduais sobre o processo de integração e inclusão escolar.

Ingressei no Mestrado Acadêmico em Educação da Unir em 2011. Minha dissertação de Mestrado foi intitulada: *Atendimento Educação Especializado (AEE): trabalho e formação docente*. Em 2015, obtive outro título de especialista em Coordenação Pedagógica, cujo trabalho final discorreu sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos junto ao AEE.

Minhas atividades laborais se diversificaram, ao longo da carreira de 32 anos na SEDUC/RO. Algumas alterações se deram por motivações políticas, dentro da organização estadual. Nesse sentido, trabalhei na Educação Profissional, no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I), no setor financeiro educacional, não só escolas estaduais de Educação Especial e de Educação Básica, como também na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE – Porto Velho). As funções foram diversas: professora de classe especial, professora itinerante, orientadora educacional, coordenadora pedagógica, gestora escolar (por nomeação e por eleição direta), professora de Matemática, de Filosofia, além de

Ensino Religioso e de Arte (para compor carga-horária escolar), e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, técnica e formadora docente dos anos iniciais, além de ocupar cargos de confiança, em algumas ocasiões.

Havendo participado de um curso promovido pelo Ministério da Educação em Deficiência Múltipla, viajei alguns Municípios rondonienses promovendo formação continuada aos professores da Educação Básica da Rede Estadual, no ensino de estudantes com Deficiência Múltipla (Dmu).

Eu sempre trabalhava com dois contratos estatutários (40 h/a + 20 h/a ou 40 h/a + 25h/a), a partir de 1988. Ora eu requeria exoneração – ao assumir funções específicas na SEDUC/RO, ora prestava outro concurso e assumia mais carga-horária – ao retornar às escolas, trabalhando nos três turnos, com frequência.

Fui conselheira no Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Rondônia, representando a Associação de Pais e Amigos do CENE (APACENE), em 2011, participando na organização da Conferência Estadual do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), em Rondônia.

Em 2016, fui empossada no concurso público da Universidade Federal do Acre (UFAC), na área de Fundamentos da Educação. Além da docência, trabalhei, também, como coordenadora pedagógica do Núcleo de Interiorização e Educação a Distância – NIEAD/UFAC, na implantação do curso EAD – Licenciatura em Matemática.

Em 2017, fui contemplada com a chamada pública do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e organizei, em parceria com alguns professores da área da Educação e da Matemática, e com as Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Bujari (AC) e de Rio Branco (AC), a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) “A Matemática está em tudo!”. Obviamente, que esse evento contou com uma mesa específica para discutir assuntos atinentes à inclusão educacional/Educação Especial e a Matemática.

Institucionalizei um projeto na UFAC, intitulado *Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE): uso das tecnologias assistivas e das experiências matemáticas*, cujo objetivo foi compreender o trabalho docente realizado no AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas públicas municipais e estaduais, que foi desenvolvido com o apoio de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

O interesse pela temática sobre afetividade e sexualidade de jovens em situação de deficiência na Educação Básica é parte integrante de necessidades investigativas acadêmicas que eu vinha trazendo, ao longo da minha trajetória. Como diretora de uma escola de Educação Especial na região Norte do país, promovia constantes diálogos entre estudantes e familiares, no intuito de esclarecer ou dirimir conflitos relacionados, e, também, promovia encontros familiares em eventos sociais organizados na escola, com vistas a decisões familiares, quanto às relações afetivas entre os/as estudantes, sendo a maioria adulta. Alguns casos tiveram que contar com o apoio legal do Ministério Público, ou do Conselho Tutelar, ou da Polícia.

Fiz um trabalho, também, com adultos/as diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) com materiais disponibilizados pela Fundação Nacional da Saúde (FNS) sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), quando trabalhava na então TV-Escola dessa escola especializada.

Elaborei um fascículo para o curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Unir, intitulado *Educação Especial e Educação Inclusiva*, em 2014. Elaborei, também, em parceria com a presidência da Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Seccional Rondônia, seu projeto de instalação. Elaborei e executei projetos pedagógicos e financeiros para associações de Educação Especial, junto ao Criança Esperança e às Secretarias de Assistência Social do Município de Porto Velho e do Estado de Rondônia.

Todas essas especificidades destacadas sobre minhas atividades funcionais foram relatadas para pontuar o lugar de fala que ocupo nesta pesquisa. Há os movimentos sociais que lutam pelos direitos das pessoas em situação de deficiência, segundo os quais seus/as próprios/as representantes devem falar por si só e se auto representarem, entretanto, penso que devo aproveitar essa oportunidade do espaço em que estou localizada para dialogar sobre um tema que urge ser destacado nas esferas sociais em que estou inserida.

Nesta pesquisa, procurei ressaltar as percepções dos/as participantes, ou seja, seus olhares e suas reflexões sobre o tema abordado. Espero que haja mais vozes deles/as do que minhas.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos conhecimentos científicos sobre afetividade, sexualidade, juventude, deficiência, Educação Especial e educação escolar depende da visão de mundo que se adota para produzi-los. Além disso, existem políticas públicas educacionais vigentes, acordos internacionais e legislações nacionais que estabelecem algumas definições para direcionar as ações e as metas estabelecidas nesses documentos. A implantação e a implementação dessas ações e metas inter-relacionam-se com o modo pelo qual as instituições escolares desenvolvem suas atividades e operam na vida dos/as jovens que ali estão matriculados/as.

Esta tese, trata da interface entre afetividade, sexualidade, juventude, deficiência, Educação Especial e Educação Básica. Para tanto, serão apresentadas algumas definições sobre cada tema para que se possa dar maior visibilidade sobre como se compreende a temática interrelacionada.

Para tratar sobre afetividade, destaca-se a transitoriedade dos laços afetivos apreendidos, na atualidade, que se iniciam e se findam por meio de conectividades, tais como os aplicativos e correios eletrônicos. Por meio dessas tecnologias de comunicação, são iniciados e findados os relacionamentos afetivos, colaborando no individualismo social patrocinado pelo capitalismo global (BAUMAN, 2004). Obviamente, existem afetividades para com entes familiares, amigos, amores, comunitários, dentre outros.

Compreendendo-se o amor numa perspectiva da antropologia filosófica, Almeida Júnior (2020) esclarece que essa expressão traz em si um duplo sentido: um ser para ser amado e um ser que ama. Na segunda perspectiva, considerando-o como um ser que ama, destacou que o amor nasce no ser humano como um instinto, um impulso interior. O ser humano vai manifestar essa característica de amar, inevitavelmente; entretanto ele também possui consciência e quando esse impulso interior chega à consciência, ele começa a perceber que tem sentimentos.

Nessa perspectiva filosófica, o amor se manifesta em diversas instâncias, a saber: a) *estorge*: trata-se dos laços afetivos empreendidos em família; b) *filia*: desenvolve-se em relações de amizade, expandindo-se para a comunidade e minorias excluídas; c) *ágape*: direciona-se à humanidade, de forma mais ampla, desejando seu bem. Envolve instâncias humanas e não humanas; d) *eros*: é o

sentimento romântico que se manifesta a partir da adolescência e faz com que o ser humano se ligue a outra pessoa a ponto de desejar formar um casal com ela e até constituir família; d) *fé*: amor pelas divindades, entidades sobrenaturais e energias universais que promovem movimentos; e) *cuidado de si*: trata-se do autocuidado. Manifesta-se ao cuidar de si mesmo, por meio de meditações, exercícios físicos, alimentação saudável, dentre outros (ALMEIDA JÚNIOR, 2020).

Compreende-se, na vertente da Antropologia Filosófica, que o amor é o mais forte e mais profundo de todos os sentimentos do ser humano e é ele que direciona suas escolhas. É justamente por causa desse amor que o ser humano entra em conflito. Ele relaciona-se em várias instâncias diferentes ao longo da vida e os conflitos internos são de sentimentos antagônicos. Só pelo processo de autoconhecimento que se pode fazer as escolhas assertivas (ALMEIDA JÚNIOR, 2020).

Percebe-se que não é possível decodificar o amor, cientificamente, mas apenas percebê-lo, senti-lo. Entretanto, é por meio desse sentimento percebido que o ser humano determina todo o seu futuro. Um exemplo é o deixar-se levar pelo sentimento de amor do presente para projetar o seu futuro num casamento (SIMMEL, 2006). A dificuldade maior é não poder projetar a intensidade do sentimento atual sobre o futuro, ainda mais porque nunca se sabe como cada qual será, em toda a sua complexidade.

Para Mounier (SEVERINO, 1974), o amor faz com que as pessoas se descentalizem de si mesmas e sintam vontade de outras pessoas, fazendo com que se manifeste uma nova forma de ser, na qual percebem que a vida é válida de ser vivida. Nesse sentido, não se pode negligenciar o amor.

Buscando o entrelaçamento do mito de Eros aos pressupostos teóricos sobre a afetividade e por conseguinte, o amor, é possível identificar que o ser humano é um ser no mundo melhor, quando provido da consciência do amor, pois este o impulsiona a revelar sua melhor parte, junto à humanidade, mesmo num mundo, no qual o individualismo é requerido para alimentar um sistema econômico que força a sociedade a ser menos solidária e generosa.

Quanto à sexualidade, a história pode se incumbir de contar os arranjos e desarrajos sociais registrados desde a Antiguidade, incluindo a desqualificação da mulher, e promovendo as instituições familiares com vistas ao povoamento da Terra, bem como a separação social daqueles que detinham o poder econômico

(FOUCAULT, 2019). Ribeiro (2005) considera-a como um “[...] conjunto de fatos, sentimentos e percepções vinculados ao sexo ou à vida sexual. [...] é biológica” (p. 17). Para o autor, a sexualidade ampliou seu espaço quando “[...] o ser humano [...] pôde ir além do impulso biológico e usar a manifestação da sexualidade para outros fins. [...] uma forma de dar e receber prazer [...] é estimulado por sentimentos e fantasias sexuais [...]” (RIBEIRO, 2005, p. 17). Esse prazer percebido depende de estímulos dos sentimentos e das fantasias sexuais. O sexo diz respeito às práticas, comportamentos e atitudes que se referem ao ato sexual (RIBEIRO, 2005). Depreende-se que a sexualidade diz respeito ao saber e o sexo ao fazer. Para Ribeiro (2005), ambos tratam de manifestações culturais.

As *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade* (UNESCO, 2019) consideram que a sexualidade não apresenta uma definição simples, entretanto, propõe a concepção de que se revela:

[...] como uma dimensão central do ser humano que inclui: compreensão e relacionamento com o corpo humano, vínculo emocional, amor, sexo, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, intimidade sexual, prazer e reprodução. A sexualidade é complexa e inclui dimensões biológicas, sociais, psicológicas, espirituais, religiosas, políticas, legais, históricas, éticas e culturais que evoluem ao longo da vida (UNESCO, 2019, p. 17).

Observa-se que, sob essa referência, as normas sociais podem dispor de legislações e discursos que podem colaborar na anulação de discussões sobre sexualidade e comportamento sexual. Outros aspectos, tais como os valores culturais e as crenças tradicionais podem, igualmente, usurparem os direitos humanos sobre essa questão, podendo afetar a saúde em sexualidade. Pondera-se, portanto, que fatores tais como crenças, atitudes, valores e habilidades influenciam as práticas em sexualidade.

Ajustando-se o tema *afetividade com sexualidade* proposta no título desta tese, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO (2019) apresenta uma ideia que apoia a junção destes termos, quando esclarece que além dos conteúdos naturais que se espera da Educação Integral em Sexualidade (EIS), por ela proposta, quais sejam: riscos e prevenções de infecções, reproduções, dentre outros, seus aspectos mais positivos se referem ao “[...] amor e os relacionamentos baseados em respeito mútuo e igualdade” (UNESCO, 2019, p. 18). Sob essa ótica, concebe-se que a afetividade pode estar ligada à sexualidade, justificando, assim, o tema e o título desta pesquisa. Entretanto, compreende-se que

seja possível, também, tratar sobre afetividade separadamente da sexualidade e vice-versa, compreendendo se tratar de questões distintas, que podem ser interrelacionadas.

Quanto à categoria que estabelece o ser humano na juventude, há diversos estudos que pontuam a transitoriedade ou a arbitrariedade dessa fase do desenvolvimento. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente -ECA (BRASIL, 1990), documento legal brasileiro que, dentre outras funções, protege o direito de crianças e de adolescentes, a adolescência inicia-se aos 12 anos e finda-se aos 18 anos. Em 2010, as Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde (BRASIL, 2010) compôs o acervo da Política Nacional de Atenção à Saúde Integral de Adolescentes e Jovens, considerando o grupo de alcance legal, no Ministério da Saúde (MS), a faixa etária de 10 a 24 anos. O Ministério da Saúde (MS) adotou a adolescência, tal qual a Organização Mundial da Saúde (OMS), com a faixa etária entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias, e, de 15 a 24 anos como juventude.

O texto da política nacional em epígrafe destaca a importância dessa fase “[...] como processos complexos de emancipação [...]” (BRASIL, 2010, p. 46) relacionados a questões de desigualdades sociais, bem como outras dimensões ligadas às instituições educacionais e do mercado de trabalho, além das especificidades das trajetórias individuais. Nesse sentido, percebe-se que os/as jovens, por si só, são atravessados/as por processos articulados de ações promovidas pelas estruturas institucionais nas quais estão inseridos/as.

Por desigualdades, entende-se as diferenças que se considera injustas e que se apresentam de formas multidimensionais, podendo ser percebidas na educação, na saúde, na economia e na cultura, por exemplo, e não estão restritas a apenas uma variável, localizando-se nos rendimentos, na escolaridade, na idade, no gênero, na região. Detêm um caráter sistêmico e relacional, no que se refere às causas e aos seus efeitos (THERBORN, 2006).

Para Bourdieu (2003) não se pode combinar uma unidade social ou grupo constituído para designar os/as jovens, estabelecendo-se uma faixa etária definida. O autor discute o desempenho de funções econômicas da vida adulta na adolescência, enquanto pessoas da mesma faixa etária poderiam estar gozando de certos privilégios de formação educativa. Por essa visão, depreende-se que sejam

possíveis incongruências na análise dessa categoria, desde a perspectiva social, cultural até a econômica.

A fase que se designa como adolescência não pode ser considerada como uma fase fixa no desenvolvimento humano, mas é possível perceber que há um período em que os encontros acontecem, os corpos são reinterpretados, enfrentam desafios, e muitas vezes são danificados. Na própria escola, é possível perceber negociações, enfrentamentos e confrontos. Trata-se de uma fase transitória, pois, às vezes, os/as jovens se percebem e tomam atitudes como adultos/as ou quase adultos/as e não como pertencentes a uma fase específica (CONNELL, 2016).

Não se pode, portanto, naturalizar uma determinada fase de desenvolvimento psicofísico social, com verdades lineares, pois a forma como cada qual realizará sua prática simbólica, dadas as condições econômicas e sociais e suas interrelações no interior de cada cultura, propiciará o arcabouço no qual fará sua constituição identitária.

Por tais motivos, adotou-se, nesta tese, a premissa de considerar os/as jovens da Educação Básica, que se pretendeu entrevistar, como estudantes a partir dos 12 anos sem o limite para o estabelecimento da ruptura para a vida adulta.

Destaca-se, entretanto, durante essa fase específica do desenvolvimento humano, o detalhe da puberdade, que opera mudanças, podendo ser positivas ou negativas. As *Orientações Técnicas Internacionais de Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2019) frizam os aspectos positivos que ocorrem nos meninos nesse período de transição, quanto aos sentimentos sexuais, demarcando o início do desejo e do poder sexual, liberado para que desfrutem; e, em contrapartida, os aspectos negativos, muito enfatizados para com as meninas, devido aos desconfortos decorrentes no início da menstruação, que, muitas vezes, obrigam-nas a se ausentarem das atividades sociais, inclusive, escolares; perigos quanto à gravidez não programada; aspectos culturais relativos à virgindade; ao simples fato de serem mulheres e os comportamentos delas esperados; dentre outros.

Os aspectos que devem ser considerados quanto à Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR), reportados pelo documento da UNESCO (2019), quanto aos/as jovens são: puberdade, gravidez, acesso a métodos anticoncepcionais modernos, aborto inseguro, violência – incluindo violência com base em gênero, *Human Immunodeficiency Virus* (HIV) e Síndrome da Imunodeficiência/Acquired

Immunodeficiency Syndrome (SIDA/AIDS) e Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST).

No que concerne à deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) adota sua definição, a constante na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU). Trata-se de emenda constitucional brasileira (BRASIL, 2009a) e considera os impedimentos individuais e as barreiras impostas, pela sociedade, capazes de dificultar oportunidades de participação efetiva, em condições de igualdade. Há um entendimento de construção social, devido às experiências resultantes das interações entre a pessoa e a sociedade e vice-versa. Nesse sentido, a deficiência pode ser tratada como contextual. Caso houvesse uma sociedade organizada com o Desenho Universal nas construções civis, nas aprendizagens, nos móveis e equipamentos de tal maneira que o acesso de qualquer pessoa em qualquer situação ou condição não fosse impedido, a questão da inclusão nem existiria, possivelmente.

Para avaliar a Pessoa em situação de Deficiência (PsD) a LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê a participação de uma equipe multiprofissional, com uma análise biopsicossocial, cujos aspectos que importam são: “I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação” (BRASIL, 2015, p. 1).

O uso do termo “pessoa em situação de deficiência” (PsD), adotado no título desta tese foi utilizado por *Paul Hunt*, a partir de um texto publicado em 1966 (HARLOS, 2012). A pretensão aqui é destacar a pessoa antes de seus atributos, considerando-se que as identidades podem ser deslocadas. Há o contexto de considerá-las – as identidades - como processos de posicionamentos que se encontram em mudanças constantes, ou seja, uma pessoa pode apresentar, simultaneamente, múltiplos aspectos de sua identidade individual (COLLINS, 2021)

Por identidade concebe-se o que Hall (2014) designou como ponto de encontro entre os discursos e as práticas que convocam as pessoas a assumirem seus lugares. As fixações podem ser temporárias. Por essa perspectiva é possível o deslocamento de identidades, dentro da própria história individual.

Para interconectar o tema da afetividade, da sexualidade, da juventude e da deficiência, Denari (1997) registrou a ausência de oportunidades que os adolescentes com deficiência, matriculados numa instituição de Educação Especial, relataram em

relação aos adolescentes sem deficiência. Esse aspecto apresentava-se como dificultador nas inter-relações sociais dos mesmos. A vulnerabilidade com que se situavam, no contexto da época, expunha alguns a experiências sexuais muito precocemente, e a discussão foi levantada que tais estudantes não dispunham de conhecimentos sobre comportamentos sexuais assertivos, pois a temática da sexualidade não era assunto educacional em instituições de Educação Especial. Mesmo com o advento dos processos de inclusão escolar, ou seja, estudantes atendidos/as pela modalidade da Educação Especial passando-se a ser escolarizados nas escolas comuns, as instituições especializadas de Educação Especial não se extinguiram, coexistindo com as escolas comuns até a atualidade.

Denari (2013) discorre sobre as diversas características que envolvem pessoas com deficiência, inclusive, pontua a necessidade de se considerar os diversos contextos: culturais, sociais, econômicos de cada ser humano. Para a autora, a sexualidade pode ser considerada uma marca de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a afetividade na vivência da sexualidade é um traço muito importante para esse desenvolvimento, de forma harmoniosa.

Compreende-se, vinculando-se a afetividade, a sexualidade e a juventude que suas interrelações devem ser experienciadas de maneira natural, harmoniosa e que, sendo uma *marca* no desenvolvimento humano, pessoas em situação de deficiência usufruirão de experiências gerais, tais quais as pessoas que não apresentam essa situação, ou seja, a plenitude da experiência dependerá de condições diversas, entretanto, a deficiência em si não será o ponto mais relevante a ser considerado, visto que apresentar essa condição, não significa apresentar, conjuntamente, impedimentos de vivenciar a afetividade e a sexualidade.

O título desta tese localiza a pesquisa na Educação Básica, identificando que a instituição escolar está implicada no problema levantado. A Educação, como direito e acesso de todos/as os/as brasileiros/as está garantida na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2016), em seu artigo 205; e no artigo 208 a oferta da Educação Básica consta como obrigatória e gratuita, além da oferta do Atendimento Educacional Especial (AEE), a princípio para os estudantes que apresentassem deficiência e, em documentos posteriores, tais como a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009b), esse atendimento da Educação Especial nas Escolas Comuns foi estendido a outros grupos: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas

Habilidades/Superdotação (AHSD). Posteriormente, em 2012, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro (BRASIL, 2012), tratou, especificamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que nos documentos legais anteriores, estava contido no TGD. Nessa lei sobre TEA, para fins de direitos legais, a pessoa assim diagnosticada pode ser considerada com deficiência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013) a Educação Básica é obrigatória e gratuita nos seguintes níveis: a) pré-escola; b) ensino fundamental e c) ensino médio; e deve ser oferecida pelo Estado de forma obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos. A partir do dia em que completar 4 anos, a criança tem o direito de vaga na escola mais próxima de sua residência. Deve-se oferecer acesso ao Ensino Fundamental e Médio aqueles/as que não conseguiram, por quaisquer motivos, concluírem na idade própria, que seria essa estipulada de 17 anos. A Educação Infantil, período inicial da Educação Básica, a ser oferecida para crianças até 5 anos apresenta-se como gratuita, porém não se identifica, na sua alteração, o termo “obrigatória”.

Deste modo, observa-se que a Educação Básica é constituída da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Estudantes sob quaisquer condições, na faixa etária entre 4 e 17 anos, por direito legal, tem matrícula garantida por obrigatoriedade, nas escolas da Educação Básica, inclusive, os/as jovens em situação de deficiência.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino, constante na LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) que se processa em todos os níveis e outras modalidades de ensino, com vistas a atender as especificidades de estudantes que apresentam a situação de: deficiência, TGD + TEA¹ e AHSD. Por meio de políticas públicas e estratégias governamentais, ela dá suporte, nas escolas, propiciando o ensino complementar, no caso de deficiência e TGD + TEA, e suplementar, no caso de AHSD. Juntamente a outras instâncias da educação escolar, os profissionais da Educação Especial podem dar suporte para os/as estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), também, tais como Transtornos de Déficits de

¹ O TEA está destacado somando-se ao TGD, respeitando-se a Lei nº 12.764/2012.

Atenção/Hiperatividade, por exemplo (BRASIL, 2008), mas não são público-alvo da Educação Especial, apesar da Lei Federal nº 14.254/2021 (BRASIL, 2021).

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial vigente (BRASIL, 2008) orienta a promoção de serviços e recursos próprios da sua modalidade às escolas de Educação Básica, com vistas ao atendimento das necessidades dos estudantes que atende. Assim sendo, houve todo um investimento financeiro, tecnológico, formativo docente e legal para a inserção das crianças, dos/as jovens e dos/as adultos/as em situação de deficiência, no Ensino Regular Comum. O AEE foi um exemplo de investimento público federal, em parceria com os Sistemas de Ensino Estaduais e Municipais brasileiros. Sua adesão culminou em investimentos de ordem tecnológica, pedagógica e formativa docente, dentre outros aspectos. É importante destacar que em 2021, a Educação Bilingue de Surdos passou a integrar a LDB, a partir da Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), como uma modalidade de ensino independente, dissociando-se da modalidade de Educação Especial, como era concebida até então.

A instituição escolar é um local privilegiado para a promoção de mudanças sociais que se pretende. É necessária a reunião de esforços e engajamento de todos/as nas atividades decorrentes (APPLE, 2017). Espera-se que todo o investimento empreendido no movimento de promoção da inclusão de pessoas em situação de deficiência, que, de espaços segregacionistas e integracionistas, conquistaram os então espaços inclusivos, possam surtir efeitos positivos na sociedade em geral.

Interessante destacar que, nas escolas de Educação Básica, é possível identificar um currículo oculto que passa despercebido ou por um certo descontrole, por parte das autoridades que ali estão para comandar a condução do processo de ensino e de aprendizagem. Trata-se de situações que são vivenciadas em várias instâncias e que colaboram na formação dos/as estudantes, em todos os aspectos que são mobilizados, inclusive os vinculados à afetividade e à sexualidade.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) o currículo oculto não está prescrito, mas constitui fator de aprendizagem, sendo possível sua percepção nas atitudes dos/as estudantes, nas formas de pensar, nos princípios adotados, dentre outros. Essas aprendizagens que perpassam a formação humana no interior das escolas possuem regras pertencentes aos grupos formados. Há uma condução das ações, dos jogos e das atividades em grupos, cujas regras pertencem a eles/as

próprios/as, escapando das autoridades responsáveis pelos processos escolares. Nesse sentido, suas experiências e vivências em grupos, nessa fase, tendem a existir a partir de códigos estipulados por eles/as mesmos/as, principalmente no que se refere aos aspectos da afetividade e da sexualidade.

Pode-se considerar, também, que o “[...] currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 132). Esses aspectos dizem respeito aos hábitos formados, de acordo com as regras impostas e, segundo o mesmo autor, esse currículo relaciona-se mais intimamente com as dificuldades dos estudantes, devido às exigências de adaptação requeridas nesses casos. O modelo de pessoa pode ser formulado nesse currículo oculto com pontualidade, docilidade, respeito, competição ou colaboração (SACRISTÁN, 1998). Trata-se, portanto, de normas impostas e aceitas com naturalidade pelos/as participantes do contexto.

Entende-se por currículo, a estrutura da cultura a ser incluída nos processos de ensino, por meio dos conteúdos (SACRISTÁN, 2013). Serve também para regular o conhecimento e as práticas educativas (ARROYO, 2019).

A proposta desta tese, quanto aos apontamentos sobre currículo oculto pretende destacar as interações que ocorrem entre os/as estudantes da Educação Básica e da Educação Especial, que estão na faixa etária correspondente ao perfil da juventude, quanto aos aspectos ligados à afetividade e à sexualidade. Seriam as normas de condutas e os hábitos adotados em função de suas próprias regras, na comunidade escolar, com seus pares, ou aqueles hábitos formados, em função das normas impostas, porém silenciosas, implícitas.

Buscou-se, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), pesquisas no intuito de atualizar os conhecimentos até então construídos. Optou-se pela BDTD/IBICT porque se trata de uma biblioteca específica de pesquisas acadêmicas com a qualificação *Stricto Sensu*.

Em 14 de fevereiro de 2020, localizou-se trinta e três trabalhos, entre teses de doutorado (n=6) e dissertações de mestrado (n=27). Destes, um foi descartado por duplicidade na mesma plataforma e outros dezenove foram desconsiderados porque os assuntos tratados extrapolaram os interesses desta pesquisa. Os termos de buscas foram: “sexualidade AND adolescência OR adolescentes AND deficiência”.

Esse primeiro levantamento de teses e dissertações subsidiou a elaboração do projeto para esta pesquisa, que foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em 25 de novembro de 2020, outro levantamento, na mesma base de dados foi efetivada, utilizando-se os termos Educação Especial AND sexualidade AND deficientes OR deficiência AND adolescentes OR adolescência OR jovens (sem aspas), sendo disponibilizados 29 trabalhos. Nessa segunda pesquisa, acrescentou-se os termos “Educação Especial”, “deficientes” e “jovens” como alternativas de buscas.

Destes, encontrou-se duplicação em pesquisa de doutorado (n=1), outras pesquisas que não encontraram aderência à temática levantada nesta pesquisa, sendo teses de doutorado (n=3) e dissertações de mestrado (n=7), além de trabalhos já inseridos na primeira construção, efetivada em 14 de fevereiro de 2020, sendo teses de doutorado (n=1) e dissertações de mestrado (n=5). Deste modo, os descartes efetivados pela falta de aderência temática (n=10), por duplicidade (n=1) e já explanados em fevereiro de 2020 (n=6) somam 17 trabalhos, restando teses de doutorado (n=5) e dissertações de mestrado (n=7), no total de 12 pesquisas.

Esta revisão bibliográfica foi do tipo narrativa de literatura, quando não se pretende esgotar as fontes de informações, mas apresentar interpretações e influências subjetivas da autora (UNESP, 2015). Nesse sentido, entende-se relevante sintetizar, a partir dessas pesquisas, as possibilidades reais que as Tecnologias Assistivas (T.A.) estão oferecendo junto aos estudantes, nas escolas comuns, sobre os temas vinculados a questões sexuais. Destaca-se quatro trabalhos que vincularam as T.A. para dar autonomia às pessoas que delas necessitam, nesses casos com Deficiência Visual (DV) e surdez. As T.A. foram utilizadas para difundir conhecimentos sobre prevenção de HIV/AIDS (MAGALHÃES, 2016), uso correto de preservativos (CAVALCANTE, 2013), prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST² (BARBOSA, 2013) e uso de métodos anticoncepcionais (OLIVEIRA, 2012).

Obviamente, que se espera por uma disseminação maior para uso em larga escala, mas o fato de existirem validações nacionais de T.A. na educação sexual, já mostra um cenário promissor.

² Termo utilizado no trabalho pesquisado.

Encontrou-se, na pesquisa de Vieira (2012) *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*, a análise curricular no Ensino Fundamental, considerando-se estudantes com deficiência e com TGD, discutindo-se aspectos relacionados à educação sexual.

Para além dos estudos curriculares sobre as práticas pedagógicas, incluindo a educação sexual nas escolas, bem como algumas validações de T.A. para disseminação do conhecimento sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e métodos anticoncepcionais, defende-se que o uso da estética, da beleza e do erotismo podem ser caminhos alternativos para a ampliação das visões de mundo. Essa proposta está sendo utilizada em estudos que vinculam a estética à Diáspora Africana, com o intuito de fortalecer identidades específicas (CONVERSAS METODOLÓGICAS, 2020).

Com sensibilidade para com os aspectos vinculados à estética e à beleza, o problema que se apresenta para esta pesquisa é *como a afetividade e a sexualidade são percebidas por jovens em situação de deficiência, matriculados/as na Educação Básica das escolas públicas?*

Duas são as questões norteadoras: a) o que se experimenta sobre a afetividade e a sexualidade, a partir das interações sociais, numa escola comum?; e b) quais contextos ou situações influenciam ou afetam as experiências sobre afetividade e sexualidade?

Dentro dessa proposta, o objetivo principal desta tese foi *descrever como a afetividade e a sexualidade são percebidas por jovens em situação de deficiência, matriculados/as na Educação Básica das escolas públicas*. Os objetivos secundários foram: a) conhecer os processos de construção da afetividade e da sexualidade dos/as jovens em situação de deficiência, das escolas comuns; c) identificar as interações sociais dos/as jovens em situação de deficiência, matriculados/as nas escolas comuns, junto aos seus pares, com e sem deficiência.

A hipótese era que devido os/as jovens em situação de deficiência estarem inseridos/as em espaços socioculturais equitativos em relação aos seus pares sem deficiência - no caso específico: a escola pública de Educação Básica - as relações afetivo-sexuais estariam ocorrendo de formas interdependentes; e, mesmo com os estranhamentos nas questões relativas a possíveis comportamentos inusitados, na percepção dos jovens sem deficiência, tais estranhamentos seriam considerados naturais, dadas as circunstâncias de nunca terem vivenciado pessoas se

convulsionando, de forma muito próxima, e não saberem como fazer; ou mesmo não compreenderem como colaborar nas atividades escolares, junto a pessoas com Deficiência Visual (DV), por exemplo; ou as dificuldades dialógicas devido aos *déficits* de linguagens - tão frequentes em pessoas com DI; ou outras situações envolvendo jovens com marchas diferenciadas em pessoas com Deficiência Física (DF); ou mesmo usuários de cadeiras de rodas; ou ainda, com a *baba* de pessoas com problemas motores, que ocasionam DF ou, de forma associada, DV + DF, ou DI+DF culminando na Deficiência Múltipla (Dmu).

Em tese, seria possível encontrar jovens em situação de deficiência, cujas interações sociais com jovens sem deficiência, culminassem em alguns estranhamentos percebidos, a princípio. No entanto, seria possível registrar encontros possíveis, afetividades possíveis, sexualidades em plenas manifestações junto aos seus pares sem deficiência.

Buscou-se aportes teóricos na legislação disponível e nas orientações de órgãos internacionais e nacionais relativas à sexualidade (BRASIL, 2011; UNESCO, 2019), à deficiência (BRASIL, 2008b; 2009a; 2009b; 2012; 2015), à juventude (BRASIL, 1990; 2010; 2019) e à educação escolar situada na Educação Básica (BRASIL, 1996; 2013; 2021).

Autores tais como Severino (1974), Bauman (2004), Ribeiro (2005), Simmel (2006), Connell (2016) e Almeida Júnior (2020) colaboraram sobre *afetividade e sexualidade*. Para o tema *juventude*: Bourdieu (2003) e Connell (2016); *deficiência*: Pessoti (1984); Amaral (1998); Canguilhem (2009); Harlos (2012); Piccolo (2015); Connell (2016) e Hayakawa (2021); *desigualdade*: Therborn (2006); *identidade e diferença*: Hall (2014); Silva (2014) e Collins (2021); *estigma*: Goffman (1975); *currículo*: Sacristán (1998; 2013), Libâneo; Oliveira; Toschi (2003); Apple (2017) e Arroyo (2019); *desenvolvimento humano*: Papalia; Olds; Feldman (2006) e Brochmann; Dahl (2017); *sexualidade e escola*: Ribeiro (2021) e colaboradores. Para a inter-relação *adolescência x sexualidade x deficiência x Educação Especial*: Denari (1997; 2013); *dupla excepcionalidade*: Massuda e Rangni (2017). Sobre aspectos relativos à condução da pesquisa: Rezende (1990), Gomes (2014), Gomes (2016), Minayo (2016), Moraes (2016), Merleau-Ponty (2018) e Lima (2019); .

As contribuições dessas referências científicas far-se-ão presentes no decorrer do processo de discussão, quando os metatextos serão apresentados e os argumentos empíricos e teóricos serão inter-relacionados no intuito de produzir os

conhecimentos almejados por esta tese, ou já se encontram no texto da introdução, com vistas a elucidar algumas definições dos temas abordados na problemática apresentada.

A estrutura deste trabalho compõe-se dos elementos essenciais necessários, tais como a introdução, o método, os resultados, a discussão, a conclusão, as referências e o apêndice A.

A introdução, seção 1, apresenta a contextualização temática, com algumas definições dos termos utilizados; a síntese de uma revisão bibliográfica do tipo narrativa de literatura, realizada para analisar os conhecimentos atinentes, sem a pretensão de se esgotar as fontes de informações, apresentando-se com interpretações e influências subjetivas da autora, conforme o que preceitua nas orientações de apoio (UNESP, 2015), que deu suporte na caracterização do objeto de estudo. Consta, também, o rol do aporte teórico que deu sustentação na interpretação dos resultados.

O Método, na seção 2, apresenta o perfil dos/as participantes, o *lócus*, os procedimentos adotados para a construção dos dados e para a análise e a discussão.

Os resultados desta investigação constam na seção 3 e estão assim distribuídos: a) caracterização dos/as participantes; e b) processos de unitarização e de categorização, nos quais as unidades foram aglutinadas e constituíram sete categorias com três subcategorias. As validações foram representadas pelos relatos dos/as participantes, com a formação de um texto ao final da apresentação de cada categoria/subcategoria. Considera-se importante destacar que alguns/as participantes apresentaram discussões maiores, enquanto outros/as, respostas monossilábicas. Nesse sentido, há relatos longos e outros muito curtos. Essas questões podem estar relacionadas aos tipos de deficiência e condições humanas.

A discussão está contida na seção 4, com a formação dos metatextos correspondentes a cada categoria, que compreendem as interconexões entre os dados empíricos e as construções teóricas adotadas. Nesse sentido, o aporte teórico está disposto nessa seção, quando se buscou referenciar as questões trazidas pelas categorias, ou seja, para esta investigação, não se disponibilizou uma seção específica para *fundamentação teórica*, sendo adotado o movimento dialógico com a teoria e com as pesquisas afins, durante a discussão dos dados empíricos construídos. Obviamente, que há categorias com diálogos teóricos maiores, enquanto outras, por

se tratar do tipo *emergentes* (MORAES, 2016), não se encontrou muitos diálogos com a teoria, como foi o caso de *Relacionamentos e amizades dentro e fora da escola*.

Por fim a conclusão, que pontua os principais conhecimentos construídos; as referências, com os/as autores citados no texto; e o apêndice A, que apresenta definições das situações que estão contidas na caracterização dos/as participantes..

2. MÉTODO

Esta pesquisa apresenta-se com abordagem qualitativa, cujos objetivos são caracterizados por “conhecer opiniões e comportamentos, identificar atitudes ou compreender motivações” (LIMA, 2019, p. 19). Além disso, prima pela interpretação dos fenômenos e atribuição de significados (VILELAS, 2009). Nessa perspectiva, a consciência é o elo de ligação entre pessoas com a materialidade do entorno, ou seja, o sentido está na percepção, quando o fenômeno se manifesta à consciência (MORAES, 2016).

Compreende-se que a realidade da vida cotidiana é percebida, mas considera-se que há fenômenos na consciência que não estão apenas na realidade do presente cotidiano. É perfeitamente possível reter percepções, tais como as sensações de experiências vividas. Berger e Luckman (1985) exemplificam a consciência da sensação de uma mordida de cachorro. Nesse sentido, justifica-se a intencionalidade da consciência, quando se dirige a objetos da experiência, seja no mundo físico externo ou mesmo de uma realidade subjetiva interior: “Isto assim é, pouco importando que o objeto da experiência seja experimentado como pertencendo a um mundo físico externo ou apreendido como elemento de uma realidade subjetiva interior” (BERGER; LUCKMAN, 1985, p. 37).

Considera-se relevante destacar que o ato perceptivo perpassa pela história individual e, portanto, pela subjetividade, para que possa interpretar as sensações que esse ato propicia (MERLEAU-PONTY, 2018). Sendo assim, parte-se do princípio que o ser humano é no mundo e que por esse aspecto tem tudo o que precisa para, usando-se de sua liberdade, historicidade e subjetividade, ultrapassar as situações vivenciadas, ou seja, há escolhas a fazer.

Nesta pesquisa, a proposta é desenvolver uma descrição que represente as experiências de todos os participantes, apontando o que e como vivenciaram (CRESWELL, 2014).

Optou-se por pesquisa de natureza descritiva porque a descrição “tenta dizer em que sentido(s) há sentido(s) [...] Descrever é dizer o que há, o que existe, o que acontece, o que se dá a conhecer” (REZENDE, 1990, p. 19). O mesmo autor (REZENDE, 1990) esclarece que a percepção do sentido ocorre, apenas, no lugar da

manifestação dos fenômenos, sendo de interesse fundamental para a construção dos dados, a sua história e a lógica de suas manifestações.

A experiência e o mundo vivido pela pessoa originam o conhecimento, pois constroem as realidades de acordo com pontos de vistas diferentes. Deste modo, a linguagem é considerada ponto central, pois, por seu intermédio, concebe-se o sentido e a manifestação da realidade. Os pensamentos e as palavras formam uma unidade, “[...] um único plano o percebido e o falado” (MORAES, 2016, p. 28), dando significado aos objetos.

Essas características de valorização da linguagem, da experiência do ser humano no mundo e da sua subjetividade, portanto, subsidiam todo o percurso da pesquisa que ora se apresenta, visando a compreensão dos fenômenos. As palavras ganham sentido a partir das percepções do mundo vivido pelos corpos que constituem as falas. Para investigar a forma como as pessoas se inserem no mundo e, com isso criam sentidos, é necessário “[...] ouvir do corpo onde essa consciência se situa” (GOMES, 2014, p. 363).

Empreendeu-se a construção de dados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, pois combinam perguntas fechadas e abertas, dando oportunidade aos/às entrevistados/as para discursos livres, sem necessariamente terem de se prender às questões formuladas (MINAYO, 2016). Além desse quesito, o contexto de pandemia por *Corona Virus Disease* ano 2019 (Covid-19), deflagrada no Brasil a partir do início do ano 2020, contribuiu para a escolha desta técnica de construção de dados, no sentido de que permitiria flexibilidade nos agendamentos individuais com os participantes, dentro e fora da infraestrutura escolar, bem como de forma presencial ou *on-line*.

O *locus* da pesquisa foi um Município localizado no interior do Estado de São Paulo. Somando-se todas as esferas administrativas educacionais, no ano de início do projeto, ou seja, 2020, constatou-se, no Município, o total de 569 estudantes da Educação Especial que poderiam estar na faixa etária a partir dos 12 anos, matriculados nas Escolas Comuns, distribuídos da seguinte forma: 403 estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, 147 estudantes no Ensino Médio

Propedêutico³ e 19 no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (INEP, 2020). Optou-se pela Rede Estadual de Ensino, devido à questão da faixa etária correspondente ao interesse desta pesquisa, no que se refere aos níveis de ensino de responsabilidade estadual.

Para compreender como os/as jovens percebem suas afetividades e sexualidades num contexto em que estão matriculados/as em escolas comuns, convivendo com seus pares sem e com deficiência, inicialmente, solicitou-se autorização à Diretoria de Ensino da Rede Estadual do Município, submetendo, documentalmente, o projeto para a apreciação de sua representante. Presencialmente, foram explanados os objetivos e os procedimentos ao representante técnico da Educação Especial. Com o documento dessa autorização, foram visitadas algumas escolas, cujos endereços foram disponibilizados pela representação estadual das escolas públicas no Município em questão. Explicou-se o projeto e as responsabilidades das instituições escolares, colhendo as autorizações para a construção dos dados.

De posse de autorizações de oito escolas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em abril de 2020, sob CAAE nº 30924820.0.0000.5504, recebendo autorização para sua execução por meio do parecer consubstanciado nº 4.204.453, em 10 de agosto do mesmo ano.

A partir de 1º de setembro de 2020, iniciou-se visitas a todas as escolas que compunham o rol da Rede Estadual de Ensino, que ofertavam o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Foi esclarecido que a participação das Escolas seria a de fornecer informações da existência de participantes, conforme os critérios de inclusão, devidamente explicados, e propiciar a mediação entre a pesquisadora e os familiares/responsáveis e os/as jovens.

Os critérios de inclusão, para a eleição na participação da pesquisa foram:

- ✓ Adolescentes entre 12 e 18 anos;

³³ Termo utilizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que diferencia do Ensino Médio Técnico Integrado ao Ensino Médio.

- ✓ Apresentar avaliação psicopedagógica, ou pedagógica, ou multidisciplinar, ou possuir laudo médico, ou estar visível a indicação da condição de deficiência⁴;
- ✓ Estar matriculado no Ensino Fundamental da Rede Pública em Escola Comum.

Os contatos iniciais com as famílias foram propiciados pelas equipes gestoras escolares, que colaboraram para o estabelecimento do diálogo junto aos adolescentes participantes.

Observando-se as listas de estudantes da Educação Especial no Ensino Fundamental, disponibilizadas pelas equipes gestoras escolares e, conversando com os familiares de muitos estudantes constantes nas listas, percebeu-se que se tratava de idades inferiores aos 12 anos, no caso do Ensino Fundamental. Muitos estavam na faixa etária de 10 e 11 anos, sendo que os que estavam na faixa etária do perfil da pesquisa, não frequentavam o Ensino Fundamental, mas sim o Ensino Médio. Por esses motivos, enviou-se uma emenda do projeto ao CEP/UFSCar apresentando modificações, ampliando o perfil para Educação Básica, o que propiciou condições de entrevistar, também, jovens de 15, 16, 17 anos ou mais, que frequentavam o Ensino Médio. Nesse sentido, o perfil dos participantes foi alterado, a partir de 01 de julho de 2021 para:

- ✓ Jovens a partir de 12 anos;
- ✓ Apresentar avaliação psicopedagógica, ou pedagógica, ou multidisciplinar, ou possuir laudo médico, ou estar visível a indicação da condição de deficiência;
- ✓ Estar matriculado/a na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino

Essas alterações constam no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 30914820.0.0000.5504, parecer nº 4.768.779, aprovado em 11 de Junho de 2021.

⁴ O termo deficiência aqui utilizado refere-se à definição da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da ONU (2006) e da Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

A crise sanitária que se estabeleceu a partir de 2020, por Covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2, propiciou um atraso na condução das entrevistas, devido ao trabalho das escolas, por meio de *home office*, bem como o não atendimento presencial e outras circunstâncias que culminaram em cautela, tanto por parte das equipes gestoras escolares, quanto desta pesquisadora. Reuniões com os familiares para a explanação da pesquisa, bem como para a solicitação de autorizações foram canceladas, adiadas ou nem mesmo agendadas. Algumas equipes gestoras disponibilizaram listas com os contatos familiares. Alguns/as estudantes que compunham o perfil estavam em luto por perdas de mães, pais e outros familiares e, por esses motivos, muitos não se disponibilizaram ou seus/as próprios/as progenitores/as se negaram.

Devido ao tema da pesquisa, algumas equipes gestoras fizeram com que os contatos fossem estabelecidos com jovens do sexo masculino e com faixas etárias mais elevadas. Houve um caso no qual a coordenação pedagógica optou por não informar os contatos com familiares de certas estudantes porque se tratava de “meninas” com a faixa etária inicial da adolescência, ou seja, 12 anos. Em outros casos, no entanto, as entrevistas não se concretizaram porque os/as estudantes compunham faixas etárias inferiores a 12 anos, embora tivessem sido relacionadas nas listas disponibilizadas pelas escolas.

A sugestão do número de participantes a serem entrevistados em pesquisas de inspiração fenomenológica diverge de acordo com os autores consultados. Creswell (2014) destaca autores que sugerem de 3 a 4, de 10 a 15 e até de 5 a 25 pessoas para participarem das entrevistas.

As entrevistas individuais somaram onze, acontecendo de forma presencial, tendo ocorrido três nas escolas, com espaços disponibilizados pelas equipes gestoras, e dez nas residências dos/as estudantes, quando assim as famílias preferiram, no sentido de evitarem os deslocamentos até as instituições escolares, em função do período de pandemia por Covid-19. Havia a possibilidade de realização de entrevistas de maneira virtual, mas não foi a escolha dos familiares dos/as participantes.

Importante ressaltar que três entrevistas foram efetivadas na presença de progenitoras, por opção familiar. No primeiro caso, no decorrer do processo, a mãe saiu da sala, para favorecer o diálogo, durante a entrevista, por iniciativa própria. Nos outros dois casos, tratou-se de um casal de irmãos, cuja mãe foi participar da reunião na escola, que explanou sobre os objetivos da pesquisa. Ela direcionou a

pesquisadora até sua casa, para proceder à entrevista com seu filho e sua filha, permanecendo no local até o final. Neste último caso, depreende-se que as respostas monossilábicas ou suas omissões sugeriram ter sido provocadas pela forma como ocorreram as entrevistas, ou seja, simultaneamente para o irmão e a irmã, na presença da mãe. Por esse motivo, em novembro de 2021, efetivaram-se novas entrevistas com esse casal de irmãos, de forma individual e sem a participação presencial da mãe. Perceberam-se poucas alterações nos discursos, porém foi possível colher um relato de um/a dos/as participantes de situações vivenciadas, que não havia sido disponibilizado, anteriormente. Foram feitas as atualizações nos discursos produzidos.

Foram adotados procedimentos de distanciamento social, entre entrevistadora e entrevistado/a de, ao menos, um metro e meio. Quando possível, cada qual ficava em cada uma das extremidades de uma mesa de cozinha, ou de sala de jantar ou jogos de mesas nas varandas das residências do/as entrevistados/as, ou outras disponibilizadas nas escolas. Álcool 70° em gel foi disponibilizado, também, em virtude da utilização do *notebook* como gravador das interações sociais, por meio de entrevistas. Este equipamento era disponibilizado pela pesquisadora.

Antes das entrevistas, o tema, os objetivos, os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (TCLE) e os Termos de Assentimentos (TA) eram explanados. Quando todos os/as implicados/as concordavam, tais documentos eram assinados e os procedimentos de entrevistas realizados. O tempo, somente da entrevista, oscilou em torno de trinta minutos, em média.

Para iniciar as entrevistas, os/as participantes foram convidados/as a apresentarem-se, informando dados sobre suas identidades, tais como nome, idade, ano de escolarização e outras questões presentes no entorno, no exato momento das entrevistas, no intuito de favorecer a interação social com a pesquisadora.

As questões-chave foram introduzidas com uma breve explanação sobre o tema, solicitando as opiniões dos/as entrevistados.

O guia de temas foi composto por:

- ✓ O que está acontecendo com meu corpo (mudanças fisiológicas externas e internas);
- ✓ Como me relaciono com meus colegas, minha família e meus professores;
- ✓ Expressando e entendendo a sexualidade:

- Como eu sou?
- Como me vejo?
- Como os outros me veem?
- ✓ A sexualidade na adolescência
 - Orientação sexual
 - Atitudes
 - Preocupações (gravidez, IST, métodos contraceptivos)
 - Aborto
- ✓ Violência sexual

Embora os temas tenham sido sugeridos, os/as participantes puderam deliberar e/ou aprofundar assuntos que lhes vieram à memória. Ao final, ainda, foi-lhes solicitado que expusessem, livremente, assuntos que considerassem importante registrar, mas que não havia sido tratados, no decorrer dos diálogos. Tão logo disponível no gravador, cada entrevista foi transcrita, antes que outra fosse realizada.

O *corpus* foi constituído pelas transcrições das entrevistas, bem como pelo diário de campo constando os dados individuais de cada participante, existentes nas secretarias gerais das escolas, além de alguns apontamentos efetivados pelas famílias no ato dos encontros, tanto nas escolas, quanto nas residências.

Para os procedimentos de análise de dados, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), com vistas à formação de significados a partir da observação dos relatos dos participantes referentes às experiências vivenciadas nos cenários sociais. Os dados disponibilizados pelas escolas constam no quadro 1, com informações sobre o tipo de deficiência. Alguns relatos das famílias foram introduzidos ao longo deste texto para discutir aspectos considerados relevantes.

A utilização da ATD na pesquisa qualitativa: “[...] não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES, 2016, p. 33). Nessa concepção, o autor apresenta argumentos organizativos em torno de quatro focos: desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização), expressão das compreensões atingidas (metatextos), e auto-organização (ciclo de análise) que comunica os resultados originais (MORAES, 2016).

No momento da desmontagem dos textos, foram examinadas as transcrições das entrevistas, fragmentando/desmontando os textos com vistas à unitarização. Nesse processo, foram destacados os elementos constituintes, colocando em foco os detalhes. A pretensão foi “perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores” (MORAES, 2016, p. 40). Resultaram desse procedimento, as *unidades de análise*, que podem ser, também, identificadas como *unidades de significado* ou *unidades de sentido*.

As unidades construídas a partir dos dados empíricos foram aglutinadas para formar as categorias com suas validações, que seguiram no processo de categorização. As validações são os discursos transcritos dos participantes, que foram selecionados para dar o aporte necessário aos metatextos.

O método utilizado para categorização, dentre os apresentados pelo autor, foi o indutivo, segundo o qual as categorias foram construídas desde o *corpus*, por meio de um processo de comparação constante entre as unidades, do particular para o geral, culminando em categorias emergentes. A abordagem desse método prioriza a “subjetividade, o foco na qualidade, a ideia de construção, a abertura ao novo” (MORAES, 2016, p. 47).

A estrutura textual dos metatextos compreendeu a descrição e interpretação de todo o conjunto das categorias, obedecendo aos pressupostos sugeridos pelo autor adotado de que, para assumir uma atitude fenomenológica na ATD, foi preciso deixar que os fenômenos se apresentassem, sem imposição de direcionamentos.

O processo de interpretação foi um momento em que teoria e novos sentidos se encontraram para o surgimento de ideias mais ampliadas sobre o fenômeno. Por esse entendimento, foram destacados os argumentos aglutinadores construídos a partir da impregnação com o fenômeno, que representaram os elementos centrais criados por meio desta pesquisa.

Finalmente, efetivou-se o ciclo de análise, fazendo-se emergir as compreensões, quando ocorreu a ancoragem dos argumentos construídos a partir dos dados empíricos, cujas validações foram produzidas por meio de citações de elementos existentes no *corpus*.

O autor sugere a captação da dinâmica que se estabelece numa realidade em movimento, com suas contradições, “em que novas teses emergem continuamente a partir dos questionamentos e superação de antigas teorias” (MORAES, 2016, p. 62). Na perspectiva de que a análise e a interpretação ocorreram ao longo de todo o

processo, mas que na pesquisa de abordagem qualitativa é o momento de sua finalização, na qual “o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica” (GOMES, 2016, p. 73), assim foi concretizada e finalizada esta tese.

3. RESULTADOS

Nesta seção, constam os resultados construídos, respeitando-se as fases descritas para a Análise Textual Discursiva (ATD), visando responder aos objetivos e questões norteadoras propostas.

O quadro 1, a seguir, apresenta a caracterização dos participantes das entrevistas, sendo que os codinomes fictícios foram extraídos de livro de Bulfinch (2013), que retratam personagens mitológicos escolhidos, aleatoriamente, para substituir os nomes originais dos participantes.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

| N ^o | Codinome | Idade (anos) | Sexo Biológico ⁶ | Condição ⁷ | Matrícula Escolar ⁸ |
|----------------|----------|--------------|-----------------------------|--|--------------------------------|
| 01 | Vulcano | 15 | Masculino | Deficiência Múltipla (DF+DV) | 1º ano E. M. |
| 02 | Apolo | 15 | Masculino | Transtorno do Espectro Autista | 1º ano E. M. |
| 03 | Júpiter | 14 | Masculino | Transtorno do Espectro Autista | 8º ano E. F. |
| 04 | Diana | 17 | Feminino | Deficiência Intelectual (Síndrome de Feingold) | 3º ano E. M. |
| 05 | Febo | 16 | Masculino | Deficiência Intelectual (Síndrome de Feingold) | 9º ano E. F. |
| 06 | Eros | 12 | Masculino | Deficiência Intelectual | 6º ano E. F. |
| 07 | Prometeu | 17 | Masculino | Deficiência Visual ou Baixa Visão | 1º ano E. M. |
| 08 | Marte | 17 | Masculino | Deficiência Intelectual | 1º ano E. M. |
| 09 | Plutão | 16 | Masculino | Deficiência Intelectual | 2º ano E. M. |
| 10 | Aurora | 15 | Feminino | Deficiência Intelectual | 9º ano E. F. |
| 11 | Adônis | 18 | Masculino | Deficiência Visual | 1º ano E. M. |

Fonte: Dados compilados nos registros constantes nas Secretarias Gerais das Escolas.

⁵ A sequência foi estabelecida segundo a ordem em que foram efetivadas as entrevistas.

⁶ Conforme documento constante na matrícula escolar.

⁷ Informada por representantes escolares.

⁸ Na data da entrevista. E. F. = Ensino Fundamental / E. M. = Ensino Médio

Como é possível perceber, há participantes que apresentaram TEA, embora o critério de seleção de perfil fosse o de “deficiência”. Devido ao dispositivo legal para considerar esse transtorno na perspectiva da deficiência, conforme já registrado na Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012), foram validadas as entrevistas.

3.1. PROCESSOS DE UNITARIZAÇÃO E DE CATEGORIZAÇÃO

Os argumentos que representaram o conjunto de pensamentos dos participantes formaram unidades que, aglutinadas, foram transpostas como categorias, descritas a seguir, em ordem decrescente:

Quadro 2 – Categorias construídas

| Nº | Categoria / subcategoria |
|-----|--|
| 1 | Mudanças corporais e comportamentais |
| 1.a | Autopercepção: mudanças corporais e comportamentais |
| 1.b | Percepção do/a outro/a: mudanças corporais e comportamentais |
| 1.c | Preocupações com sua aparência |
| 2 | Relacionamentos e amizades dentro e fora da escola |
| 3 | Interesses e experiências afetivo-sexuais |
| 4 | Conhecimentos sobre os efeitos de relações sexuais e métodos preventivos e contraceptivos (geração de filhos, abortos e IST) |
| 5 | Violência sexual: conhecimentos e experiências |
| 6 | LGBTI ⁹ : conhecimentos e experiências sobre orientações sexuais e identidade de gênero |
| 7 | Percepção da diferença |

Fonte: A autora.

⁹ Durante a discussão do tema, nesta tese, a sigla referência para lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexuais será a LGBTI (*lesbian, gay, bisexual, transgender, intersex*), conforme consta nas *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade* (UNESCO, 2019). Entretanto, durante as entrevistas, o termo questionado se era de conhecimento dos/as participantes foi o LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais, pansexuais e outros).

A seguir, são apresentados os relatos dos/as participantes, a fim de validar as categorias construídas. Ao final dos relatos atinentes a cada categoria, constam os parágrafos emergentes respectivos. É importante ressaltar o registro de algumas intervenções da pesquisadora, durante algumas entrevistas, no sentido de dar clareza às respostas e/ou aos diálogos empreendidos, especialmente com estudantes que apresentaram atitudes de timidez, ou por apresentarem características peculiares na comunicação, com respostas monossilábicas. Algumas situações de TEA e de Deficiência Intelectual (DI) apresentaram *déficits* na linguagem ou na comunicação.

3.1.1 Mudanças corporais e comportamentais

Nesta categoria, três subcategorias estão contempladas, que são a autopercepção e a percepção no/a outro/a das mudanças corporais e comportamentais propiciadas na juventude, além da preocupação com a própria aparência.

3.1.1.1 Autopercepção: mudanças corporais e comportamentais

O que mudou no meu corpo? Essa fase de mudança de hábito... É... essas coisas das espinhas eu percebi, é... esse negócio de eu passar por essa fase. O meu problema que eu tenho desde os meus 3 anos, que eu tô levando até hoje e os meus medos, né? De ter espasmos e não conseguir falar mais, porque essas coisas de espasmos eu ia lá na fisio e eu via criança que não conseguia falar, não conseguia se mexer, não conseguia fazer nada e eu tenho medo de acontecer isso comigo. Eu consigo falar, mas sempre que eu tenho espasmo, a minha voz enrola e eu não consigo falar quase nada, eu falo nada com nada e por isso eu tenho um certo medo (Vulcano).

O que você percebeu que mudou no seu corpo? (entrevistadora).

(Silêncio) (Apolo)

Quando você se olha no espelho...?. ((entrevistadora).

Silêncio) (Apolo)

Fala...! (entrevistadora)

Eu não sei (Apolo)

Você não percebe nada o que mudou? (entrevistadora).

(Silêncio) (Apolo).

Ah... começou a aparecer espinha. Eu fui crescendo. A voz, também, vai mudando (Júpiter).

Ah... não sei dizer muito certo o que mudou mas... não sei dizer muito certo. Ah... Tá um pouquinho diferente. É que antes eu engordava e comecei a engordar também. Então, tá diferente (Diana).

(Silêncio). Mudou tudo. (Silêncio). Engrossou a voz (Febo).

Ah eu... Eu tô mais maior, né? Eu criei pelos, né? E... eu virei um jovem, que no caso é um rapaz, né? E... É isso. (Eros).

Ah.... várias questões, né? A aparição de pelos faciais, pelos pubianos, o aumento dos genitais, o crescimento, acho que só, né? O desenvolvimento de massa muscular, também, eu notei bastante isso. Eu era bem fortinho, fofinho, aí depois que eu dei a espichada dos 13 anos pra cá eu dei uma encorpada (Prometeu).

Que... tipo: antigamente, eu não tinha tanta altura e começou a crescer pelo, só! Assim, fora isso, eu comecei ter a voz mais grossa. Porque quando as pessoas me viam, elas diziam: “nossa, você mudou a voz, heim!” Ou “sua voz engrossou demais! Ou tamanho: quando eu tinha uns cinco anos... uns dez” (Marte).

Ah... a gente fica com espinha. No caso, o crescimento. Só percebi isso. [...] (pelos?) Sim, no subaco, no piu piu [...] Muda várias coisas. Muda a voz, as costas fica com espinha. Só isso. (Plutão).

Não sei. Hummm. Ai agora... Acho que a cabeça, como a gente pensa, essas coisas. (e no corpo?) Acho que o peito. O jeito de pensar e o peito [...] Na minha pele? Aah... sei lá tem esse negócio aqui ó, que é papada que fala e eu não tinha, agora tá tendo. As espinhas eu não tinha, agora tô tendo (pelos?) Ah.. mais na região do umbigo, aqui, né? [...] no subaco, na axila (Aurora).

Muda tudo, né? A mente... É... a forma de agir, né? De pensar... É totalmente diferente. Então... É isso aí. No corpo? Normal. O que que eu posso dizer? [...] Então é isso que eu não... Pra mim tá normal, né? Então, cresceu, mas a gente não percebe tanto, porque a gente não vê, né? Então, pra nós é tudo igual. (Espinhas?) Não, se nasceu a gente não vê. (Pelos?) Sim... nas pernas... tem que falar, mesmo? Dá vergonha de falar, sabe? Nasceu pelos nas pernas, nas partes íntimas, né? Barba, né? Não tão evidente assim, mas os primeiros pelos, né, como se diz. Um pouco de pelo também na barriga, tipo perto do umbigo. Enxergo um pouquíssimo de claridade pelo olho direito (Adônis).

Os/as jovens perceberam mudanças de ordem física, com destaque especial para o surgimento de pelos em várias regiões do corpo. O engrossamento da voz, o crescimento corporal e o ganho de massa muscular foram destaques dos entrevistados do sexo masculino. As entrevistadas do sexo feminino demonstraram observações quanto ao surgimento da menstruação, que causou incômodo e dor, e apenas uma destacou os seios, de forma espontânea, como alterações percebidas. O aparecimento das espinhas foi destacado, espontaneamente, por alguns/as, porém confirmado por todos/as, quando solicitados/as.

As especificidades encontradas nos relatos se referem a: a) no caso dos dois entrevistados com TEA, suas respostas surgiram, na maior parte das vezes, apenas, quando foram solicitadas e quando as perguntas eram diretas, mesmo assim, em muitos momentos o silêncio ou a resposta *não sei* preponderou; b) um dos jovens, com baixa visão, apresentou vocabulário bem rebuscado, demonstrando conhecimentos mais específicos, o que pode gerar indícios de dupla excepcionalidade¹⁰, ou seja, quando apresenta AHSD associadas a uma deficiência, sendo o presente caso. Foi o único entrevistado que destacou o aumento dos genitais e tratou sobre pelos pubianos e massa muscular; c) dois outros jovens chamaram a atenção, afirmando que as alterações ocorreram na forma de pensar e de agir, como principais percepções. Trata-se de um jovem com DV (Adônis) e uma jovem classificada como DI (Aurora), sendo esta, dentre as entrevistadas do sexo feminino, a única que destacou o surgimento dos seios e a forma de pensar como as qualidades alteradas percebidas; d) este jovem com DV (Adônis), da alínea c, não percebeu espinhas, justificando o fato de não enxergá-las, embora tenha destacado o surgimento de pelos em diversas partes do corpo. Quanto ao crescimento físico foi destacado que não ficava visível devido a sua dificuldade visual de percepção; e) um casal de irmãos, cujo diagnóstico de síndrome de *Feingold* causava DI, apresentou ausência de vocabulário e de expressão de vivências; f) um estudante com Dmu destacou suas preocupações e medos quanto aos processos de convulsões, que causava dificuldades na fala, na sequência desses acontecimentos. Sua preocupação se pautava em ficar com dificuldades na fala para sempre, tendo em vista conhecer alguns casos, nos atendimentos da área de Saúde que frequentava, quando conheceu jovens mais comprometidos nesse quesito; g) o tornar-se *jovem* foi destacado apenas por um estudante (Eros).

¹⁰ É válido destacar que a dupla excepcionalidade pode ser, também, uma associação das AHSD com Transtornos Funcionais ou com Transtornos Psiquiátricos, além da associação com deficiência, como é o caso da presente pesquisa.

3.1.1.2 Percepção do/a outro/a: mudanças corporais e comportamentais

Em relação à percepção das alterações físicas e comportamentais nos/as colegas, registra-se:

Que eu percebi, também, acontece com as meninas [...] Mudanças de hábito. Como eu sou meio tímido e não sou muito de conversar, o que eu percebo eu percebo de longe [...] dá pra perceber que elas estão meio tristes, às vezes elas estão um pouquinho bravas. Mas eu já tô acostumado com essas coisas, já! [...] Às vezes, elas estão mal-humoradas, às vezes estão mais agitadas. A maioria das vezes elas estão mais agitadas (Vulcano).

As meninas se desenvolvem diferentemente dos meninos? (entrevistadora)

Sim (Apolo)

Qual a diferença? (entrevistadora)

Brincando (Apolo)

Você vê o corpo delas e acha que está diferente? (entrevistadora)

Diferentes (Apolo)

Elas também tem pelos igual você? (entrevistadora)

Não (Apolo)

Como notou as diferenças entre meninos e meninas? (entrevistadora)

(Silêncio) (Apolo).

As meninas se desenvolvem diferentemente dos meninos? (entrevistadora)

Não sei (Júpiter).

Os corpos das pessoas mudaram (Diana).

As meninas se desenvolvem diferentemente dos meninos? (entrevistadora)

Não (Febo)

Ah... eles também tem pelos, né? E parece mudanças que aconteceu, também: pelos no suvaco, a voz também mudou, né? Muda, também (Eros).

Sim! O que eu mais notei, o que mais fica aparente mesmo é os pelos faciais, a estrutura óssea dá uma mudada, também. Não tanto, né? Porque tem gente que fica com a mesma cara pra sempre. A voz também, esqueci de mencionar, fica mais grave, também! (Prometeu).

Não! Não mudou, não! É porque quando eu conheci eles, meus amigos adolescentes, quando eu conheci eles, não faz tanto tempo, mas eles não mudaram nada, não [...] Ah... a voz da menina nem engrossa tanto porque, tipo: não é igual o homem. O homem é diferente e a mulher tem a diferença dela, né? A mulher tem vários tipos de coisas diferentes que o homem não tem. Ah... eu não sei o que muda, mas muda muita coisa. Mas só que o homem é bem diferente. Só que a única coisa que muda no homem é que sai pelo e a voz engrossa, também. E na mulher também, mas é que no homem tem muita gente que nem percebe que é você por causa que passou o tempo. (Marte).

(sem resposta) (Plutão).

Tudo. Ah... uns cresceu e outros não. Hummmm. Acho que só isso (Aurora).

Na verdade, eu estudei com o Ulisses¹¹, né? Que é o outro cego que estuda comigo na (nome da escola). E a gente começou a estudar. Eu tinha 14 anos e ele 15. Aí, o que muda mesmo é a voz, né? Cresce, também, né? Porque ele cresceu. Porque a gente anda junto, ombro no ombro e aí... (Adônis).

No que tange às observações físicas e comportamentos dos seus pares, o crescimento físico (Prometeu, Aurora e Adônis), o surgimento de pelos (Eros, Prometeu e Marte) e o engrossamento da voz (mais grave) nos meninos (Prometeu, Marte e Adônis) foram destacados. Há apenas um relato sobre as alterações de humor em colegas do sexo feminino (Vulcano). Já os estudantes Júpiter, Diana, Febo e Plutão não demonstraram, durante os relatos, observações de alterações físicas e/ou comportamentais nos/as colegas, sendo que Apolo relatou haver diferenças nas brincadeiras entre meninos e meninas. Marte conseguiu estabelecer que há diferenças entre as alterações que ocorrem em homens e mulheres, destacando que são mais visíveis nos homens.

3.1.1.3 Preocupações com sua aparência

Quanto à preocupação com a aparência vários foram os relatos que prontamente responderam de forma negativa “não”, somente, tais como Apolo, Júpiter e Plutão. Entretanto, segue alguns relatos que afirmaram tal preocupação:

Às vezes sim, às vezes não. Quando eu for sair pra cidade eu me arrumo bem arrumado. Boto a roupa mais bonita que eu encontrar no armário, boto perfume. Eu sou um pouquinho vaidoso. Eu gosto muito de usar boné (Vulcano).

Demais! Ah... eu me arrumo. Minha prima, às vezes me ajuda. Ela me ajuda a maquiar, escolher umas roupas minhas pra tirar fotos, às vezes (Diana).

Preocupo (Febo).

É, não, assim. Sabe? Quando alguém é meio diferente, não é nenhuma novidade, assim... (Eros).

Já já, já me olhei sim, mas não pra me importar com essa questão se sou bonito (Prometeu).

Ah. De vez em quando sim. Eu não me preocupo nem tanto, mas sim, pra se arrumar, sim [...] Ah... muito. Eu tenho uns machucados daí tipo, nasceu do

¹¹ Nome fictício.

nada os machucadinhos. E tipo, na época que eu tinha esses machucados, era vermelhão, era vermelho parecia, tipo... eu não sei. Até hoje eu nunca tiro a camisa. Eu não sou muito de tirar a camisa por causa dos machucados que eu tenho. Ó! Não. É fica essas manchas, ó! Eu tive um monte. E ficou muito vermelho na época e eu fui pra praia e eu fui pra praia com medo. Eu não tirava a camiseta na praia porque tinha muita vergonha. [...] Que até hoje eu tenho agonia. [...] (Marte).

Depende. Assim, depende. Em que sentido? Ah... tem gente que prefere que eu uso calça assim, mas eu prefiro mais o meu estilo, sabe? Bermuda. Mas eu pego sim, opinião, só pra ver se fica bem aquela roupa (Adônis).

Quantitativamente, não ficou evidente a existência, pela maioria, referente à preocupação com a aparência física, havendo apenas alguns relatos quanto a esse cuidado de se “arrumar” para sair de casa. Um caso específico de marcas na pele oriundas de enfermidade anteriormente adquirida causava, ainda, desconforto ao necessitar tirar a camiseta para ir à praia (Marte), por exemplo. Uma “papada” logo abaixo do queixo (Aurora) também era uma preocupação. Nesse sentido, embora a maioria destacou não se preocupar com a aparência, pontualmente, eles/as acabaram destacando que tinham preocupações com a forma como eram vistos/as, fisicamente. Ponderando-se qualitativamente, pode-se compreender que os/as jovens apresentaram preocupações pela forma como eram percebidos/as, fisicamente, pela sociedade. Chamou a atenção o fato de o sentir-se diferente representar uma qualidade que não chamasse a atenção de forma positiva e, por isso, não houvesse mérito para se sentir alguma *novidade* (Eros).

3.1.2 Relacionamentos e amizades dentro e fora da escola

Eu converso mais é com meu primo. Ele tem 15, a mesma idade que eu. [...] Eu não converso muito com meus professores, não. Só com minha substituta (professora do AEE). Ela é um pouquinho mais compreensiva. Só de segunda e terça. Ela me entende mais. Ela fica na videoaula. Ela me entende mais e quando eu fiquei doente eu vim aqui na escola. Estava tendo escola ainda. Acho que foi no ano passado. Foi no ano retrasado que eu fiquei tendo aula com ela aqui. E eu me relacionei mais com ela aqui [...] Só com a de Matemática que foi embora. Eu conversava mais com ela [...] Na escola eu não tenho muito, eu tenho dois (Vulcano).

Tenho parente, vai na minha casa (Apolo)

Entrevistadora: mas você conversa mais com quem?

Com a minha mãe (Apolo)

E na escola, você tem bastante amigos? (entrevistadora)

(Silêncio)(Apolo)

Com quem você se relaciona melhor? (entrevistadora)

(Silêncio) (Apolo)

Você conversa mais com garotos ou com garotas? (entrevistadora)

Mais amigas e mais meninos (Apolo)
 E com quem vc gosta mais de ter amizade? (entrevistadora)
 Com as meninas (Apolo).

Com meu amigo e com minha melhor amiga. Eu brinco com ele pela internet. Eu sempre jogo. Mora longe. Eu ia na casa dele. Eu fui na casa dele [...]. Nessa escola só tem um amigo ali (Júpiter).

Com meu irmão mais novo, o Febo (Diana).

Com a minha irmã (Febo).

Ah eu me relaciono mais com as minhas primas. Tem uma que mora perto de mim e tem outra que mora longe. Ela vem aqui com o pai dela e fica com uma mulher. Ela é a namorada do meu tio. Assim, sabe essa minha prima ela tem outra mãe, só que meu tio ele tem uma (Eros)

Outra esposa? (entrevistadora)

É! Exato! (Eros)

E na escola, você tem bastante amigos? Com quem você se relaciona melhor? (entrevistadora)

Não, eu me sinto meio sozinho. Nossa, eles falam que eu sou diferente, sabe? Eu não tenho quase amigos. Só alguns só, pelo zap. Pelo zap eu converso com alguns que são meus amigos. Eles são da escola (Eros).

Pessoalmente você não conversa? (entrevistadora)

Não, só pelo zap. (Eros).

[...] com quem mais eu me dei bem, até hoje, é com a minha coordenadora. [...] Ih... isso é difícil, heim? Acho que com a minha irmã, é a que mais converso sobre isso. Eu converso com todo mundo na casa, mas... [...] Meu círculo de amizade na escola é bem pequeno, digamos assim, mas eu acho que não, eu não tenho alguém que eu me relaciono melhor, eu me dou bem com todo mundo. eu sou apegado a todo mundo. (Prometeu).

Com a minha mãe [...] Tenho aqui no condomínio. Eles eram da mesma escola. Aqui no condomínio (Marte).

Minha mãe [...] Ah. Eu tenho um pouco, uns três ou quatro. Moram pra lá pra frente (Plutão).

É... Com a Maria, com a minha irmã [...] acho que converso mais com a minha amiga, sobre tudo [...]. Ah, tenho a (nome feminino de amiga) que é tipo minha irmã que ela sabe mais de mim, do que os outros, aí tem a (nome feminino de amiga)í, a (nome feminino de amiga), a (nome feminino de amiga), aí tem a (nome feminino de amiga), que é do (nome de escola) e a gente se conheceu, aí tem a outra (nome feminino de amiga), né? É só. Ah, às vezes a gente se encontra ou a gente se fala pelo celular. [...] Fora da escola eu não tenho amigas [...] porque meu pai e a minha mãe acho que não aceitam eu ter meninos, amigos meninos porque eles vão achar alguma coisa de errado, sei lá vão pensar mal, aí então eu falo mais com meninas. Ah... sei lá tô fazendo alguma coisa de errado, vai pra algum lugar que só tem meninas. Ou vai ficar com a pessoa ou vai fazer aquele negócio lá, sei lá. Ah... eles... sei lá... Tem algumas meninas da minha idade que já engravidou, né? Por não usar a cabeça, sei lá ou ir na ideia dos outros. Daí eles tem medo. Então acho que não sei, eles tem medo. (Aurora).

Se for pra conversar mesmo, minha própria mãe, assim, mas é difícil. Heim! Trocar ideia dentro de casa. Normalmente, eu estou mais no aplicativo, mesmo. Não converso muito [...] Quando eu tava no oitavo ano, sim. O (nome masculino de amigo) que é o que eu mais considero, por ser cego também e mais dois. Só. Mas separaram a gente. Então, ficou só ficou eu e o (nome

masculino de amigo). Nós tava tudo da mesma escola, só que mudaram nós de sala. Nós era tudo da mesma série, mas mudaram nós de sala. Colocaram um no primeiro B, outro no primeiro A (Adônis)..

Os/as jovens em situação de deficiência apresentaram satisfação com o relacionamento que desenvolveram junto aos professores e corpo técnico-pedagógico da escola.

Em relação aos relacionamentos com seus pares com e sem deficiência, percebeu-se que o fato de estarem matriculados/as em escolas localizadas nos seus bairros trouxe benefícios nos relacionamentos de amizades porque existiam possibilidades externas à escola que uniam esses/as jovens em outras interações, seja voltando para casa, após as atividades escolares, seja frequentando as praças locais, em atividades esportivas coletivas com o uso de bolas, ou skates, ou academias localizadas nos próprios bairros.

Quanto às amizades construídas fora do âmbito escolar, os relatos mais citados demonstraram que as amizades foram construídas dentro das instituições escolares que frequentaram anteriormente, ou os/as próprios/as parentes, tais como primos/as e irmãos/ãs. Há um grupo pequeno de relações, em torno de 1 a 3 pessoas de contato externo aos familiares e escola. Os contatos via aplicativo específico de Tecnologia Assistiva - TA (n=1) ou de WhatsApp (n=1) também se apresentaram como alternativas de relacionamentos sociais de amizade. Observou-se a importância dos espaços escolares como instâncias de práticas sociais que culminaram em relações de amizades, que perduraram após a transferência institucional.

Conversas sobre assuntos afetivos e sexuais, dentro da instituição familiar distribuíram-se entre mães, irmã(o)s e prima(o)s, de forma equivalente. A figura paterna mostrou-se invisível para a maioria dos entrevistados, com uma exceção (Marte, que relatou ter ganho preservativos em látex do seu progenitor, mas o mesmo morava em outro Município). Houve quem entendesse tratar dessas questões com os próprios pares, via aplicativo de TA.

Sentir-se sozinho (n=1) foram considerações importantes, porém com pouco destaque numa análise que prevê o geral. Eros sentia-se sozinho porque seus pares diziam que ele era diferente. Essa diferença comportamental, no decorrer da entrevista, ficou mais evidente, e será discutida, ao longo deste texto.

O silêncio fez-se presente no transcorrer de uma entrevista junto a Apolo, diagnosticado com TEA, quando o tema se portou a amizades dentro e fora do âmbito escolar, embora Júpiter, com o mesmo diagnóstico, relatou experiências quanto a amizades fora do âmbito escolar.

Chamou a atenção o fato de Aurora só poder se relacionar com pessoas do sexo feminino, como ela, por uma atitude tanto do pai, quanto da mãe, para evitar relações afetivo-sexuais precocemente.

3.1.3 Interesses e experiências afetivo-sexuais

É mais ou menos. Eu era aquele moleque que só ficava olhando pra menina, só olhando. Só isso. Pra mim foi um encaminhamento, porque a cada ano eu gostava de uma menina, a cada ano. Até que eu defini uma. Eu fico com a mesma pessoa na cabeça. Pra mim, pra sala inteira, só ela gostava de mim. Só ela, o restante só... Como eu não me relacionava com nada, eu era esquecido. Ela não me dá mais atenção, agora não dá mais. [...] Pra mim ela é bonita, pros outros ela é feia.. [...] Eu tinha uma amiga, só que eu não me dei muito bem com ela. Ela era do outro lado da sala, então a gente só conversava dentro de casa, conversava pelo celular. Daí como eu perdi aquele celular e eu perdi o número dela, então a gente ficou sem conversar até hoje (Vulcano).

Gosto [...] da minha amiga [...] Na (nome de uma escola), a na ... (outra escola). A gente estudou lá e ... e depois a gente veio pra cá estudar. A gente tá sendo amigo (Apolo)

Você gostaria de “ficar” com essa pessoa? (entrevistadora).

Queria (Apolo)

Já ficou com ela? (entrevistadora)

Não (Apolo)

Você gostaria de ficar? (entrevistadora)

Sim (Apolo)

Já deu um abraço? (entrevistadora)

(Silêncio) (Apolo)

Não deu nenhum abraço, ainda? (entrevistadora)

Sim (Apolo).

Você já ficou com alguém? (entrevistadora)

Não (Apolo)

Só abraçou? (entrevistadora)

Sim (Apolo)

Quando abraçou o que sentiu? (entrevistadora)

Feliz (Apolo)

Já viveu alguma paixão? (entrevistadora)

Sim (Apolo)

Já transou? (entrevistadora)

Não (Apolo).

Sim, ah... uma pessoa perto do meu melhor amigo. Ah... tipo um é um parente do meu melhor amigo. É prima do meu melhor amigo [...] Ficar já, beijar não. [...] Eu não sei o que é ficar...[...] ficar é quando você gosta de uma pessoa e fica com ela, sabe? Mas beijar eu nunca beijei não! Tipo namorar pela Internet, mas beijar não. Nunca! (Júpiter)

Já viveu alguma paixão? (entrevistadora)

Uhummm. Já (Júpiter)

Já transou? (entrevistadora)

Não (Júpiter).

Seu coração já bateu diferente por alguém? Quem? (entrevistadora)

Sim. Meu amigo (Diana)

Gosta de alguém? (entrevistadora)

Sim. Gosto (Diana)

Você gostaria de ficar com essa pessoa? (entrevistadora)

Ficar... (Diana)

O que é ficar? (entrevistadora)

É sair (Diana)

Beijar? (entrevistadora)

Sim (Diana)

Você gostaria de ficar com essa pessoa? (entrevistadora)

Sim (Diana)

Você já ficou com ela? (entrevistadora)

Não (Diana)

Você já ficou com alguém? Já beijou? Quem? O que sentiu? (entrevistadora)

Não. Não (Diana)

Já viveu alguma paixão? (entrevistadora)

Já (Diana)

Já transou? (entrevistadora)

Não (Diana).

Mas me conta a história lá daquele menino que você gostou...

(entrevistadora)

Ah... Ele era diferente... (silêncio). Porque ele me tratava bem (Diana)

Hummm. E nós gostamos de ser tratadas bem, né? (entrevistadora)

Sim (entrevistadora)

Mas você me disse que sentia mais atração por mulher...Menina... Você preferiria namorar um menino ou uma menina? (entrevistadora)

Acho que menina... (Diana)

Hã? (entrevistadora)

MENINA! (Diana)

E você já teve alguma experiência com meninas? (entrevistadora)

Não! (Diana)

Você só sente alguma coisa...? (entrevistadora)

Sim (Diana)

Tá bem, então! Você quer contar mais uma história...? Na escola...?

(entrevistadora)

Não. Só isso mesmo (Diana).

Seu coração já bateu diferente por alguém? Quem? (entrevistadora)

Sim. Já! A minha melhor amiga (Febo).

Você já ficou com alguém? Já beijou? Quem? O que sentiu? (entrevistadora)

Não (Febo)

Gosta de alguém? (entrevistadora)

Não (Febo)

Já viveu alguma paixão? (entrevistadora)

Sim (entrevistadora)

Já transou? (entrevistadora)

Não (Febo).

Eu gosto da (nome feminino1). Ela é uma vizinha que mora de frente comigo. Só que o pai dela me xingou e ele não quer que eu fale com ela [...] É sabe assim, é... só que ficar mesmo? Ah... Nossa! É ficar junto assim. É... ah... É bom. É... ah... conversar... [...] Sim. Olha, eu já beijei quando era pequeno, sabe, vix!, mas eu nem lembro mais se eu já beijei ou não. Eu já beijei a (nome feminino) só que eu dei só um selinho, só. Eu fiquei com vergonha (Eros)

Já viveu alguma paixão? (entrevistadora)

Nossa! Já! Sim. Pela (nome feminino) (Eros)

Já transou? (entrevistadora)

Nunca! [...] Ah... eu já fiz besteira com a minha prima. Sabe eu não fiz sexo, sabe? Eu não transei com ela. Porque ela tem oito anos e eu tenho doze. Sabe eu não consigo segurar assim. Sabe? Porque eu não sei o que passa pela minha cabeça, é eu não sei. Não. É assim, eu não coloquei de verdade, eu pus uma almofada em cima. Não tem nada demais eu nem fiz (Eros)

Você colocou a almofada aonde? (entrevistadora)

Em cima de mim, claro! Assim, só pra não pegar nela, claro, né? Não é porque eu fiquei mexendo é... sabe? Na minha parte íntima e eu acabei gozando. Com a (nome feminino), mas eu não fiz besteira com ela. Hum. Hummm.(negativo) Eu só beijei ela, só um selinho como eu falei. [...] Já que eu fico muito solitário, meio sozinho, eu vejo coisa que sabe? Eu vejo coisa que não pode. Eu vejo... o que eu posso dizer? Meninas dançando [...] Ah... não eu nem sei se pode ou não pode, acho que pode (Eros)

Teve alguma relação com pessoas do mesmo sexo? (entrevistadora)

Só uma. sim. Eu já fiz besteira com um menino só que, sabe? eu não sei o que passa pela minha cabeça que no caso é com o meu amigo (nome masculino). A gente fez besteira. É . Sexo. (Eros)

Como que é? (entrevistadora)

Como que é? Ah... Eu enfio assim na outra pessoa (mostrando com os dedos enfiando um dedo num buraco), no caso. Só que eu tava de roupa e ele também. Sim. Eu fiz de roupa mesmo, sendo que eu tenho medo de acontecer alguma coisa comigo e a minha mãe ficar brava, então... só ficou encostando só... não... [...]Ah... eu já fiz besteira com a minha prima só que sendo que eu acabei gozando no banheiro. Saiu um líquido branco e eu saí correndo . só que eu não queria que pegasse nela e eu saí correndo. Só que sendo que o meu... ele acabou... é... Ele foi é... ele foi cortado, sabe, sendo que pegou na roupa dela... é... acabou... Eu tive que contar porque tava doendo muito, sabe? E eu não sabia... não, desculpe, mas eu não sabia, e eu contei pra minha tia, né? Porque ela sabe guardar segredos, sabe? E eu confio nela, sabe? Só que depois que a minha mãe ficou sabendo, sabe? Ela ficou muito brava, foi a minha tia que contou pra minha mãe, só que sendo que depois que eles pegaram uma pomada e...Ela (minha mãe) me deu uma pomada pra passar no coisa. Só que fui eu que passei porque eu não quero que ninguém toca no meu... é ... é... Foi a minha mãe, ela que me deu a pomada pra passar no... no coisa. Só que eu nunca beijei minha prima, sim, né, sendo que eu queria contar porque não pode ficar escondendo coisa que... Sabe? Que é assim coisa que não pode, coisa que não faz parte da família! É... Sabe? Que eu não posso fazer com a minha família porque é feio [...] Ó, é assim: eu só fico vendo vídeo de sexo, ó? Assim eu fico vendo vídeo de sexo só e só de ver menina dançando eu acabo soltando o líquido e eu sou assim e acho que ninguém vai poder mudar eu. Sabe? Mas eu acho que vai ter alguma coisa que vai fazer pra eu ser curado pra eu não ficar assim... sabe? (Eros)

Você precisa ser curado? (entrevistadora)

Ficar gozando toda hora eu acho que sim. Eu só fico mexendo, só! (Eros).

Eros relatou à entrevistadora, após o término da gravação da entrevista, na presença de sua mãe, que baixou o aplicativo *Instagram* e conheceu uma moça de mais ou menos 18 ou 20 anos e que ela disse ter gostado do perfil dele. Ele pediu que ela mostrasse seu corpo e assim foi feito. Depois, ela usou o vibrador, introduzindo-o em sua vagina e ele gozou.

Atualmente eu tô namorando e a primeira vez que eu vi ela foi coisa de outro mundo. uma sensação estranha e boa ao mesmo tempo. Faz uns seis meses já (Prometeu).

Sim, quando eu tava na rua e daí meus amigos falou que eu ia ficar com uma menina, que eu ia beijar uma menina, eu fiquei com o coração disparado

porque eu não sabia beijar, tipo daí meu coração ficou a mil. Eu senti, porque eu nunca tinha beijado, Eu senti estranho porque era uma coisa que eu nunca tinha beijado. Entendeu? Eu nunca tinha beijado alguém daí foi diferente (Marte).

Ah... esse negócio que a gente acabamos de falar, é que é assim, igual minha mãe falou, a gente conversa bastante sobre isso, mas eu não... eu não... eu não sou igual essas meninas do dia de hoje que querem se relacionar cedo. Eu gosto de caminhar. Eu quero ser caminhoneiro e tem gente que fala que aí, essas coisas é chato, aí eu não ligo. Igual uma menina que tem ali em cima, se não me engano, ela tem 13 anos e já teve filho. [...] não, eu sou bem tranquilo para essas coisas. É. Eu não ligo (Plutão).

Ah... não. Meu coração, acho que não... porque eu nunca senti. [...] Não. No momento, não. Já... já gostei de uma pessoa. De um menino aí. Ah... da escola [...] Ah, mas... eu tinha ciúmes dele, tinha. Perto de umas pessoas. É! Tinha ciúmes. [...] Já. Ficar só. Beijinho e umas coisinhas pra lá. Já! Num jogo que teve numa festa, eu fui num aniversário da minha amiga eu beijei só duas pessoas. Depois, acho que foi em 2020 por aí, 2019, 2020, eu no meu aniversário de 14 anos, né? Eu dei só um selinho num menino. Aí mais pra abril, maio, eu fiquei com um menino ali. Ficar é dar uns beijos, né? É... senti um pouco de medo, nervoso. É... ah... uma sensação boa, também! [...] Ah... eu não tenho muitas coisas pra falar. Pra falar de mim? Ah... às vezes, eu tenho medo de algumas coisas. Eu não sei se é muita coisa, mas, às vezes, eu tenho medo. É que, às vezes, às vezes, né? mas não é gostar, gostar, né? Mas quando tem uma pessoa bonita. Tipo uma menina bonita, eu acho ah... ela é linda, né? Que ela é bonita ela vai ser linda, às vezes, eu fico com esses pensamentos de ah... será que eu vou ser aquilo, será que eu vou ser aquilo, será que eu vou gostar de mulher ou de homem ou não? Igual o ano passado que eu treinava com umas pessoas, né? Aí tinha uma menina bonita lá, né? Que queria ficar comigo, essas coisas, daí eu pensei: e agora? Será que eu sou bi? Né?! Aí eu contei pra minha irmã, né? Aí que eu tive que mandar mensagem, porque ela tava longe. Ela tava longe da casa e não tinha como falar pra ela. Aí eu contei pra ela: " -- (nome da irmã), você não sabe! Será que eu sou bi? Ai meu Deus! Como que eu vou contar pra mãe e pro pai?" Daí dá aquele nervoso. Se vai aceitar ou não. E é isso. Aí foi o ano passado. [...] As minhas experiências com os meninos? Ai, as experiências com os meninos... quando eu fiquei com o menino a experiência foi boa até, né? Eu me acho 50% pra lá e 50% pra cá, né? Mas não me acho uma pessoa que seja LGBT. Eu não me acho, porque se eu tô indecisa aí eu vou ser indecisa? Aí eu não entendo mais nada. [...] Ah... o que me atrapalha... ah... eu não sei se isso... É porque eu sou meio tímida, né? Daí eu tenho medo de fazer aquilo, né? E não dar certo, aí eu fico tipo: se eu for lá e ficar com menina e não dá certo e ficar "hã"? E se eu ficar com menino e não der certo, como que eu vou ficar? Não vou gostar nem de um e nem de outro?! [...] Amigos homens não porque eu não posso ter (Aurora)

Não pode ter amigos? (entrevistadora)

Não, porque o meu pai e a minha mãe já acham coisa errada. Eu só tenho amiga menina. (Aurora).

Pra ser sincero há um ano atrás ou dois eu até gostava. Mas hoje... como eu disse: essa pandemia esfriou muita coisa, né? Então, até pelo fato de não ver mais a pessoa, então, acaba esquecendo. Ela é... Uma é de São Paulo, né? De Santos, no caso. Eu não via, eu conversava com ela, como eu te falei, pelo Team Talk. Não! Team talk não! Desculpe. Pelo whatsapp. Depois, ela mudou de número e perdi o contato. Hoje não [...] então, né? O namoro foi normal, né? Porque tipo: antigamente morava só eu e meus irmãos, e minha mãe não morava com nós, ela morava com o marido. Casou, né? Só que nós não quis ir. Então como era perto e o custo de vida lá era barato demais. Então era mais fácil, né?. Então a noite ia as meninas lá, né? E eu me interessei por

uma e ela também. Eu tinha uns 12, 13 anos. Ela tinha 17. Aí a gente ficou lá, né? Toda a noite ela ia lá e ficava mais no beijo, mesmo! [...] Todo mundo, né? Eu acho. Então, é, principalmente colega de escola. Na verdade, lá, né? O povo já são pervertido desde criança. O meu primeiro beijo foi um selinho com a professora de recursos, dentro da sala de aula [...] Não. Já tive a ponto, mas.... então, o duro é que como o pessoal não conhece, né? Já fiquei com uma menina chamada (nome feminino), mas é tudo de longe. Lá de (nome de Estado do Nordeste Brasileiro), mesmo! Como eu falei, aqui o povo já é mais preservado. Todo mundo trancado dentro de casa. Ninguém sai. [...] pois é, então. Quase eu tive relação sexual, né? Tinha até ido pra cama, né? Mas chegou gente, então não deu pra fazer mais nada. Aí depois já era tarde, também. Perdeu a vontade, né? No caso, tarde para os pais, porque também lá se a pessoa não for pra casa cedo, né? Então... No caso das meninas, os pais já começa... de menor também [...] Eu vou esclarecer uma coisa pra você que eu não falei, sabe? Mas era porque eu estava com vergonha, mas pornografia que já consumi, sim, viu? Não vou mentir não. Hoje eu tô de boa porque eu tô indo na igreja, também, né? Melhorei, mas antes... Assembleia que você passou ali, mas eu já vi sim, eu já assisti com o meu padrasto., com meus amigos no Team Talk. (Adônis).

Para os/as entrevistados/as há um momento considerado ideal para o início das relações sexuais:

Lá pelos 20 (Vulcano).

Quando você acha que um adolescente estaria pronto para “transar”?
(entrevistadora)

Silêncio (Apolo)

Não sabe? (entrevistadora)

Não (Apolo).

Ah... 18 pra cima, sabe? (Júpiter).

Quando você acha que um adolescente estaria pronto para “transar”?
(entrevistadora)

No tempo dela (Diana)

Qual é o tempo de uma pessoa? Quando uma pessoa pode chegar pra você e dizer: “eu tô pronta”? (entrevistadora)

Rsr rsrs (Diana)

Você acha que está preparada? (entrevistadora)

Ainda não... (Diana)

O que você acha que tá faltando? (entrevistadora)

Hummmmm... (silêncio) (Diana)

Você está namorando? (entrevistadora)

Não! (Diana)

Tá beijando? (entrevistadora)

Também não (Diana)

Não sei. Dos 20 pra cima (Febo)

Na hora que falar assim, eu tô pensando tal coisa, assim, eu tô gostando de você tal e é... tipo: eu quero conversar com você lá no quarto. Assim, bem específico assim, sabe? É isso, pra mim é assim. Só que não é só desse jeito que eu penso. Tem de vários jeitos também, não sei, vou falar um exemplo. Vou falar com meu amigo ou ele fala pra mim: eu tô gostando de você e eu tô sentindo uma coisa. Aí eu falo: sim/não. Aí eu falo: o que você está sentindo sobre mim? Aí ele fala: sexo. Né? Já é a hora de fazer (Eros).

Assim. É... eu acho que é... tem essa questão de pronto. De pronto fisicamente. Eu acho que se você tiver pronto mentalmente, psicologicamente, eu acho que tá tudo bem, mas a coisa da idade... da idade eu acho assim, pra mim eu acho estranho adolescente de 13 anos pra baixo transar, né? Com consentimento sim, acho que a partir dos 14 anos pra cima se a pessoa tiver bem pra fazer isso, sim (Prometeu).

Com 16? 16! (Marte).

Ah... não sei! (Plutão).

Ah... quando uma adolescente, né? conhecer a pessoa, tiver convivência com a pessoa e também tiver uma idade certa, né? Não essas meninas novas tipo 14, 15, tipo não por aí, mais pra lá, 17, 18 (Aurora).

Bom. Como normalmente a primeira ejaculação de um ser masculino é aos 13 anos, acho que 13 anos já dá pra... (Adônis).

A princípio, as relações hetero-afetivo-sexuais foram as relacionadas de maior interesse (n=9). Dois/as outros/as entrevistados/as (Eros e Aurora) relataram experiências com pessoas de ambos os sexos, sendo que Aurora disse não querer ser rotulada como “LGBT” e sugeriu uma predileção por pessoas do sexo oposto, sem negar um possível interesse por pessoas do mesmo sexo. Eros apontou para o interesse com pessoas de ambos os sexos, sem distinção ou preferência, desde que se configurasse, na relação, como ativo. Ele não compreendia as possibilidades de relações sexuais entre duas pessoas, cujas genitálias fossem vaginas. Diana relatou uma história com uma pessoa do sexo oposto, entretanto, logo após contar uma situação que lhe aconteceu em aplicativo *online* de relacionamentos, que constará na categoria que trata especificamente sobre violência sexual, na qual havia recebido uma foto do pênis do namorado de uma vizinha, disse que, embora não tivesse experiências afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo, naquele momento, entendia que preferia se relacionar com “meninas”.

Alguns termos foram utilizados para designar esse momento inicial, tais como “medo”, “perder a virgindade”, “alguém fazer alguma coisa errada comigo”, “medo de alguém tocar em mim”, “eu já fiz besteira com a minha prima [...] ser curado”, “eu fico estranho”, “sou muito nova [...] achar a pessoa ideal”. No geral, há medo do desconhecido, porém os termos utilizados denotam negatividade. Há um discurso impregnado sobre necessidade de proteger a virgindade, existência de pessoas maldosas que tocam o corpo, ser novo/a em faixa etária para o início e quando está acontecendo as primeiras experiências pensam que estão destoando da maioria, que algo vai acontecer com eles, que precisam de “cura”, necessitam encontrar a “pessoa

ideal”, como se essa pessoa existisse para todos/as e que o desejo sexual fosse algo doentio.

Houve, nos relatos, uma experiência contada de forma natural e considerada boa, normal, que foi com a namorada, cuja relação sexual foi concretizada. Outro destaque, é de uma entrevista, cujo relato demonstra que as experiências em duas regiões brasileiras foram diferenciadas. No Nordeste brasileiro, “[...] o povo já são perverso desde criança [...] aqui o povo já é mais preservado” (Adônis). Ressalta-se, no entanto, que lá ele morava com irmãos jovens com faixa etária superior à sua, enquanto na sua atual moradia, na região Sudeste, residia com sua mãe, religiosa, sem irmãos da mesma faixa etária. Além disso, na ocasião da entrevista, estava passando pelo processo de pandemia, ou seja, as pessoas reclusas em suas casas, sendo o único ambiente frequentado, uma igreja ligada ao Cristianismo. Entretanto, foi relatado por ele que, antes de frequentar com assiduidade a igreja evangélica, assistia, com seu padrasto, vídeos eróticos. Importante ressaltar que Adônis apresenta DV, ou seja, caso não tivesse quem realizasse audiodescrição, suas experiências com os vídeos seriam apenas ouvindo os áudios.

Percebe-se que a fase de transição entre a vida infantil e a adulta tem suas variações nas questões socioculturais. Com esse entendimento, os/as participantes desta pesquisa apresentaram vivências condizentes com essa fase de vida, ou seja, há estudantes que apenas tinham predileção por algumas pessoas, sem, ao menos tocá-las (n=5), enquanto houve aquele que apenas abraçou a pessoa apreciada (n=1), outros já chegaram a beijar na boca (n=3). Um dos entrevistados já estava namorando com sua primeira experiência sexual concretizada (Prometeu), enquanto apenas um beijo tipo *selinho*, ou seja, um toque suave entre dois lábios ocorreu com a pessoa que sentia *emoções fortes*, sendo, no entanto, suas experiências sexuais com pessoas de ambos os sexos, sem, ao menos, um beijo (Eros). Nesse sentido, das onze entrevistas, dois jovens relataram experiências sexuais concretizadas, um de 12 e outro de 17 anos, ambos do sexo masculino.

Observou-se que as experiências dos/as entrevistados/as compreendiam o esperado para essa fase adolescente, pois caminhavam nas relações afetivo-sexuais de acordo com seus próprio contextos. Os/as entrevistados/as estavam na fase entre gostar e iniciar os contatos mais íntimos de abraçar e beijar. Apenas um, Plutão, em seu relato, não apresentou experiências afetivas e/ou sexuais com ninguém, ainda.

Vulcano, Apolo, Júpiter, Diana e Febo haviam tido, pelo menos, demonstrações de sentimentos afetivo-sexuais por determinadas pessoas, mesmo sem a concretização corporal dos enlaces afetivo-sexuais.

O consenso sobre o momento certo de iniciar as relações sexuais perpassou o período da adolescência e/ou juventude, Houve quem entendesse que o diálogo entre duas pessoas e a demonstração do interesse já seria o momento certo, no caso do entrevistado Eros, com 12 anos. Adônis demonstrou que seus conhecimentos perpassavam pelo início da ejaculação como princípio para as atividades sexuais. Deste modo, segundo o mesmo, a partir dos 13 anos. Houve quem não soubesse responder. Alguns protelaram para a faixa etária de mais maturidade, com pontuações sobre *conhecer a pessoa certa*, já no final do período adolescente, ou seja, a partir dos 17 ou 18 anos. Houve quem entendesse que a maturidade psicológica e física demonstraria a prontidão necessária. No geral, compreendeu-se que a fase que se inicia o processo adolescente e/ou juvenil apareceu como o momento oportuno, quando os primeiros sinais de emissão de sêmen se iniciam, para pessoas do sexo masculino, enquanto que, para as entrevistadas do sexo feminino, esse início deveria se dar a partir dos 17, 18 anos (Aurora), ou não soube responder (Diana).

3.1.4 Conhecimentos sobre os efeitos de relações sexuais e métodos preventivos e contraceptivos (geração de filhos, abortos e IST)

Você sabe como evitar uma Infecção Sexualmente Transmissível? Já viu um preservativo?

Hummm... Não sou muito dessa praia (Vulcano)

Nunca ninguém te ensinou? (entrevistadora)

Já tive aula, já! (Vulcano)

Já te ensinaram como evitar a gravidez? (entrevistadora)

Pra mim é não fazendo sexo. Só isso! [...] Aborto é quando você tem um filho, mas você corta, você não deixa ele nascer (Vulcano)

Já usou preservativo? (entrevistadora)

Só vi no papel. Só isso (Vulcano).

Você sabe como evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis? (entrevistadora)

Não! (Apolo)

E gravidez? (entrevistadora)

(Silêncio) (Apolo)

Você já viu um preservativo? (entrevistadora)

Não (Apolo)

Já teve alguma Infecção Sexualmente Transmissível?

Não (Apolo)

Você sabe o que é aborto? (entrevistadora)

Não (Apolo)

Você conhece alguém que tenha feito? (entrevistadora)

Não (Apolo).

Você sabe como evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez? (entrevistadora)

Ah... tem acessório pra isso (Júpiter)

Já viu? (entrevistadora)

Já! (Júpiter)

Usou? (entrevistadora)

Não! (Júpiter)

Onde você viu? (entrevistadora)

Eu vi numa casa onde eu morava , eu mudei pra lá e tinha isso nas gavetas.

Faz muito tempo, eu não lembro (Júpiter)

Na casa da sua tia ou da sua mãe? (entrevistadora)

Minha mãe (Júpiter).

Você sabe o que é aborto? Você conhece alguém que tenha feito? (entrevistadora)

Mais ou menos. Ah... minha tia nesse mês, minha outra tia, nasceu o filho dela. Aborto não sei não (Júpiter).

Você sabe como evitar a gravidez? (entrevistadora)

Sim (Diana)

E as Infecções Sexualmente Transmissíveis? (entrevistadora)

Não (Diana)

Não aprendeu na escola? (entrevistadora)

Não. Eles não falavam (Diana)

Você já viu um preservativo? (entrevistadora)

Já (Diana)

Como? (entrevistadora)

Minha mãe já mostrou (Diana)

Já usou ou não? (entrevistadora)

Não (Diana)

Onde sua mãe conseguiu? (entrevistadora)

No posto. Foi no posto (Diana)

Faz uso de anticoncepcional? (entrevistadora)

Não (Diana)

Você sabe pra que serve? (entrevistadora)

Pra regular a menstruação? (Diana)

Tem gente que usa pra regular a menstruação. Você já usou? (entrevistadora)

Não (Diana)

Você sabe o que é aborto? Você conhece alguém que tenha feito? E você já teve essa experiência? Como foi? (entrevistadora)

Não (Diana)

Nunca ouviu falar em aborto? (entrevistadora)

Ah, não! Já! É quando uma pessoa quer abortar seu filho (Diana)

Conhece alguém que já fez aborto? (entrevistadora)

Não (Diana)

Você sabe como evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez? (entrevistadora)

Não (Febo)

Você sabe o que é aborto? Você conhece alguém que tenha feito? Como foi? (entrevistadora)

Quando você perde o bebê? (Febo)

Você sabe como evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez? (entrevistadora)

Não. Não. Não! É que eu não aprendi sobre isso. Eu só sei através da camisinha. Que é uma coisa que coloca ... (eu sei lá aonde coloca isso!) e depois. É ... eu não sei como é isso. Se eu já vi? Não. Eu nunca vi. Infecção de ... sexual? Ah... eu já fiz besteira com a minha prima só que sendo que eu acabei gozando no banheiro. Saiu um líquido branco e eu saí correndo . só que eu não queria que pegasse nela e eu saí correndo. Só que sendo que o meu... ele acabou... é... Ele foi é... ele foi cortado, sabe, sendo que pegou na roupa dela... é... acabou... Eu tive que contar porque tava doendo muito, sabe, e eu não sabia... não, desculpe, mas eu não sabia, e eu contei pra minha tia, né? Porque ela sabe guardar segredos, sabe? E eu confio nela, sabe? Só que depois que a minha mãe ficou sabendo, sabe, ela ficou muito brava, foi a minha tia que contou pra minha mãe, só que sendo que depois que eles pegaram uma pomada e...Ela (minha mãe) me deu uma pomada pra passar no meu... é ... é... foi a minha mãe, ela que me deu a pomada pra passar no... no coisa! Só que eu nunca beijei minha prima, sim, n?, Sendo que eu queria contar porque não pode ficar escondendo coisa que... sabe? Que é assim... Coisa que não pode, coisa que não faz parte da família! É... sabe? Que eu não posso fazer com a minha família porque é feio. (Eros).

Você sabe o que é aborto? (entrevistadora)

Aborto? Não! Perde? Desculpe, mas não (Eros).

Você sabe como evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez? (entrevistadora)

Sim, usando preservativos e outras formas de contraceptivos [...] Quando eu comecei a namorar, minha mãe foi num postinho e trouxe aqueles preservativos gratuitos. Nunca tive infecções (Prometeu)

Você sabe o que é aborto? (entrevistadora)

Sim, sei sim! Aborto é o ato de tirar o feto numa fase da gestação. É! (Prometeu).

Você sabe como evitar Infecções Sexualmente Transmissíveis e gravidez? (entrevistadora)

Hum rum. Sei. Usando a camisinha. Eu tenho, eu guardo porque se um dia precisar assim que é bom. Porque um dia que precisar, eu já tinha. Porque quando eu comecei a ser adolescente assim, meu pai sempre falou: “usa porque daí vai ser sempre bom porque daí você não vai ter filho”. Eu sempre guardo . se um dia acontecer e eu conversar com uma menina e rolar. Daí eu sempre pegava nos postinhos e lá em (nome da cidade em que residia seu pai) também, com o meu pai porque se rolar é sempre bom, eu guardava porque é sempre bom, sempre que precisar [...] É.... Quando a pessoa não

quer ter filho. Aborta? Assim....não sei porque a professora ainda não explicou isso direito na escola (Marte).

Você já viu um preservativo? (entrevistadora)

Já. No postinho (Plutão)

Você já usou? (entrevistadora)

Também não (Plutão)

Onde você conseguiu esse preservativo? (entrevistadora)

Eu vejo nos postinhos. Não, eu já vi, já (Plutão)

Já teve alguma infecção? (entrevistadora)

Não (Plutão)

Já teve um filho? (entrevistadora)

Também não [...] Ah... eu assisto bastante jornal e mostra bastante dessas coisas. Quando a pessoa toma um remédio que é proibido tomar e mata a criança (Plutão).

Ah... eu sei que...Ah... acho que não sei muito coisa. Só sei o básico. Tem que usar camisinha, né?, pra não pegar, pra não transmitir doenças, só isso eu sei. Gravidez.... ah... tem uns remédios de hoje em dia que não deixa engravidar, essas coisas. Camisinhas? Já. Peguei pra ver não, mas vi. Só vi mesmo. Acho que fizeram uma brincadeira com a minha irmã e colocaram na bolsa dela aí eu vi como é, só isso, mas não peguei (Aurora)

Faz uso de anticoncepcional? (entrevistadora)

Kkkkk. Não (Aurora)

Você sabe o que é aborto? Você conhece alguém que tenha feito? E você já teve essa experiência? Como foi? (entrevistadora)

É interromper uma gravidez [...] Ah... eu sei que...Ah... acho que não sei muito coisa. Só sei o básico. Tem que usar camisinha, né?, pra não pegar, pra não transmitir doenças, só isso eu sei (Aurora).

Sei. Usando preservativo, né? No caso da Doença Sexualmente Transmissível e da gravidez. Se quiser prevenir só a gravidez, tem a opção da mulher tomar aqueles comprimidos, né? Pílula anticoncepcional (Adônis).

Já usou preservativo? (entrevistadora)

Já. Já porque eu tinha medo de ó... ôxe! Tá usando com a mulher lá e vai se cai. Por uma curiosidade. Então eu testei pra ver se dava certo. Por curiosidade, sabe? Eu testei e deu certinho. Viu? (Adônis)

Já teve alguma infecção? (entrevistadora)

Não. Não! Ainda não. Espero não ter, também, né? (Adônis)

Você, também, nem transou, né? (entrevistadora)

Quase... Isso é o pior. Você tá lá, né? E aí chega gente... Dá uma raiva! (Adônis)

Você sabe o que é aborto? Você conhece alguém que tenha feito? (entrevistadora)

Eu sei o que é aborto. Alguém que fez eu não. Não conheço. É alguém que não quer ter a criança, né? Daí toma remédio pra interromper a gravidez ou dá um jeito, né? Um jeito de impedir que um embrião venha ao mundo, no caso (Adônis).

O aborto foi colocado como uma questão quando a pessoa não deseja que a criança nasça. A interrupção da gravidez com uso de medicamentos ou uso de equipamento médico apropriado foi relacionada como definição por seis participantes (Vulcano, Minerva, Prometeu, Plutão, Aurora e Adônis). Plutão disse que o assunto era visto, com frequência, em reportagem policial da TV aberta, quando a suposta mãe mataria o bebê com o uso de medicamentos. Diana conjugou o verbo “abortar” ,

ou seja: “querer abortar seu filho?” dando a impressão de subentender que seria a retirada do feto. Marte questionou se o aborto seria quando a pessoa não quisesse ter seu/a filho/a. Febo e Eros referiram-se ao aborto como a perda do bebê. Marte explicou que esse assunto ainda não havia sido explicado, pela professora. Apolo e Júpiter não souberam definir, embora para este último, a conversa o direcionou para a lembrança do nascimento do filho de sua tia.

Em síntese, foi possível perceber que o aborto é um assunto que já está sendo conversado, cujos conhecimentos relatados demonstraram que estavam vinculados à retirada do feto/embrião, principalmente quando seu nascimento era indesejado pela mãe, mas era possível a perda natural, somente. Há desconhecimento manifestado pela minoria e há uma espera de melhores explicações, por parte da escola (professora), citada por Marte. Vulcano relatou, também, que já havia sido ensinado sobre o assunto, mas como não era “a praia” dele, não saberia explicar com detalhes.

Quanto aos métodos preventivos e contraceptivos, tanto para evitar gravidez indesejada, quanto para a contaminação, por vias sexuais, de IST, constatou-se a disseminação de conhecimentos referentes aos preservativos, em látex, distribuídos nos Postos de Saúde brasileiros, muito embora o uso efetivo ficou subentendido apenas pelo participante que namorava (Prometeu). Adônis já havia experimentado o preservativo em látex para compreender seu funcionamento, já Marte guardava para uso oportuno. Outros/as participantes viram (Aurora, Diana, Júpiter e Vulcano). Eros sabia da existência de preservativos, mas não sabia nem aonde colocá-lo para o uso devido. Os demais demonstraram não terem tido acesso ao material. O preservativo feminino nem foi citado.

As IST não foram experienciadas pelos/as participantes, apenas Eros havia necessitado do uso de medicamento em seu órgão genital, por inexperiência em sua primeira tentativa de relação sexual, pois o atrito em roupas e almofada inflamou seu pênis.

O desejo da geração de descendentes foi ponderado como possibilidade futura, pelos/as entrevistados/as e a forma de evitar a gravidez passou por conhecimentos desde uso de preservativos em látex masculino, quanto o uso de “pílulas” anticoncepcionais até a não realização do ato sexual em si. As relações sexuais, para a maioria (n=9), não havia sido efetivadas.

3.1.5 Violência sexual: conhecimentos e experiências

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)

Nossa. Essa situação eu nunca me percebi (Vulcano)

O que vc faria? (entrevistadora)

Eu daria de tudo pra não me relacionar a isso, porque pra mim essas pessoas que fazem isso são seres desprezíveis! Eu não gosto (Vulcano)

O que vc faria? (entrevistadora)

Chamando a polícia, gritando, essas coisas, chamando a atenção (Vulcano)

Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? (entrevistadora)

Não (Vulcano)

Conhece alguém que foi abusado? Como foi? (entrevistadora)

Não. Só ouvi falar. Que eu ouço, eu só ouço conversa. Uma menina, que eu ouvi boato, que era abusada pelo avô e pelo pai. Ela foi abusada pelo pai.

Ela se mudou pra cá. Mas não sei se é verdade. É mais ou menos colega (Vulcano)

Estuda aqui? (entrevistadora)

Estuda (Vulcano).

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)

la chamar a polícia e denunciar (Apolo)

Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? (entrevistadora)

Não (Apolo)

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)

Ah... dava queixa né? Eu ia avisar pra minha família e depois eu ia entrar na justiça e dar queixa (Júpiter)

Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? Como você reagiu? Contou para alguém? Quem?(entrevistadora)

Já. Ah... fiquei bravo. Fiquei bravo. Ah... (silêncio) hummm. Não quero nem lembrar, sabe? Mas não é legal. Fiquei bravo, mas fiquei bravo, fiquei triste, não sabia como falar pra minha família... porque é difícil, heim! Conte pra minha tia. [...] Não. É... eu não tenho muita coisa assim pra falar (Júpiter)

A sua tia está te ajudando? (entrevistadora)

Sim (Júpiter)

Então você está sendo ajudado? (entrevistadora)

Sim (Júpiter)

Tá indo pro psicólogo?(entrevistadora)

Sim... (Júpiter).

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)

Falava pra minha mãe [...] É. A vizinha aqui da frente. Desse portão aqui da frente que tá aberta a porta do fundo lá. É assim: essa menina aqui da frente namora. Aí o namorado dela mandou uma foto pra mim do "negócio" dele. Aí minha mãe, minha avó e minhas primas foi lá mostrar e... elas não acreditaram. E falou assim que a culpa era minha (Diana)

Por que? (entrevistadora)

Não sei (Diana)

Mas como ele mandou a foto? Ele tinha o seu número de telefone? (entrevistadora)

Não. No Instagram! (Diana)

Hummm. E o que foram falar para o menino? (entrevistadora)

Ele tava aí, foi no mesmo dia (Diana)

E falaram que a culpa era sua? (entrevistadora)

Sim (Diana)

E o que você sentiu? (entrevistadora)

Hummm. (silêncio). Fiquei mal, mal! Fiquei muito triste (Diana)

Por que? (entrevistadora)
 Não sei (Diana)
 Fala outra coisa que aconteceu... (entrevistadora)
 Foi só isso (Diana)

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 Contaria para a minha mãe (Febo).
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? (entrevistadora)
 Não (Febo)

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 Vii! Se eu fosse uma vítima? Tipo falasse que eu era viado, alguma coisa assim? Ah... não! Nossa! Eu ia bater. Eu não ia deixar ninguém relar na minha bunda nem no meu saco, eu ia querer bater, Deus me livre! nunca, ninguém fez isso e ai se fazer, também (Eros)
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? (entrevistadora)
 Praticamente ninguém hum hum (som representando "negação") (Eros)

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 É complicado essa situação porque a gente nunca sabe até passar, né? Eu acho que eu ia tentar falar pra pessoa mais próxima de mim, se eu conseguisse (Prometeu)
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? (entrevistadora)
 Não (Prometeu)
 Conhece alguém que foi abusado? Como foi? (entrevistadora)
 Sim, acho melhor não... ah... é... essa pessoa, né? Ela sofreu abuso pelo pai, tanto abuso, mas também levava ele pra orgias. Levava uma criança pra orgias, acho que ele tinha uns 8 anos. 8 anos... (Prometeu).

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 Hummm. Não sei. Eu chamava a polícia. Botava lá no negócio sobre abuso. Porque tipo assim: é errado. você tá fazendo sexo e tá vendo que a pessoa tá te forçando. a pessoa não quer. Ela não quer porque esse homem acha que é tudo fácil: é só pegar a mulher, botar uma arma na cabeça e botar ela pra fazer. Ela não tá gostando. Daí eu chamaria a polícia tal e tudo certinho (Marte)
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? (entrevistadora)
 Não (Marte)
 Conhece alguém que foi abusado? (entrevistadora)
 Não (Marte)

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 Ah. Eu ia denunciar pra polícia (Plutão)
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar?
 Não (Plutão)
 Conhece alguém que foi abusado? (entrevistadora)
 Também não (Plutão).

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 Acho... acho não, denunciaria. Ia pra polícia, né? Denunciaria (Aurora)
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar?
 Não.. ah... não! (Aurora)
 Conhece alguém que foi abusado? (entrevistadora)
 Não (Aurora)

O que você faria se fosse vítima de abuso sexual? (entrevistadora)
 Xi... Depende. Se fosse por um homem, é... sei lá! Eu acho que eu ia ficar com um ódio tão grande que dava vontade de matar, nem que eu pagasse... Não perdoo, não! Ôxe! é a honra de um cara! (Adônis)
 Alguém já tocou no seu corpo, sem você deixar? Como você reagiu? Contou para alguém? Quem? (entrevistadora)

*As meninas? Ôxe! É o que eu falei. Não precisa nem pedir, pô. Mas mulher... Se for homem... cai fora! De boa. Se tá, né? Se der vontade... já sabe. Conhece alguém que foi abusado? Como foi? (entrevistadora)
Sim. Não abusada. Não chegou a fazer a penetração. Mas é... eu tenho uma amiga no caso que ela foi abusada pelo tio, né? Ele tocou nas partes íntimas dela, né? Com certeza beijou e tudo, mas não chegou a fazer a penetração. É ficou... na verdade ela era criança no caso, né? Ela me contando isso eu fiquei mais mal que ela. 24 anos (Adônis).*

De onze entrevistados/as, dois/as já vivenciaram o que perceberam como *violência sexual*. Júpiter foi abusado, fisicamente, na instituição de educação especial em que anteriormente estava matriculado. Com esse advento, mudou-se de residência, da casa da mãe para a casa de uma tia, e transferiu-se da instituição especializada para a escola comum. O caso de Diana foi receber *nudes* do namorado da vizinha, por um aplicativo de *Internet*, que a ela causou muito tristeza. Essa informação visual inusitada foi um dos elementos disparadores de depressão em sua progenitora.

Três jovens relataram conhecer outros/as adolescentes que sofreram ou sofriam violência sexual. Nos três relatos, os agressores eram os próprios familiares: pais (n=2), tio (n=1) e avô (n=1). Uma menina, abusada pelo pai e pelo avô; uma menina tocada de diversas formas pelo tio; e um menino que desde os 8 anos era levado a orgias, pelo pai, que também o violentava. O primeiro caso era de uma estudante da mesma escola. Os/as outros/as entrevistados/as (n=8) relataram não conhecer casos de violências sexuais. É importante registrar que o termo *violência sexual* foi utilizado durante as entrevistas, sugerido pela entrevistadora.

É válido destacar que a pergunta efetivada foi quanto ao conhecimento sobre pessoas que já vivenciaram violência sexual e/ou se já tinham sofrido violência sexual, sem dar explicações sobre as definições dos termos utilizados.

Em síntese, o tema da violência sexual foi apresentado, assim como as questões sobre o aborto, como um caso de polícia. Manifestações de acionamento dos órgãos policiais e oficiais e aviso às famílias foram pronunciadas como medidas que seriam tomadas, em caso de necessidade. Houve relatos de conhecidos que sofreram violência sexual, assim como pacientes de violência, que avisaram as famílias. Medidas protetivas estavam sendo tomadas para um caso - com mudança residencial, familiar e escolar; e para o outro, cuja progenitora entrou num processo

de depressão, a questão não encontrou soluções de apoio, devido a essa inoperância familiar (família constituída por mãe e três filhos com DI).

3.1.6 LGBTI: conhecimentos e experiências sobre orientações sexuais e identidade de gênero

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+¹²? (entrevistadora)
Não! Só ouvi falar do nome, mas não sei o que é que é (Vulcano).

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)
Não. (Apolo).
O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)
Absurdo! (Apolo).

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)
Eu não sei nem o que é isso (Júpiter)
Tipo assim.. um homem que se veste de menina ... (entrevistadora)
A minha irmã tem um amigo que gosta, sabe? Mas eu não tenho, mas já conheci já, já vi (Júpiter)
O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)
Ah... assim pra mim eu não sinto nada, mas se for assim, dar um exemplo: se for assim, o meu melhor amigo, né? ele não é, mas se for, é... também eu vou estar do lado dele, porque ele é meu melhor amigo. Não vou me importar nenhum pouquinho se ele gosta de homem ou de mulher. Isso aí, eu tenho que respeitar ele (Júpiter)

Mas me conta a história lá daquele menino que você gostou... (entrevistadora)
Ah... Ele era diferente... (silêncio). Porque ele me tratava bem (Diana)
Hummm. E nós gostamos de ser tratadas bem, né? (entrevistadora)
Sim (entrevistadora)
Mas você me disse que sentia mais atração por mulher...Menina... Você preferiria namorar um menino ou uma menina? (entrevistadora)
Acho que menina... (Diana)
Hã? (entrevistadora)
MENINA! (Diana)
E você já teve alguma experiência com meninas? (entrevistadora)
Não! (Diana)
Você só sente alguma coisa...? (entrevistadora)
Sim (Diana)
Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)
Não (Diana)
O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)
Acho que é normal (Diana)

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)
Sim (Febo)

¹²¹² Para esclarecer essa questão, houve momentos em que se deu exemplos de pessoas que vestem roupas de “meninos” sendo socialmente identificadas como “meninas”, ou vice-versa; namoram pessoas do mesmo sexo; dentre outros, quando o/a entrevistado/a não sabia opinar sobre a questão, por nunca ter ouvido falar do termo LGBTQIAP+ ou LGBTI.

Me conta um pouco... é amigo seu? (entrevistadora)

Não. É amigo da minha prima (Febo)

E o que você acha disso? (entrevistadora)

Não acho nada (Febo)

O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)

Acho nada! (Febo).

O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)

Ué tinha uma menina na minha escola que ela ficava com roupa de menino, sei lá. Ela era do outro ano, sendo que eu era do quinto ano ela era do... nova... sendo que eu era do quinto ano e ela era também. Sendo que eu era do quinto ano C e ela... (Eros)

De outra turma, do quinto ano? (entrevistadora)

É [...] Pessoa que transou do mesmo sexo? Olha pra mim sabe menina com menina não faz sentido. Menina com menina não faz sentido nenhum. Sabe por quê? Como que vai...? Sabe? Não vai dar certo, vai ter que ficar assim (mostrando sinal com as mãos, simulando duas vaginas)

E com meninos? (entrevistadora)

Com meninos sim, só que é por trás, não é por frente. Sim (Eros).

Sei. Se eu conheço alguém assim... se eu conheço, de conhecer? Conheço sim, transexual, o Q dele é... queer...ixi, eu não sei falar, também. Não no convivo, mas eu conheço sim (Prometeu)

O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)

Indiferente (Prometeu).

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)

Não conheço. Já ouvi, mas não sei sobre não. Eu já vi, eu já vi, muitos, Eu já vi muitos, vi em vídeos, mas não tem pessoas assim que eu conheço não (Marte)

O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)

Ah... a escolha é da pessoa porque é o jeito dela. Se ela se sentir bem com o tipo de pessoa que ela gosta faz porque você não vai deixar de gostar da pessoa porque ela gosta daquela pessoa. Eu gosto do mesmo jeito (Marte).

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)

Não (Plutão)

O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)

Ah... que eles dois sejam feliz (Plutão)..

Ai... rrsrrs. Alguém que eu conheço do LGTB? Tem tem... Eu conheço. Conheço [...] Ah... eu acho que cada um tem um gosto e tem que respeitar se ela quer ser isso, se ela quiser aquilo. Acho que não vou achar nada demais. Se ela tiver gostado, o problema é dela (Aurora).

Você conhece alguém do movimento LGBTQIAP+? (entrevistadora)

Nem sei o que é isso. Nunca ouvi falar. Primeira vez (Adônis)

O que você sente se souber que algum(a) amigo(a) transa/ou com pessoa do mesmo sexo? (entrevistadora)

Quer saber a minha opinião mesmo? Tipo. A dos meninos eu acho uma coisa difícil de crer, de acreditar. Porque tem gay no mundo de cegos. Eu pergunto como é que esse povo vira gay, né? É um negócio tão bom mulher, né? Mas tá bom! Então, menino com menino eu acho uma coisa inadmissível mas é do

homem também, tipo, se ver duas mulher lá, né? É o sonho de qualquer homem, né? Porque mulher para o homem é normal (Adônis).

Os/as entrevistados/as não se mostraram conhecedores/as do movimento Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Intersexual (LGBTI). Aqueles/as que se mostraram abertos/as em relação à orientação sexual, não se mostraram prontos/as a assumirem nenhuma identidade de gênero. No caso específico de considerar normal os relacionamentos afetivo-sexuais com pessoas do mesmo sexo, houve um posicionamento quanto à necessidade de ser o ativo da relação (Eros). Um caso específico de relacionamento afetivo-sexual entre duas meninas, foi justificado porque a família impedia interações sexuais com o sexo oposto (Aurora). Neste sentido, mostraram-se necessário tais relacionamentos, porém a participante em questão não via problemas em se relacionar com pessoas de ambos os sexos, muito embora tivesse declarado sua preferência pelo sexo oposto.

Houve manifestações de preconceitos, também, com exclamações ou interrogações. Percebeu-se que se tratava dos princípios instalados socialmente, conforme as articulações dos convívios e contextos culturais, cujas posições eram conservadoras e de espanto no caso de relações entre homens, porém já fazia parte do imaginário de um jovem com deficiência visual *ver duas mulheres lá...* (Adônis). Mas houve, também, quem desconhecesse como ocorreria a experiência sexual entre duas mulheres (Eros).

O assunto ou os relacionamentos afetivo-sexuais de outras pessoas, mesmo sendo amigas, não lhes diziam respeito, porque o sentimento de amizade poderia permanecer o mesmo. Entretanto, constatou-se informações simplistas sobre o tema, ou seja, as vivências e os debates educativos não havia chegado até os/as participantes.

3.1.7 Percepção da diferença¹³

O meu problema que eu tenho desde os meus 3 anos, que eu tô levando até hoje e os meus medos, né? De ter espasmos e não conseguir falar mais,

¹³ Não havendo relato de um/a participante nessa categoria, significa que não houve manifestação sobre o tema *diferença*. A diferença percebida poderia se tratar de

porque essas coisas de espasmos eu ia lá na fisio e eu via criança que não conseguia falar, não conseguia se mexer, não conseguia fazer nada e eu tenho medo de acontecer isso comigo. Eu consigo falar, mas sempre que eu tenho espasmo, a minha voz enrola e eu não consigo falar quase nada, eu falo nada com nada e por isso eu tenho um certo medo [...] Eu fiz cirurgia lá em 2018, daí eu tô de cirurgia até hoje porque eu andava de lado, eu tropeçava muito. Até que eu fiz essa cirurgia. Depois que eu fiz essa cirurgia consegui andar mais [...] Então, eu pensava que eu era um pouquinho pequeno, mas depois que falaram pra mim que foi por causa do AVC, por causa que eu diminui um pouco, aí eu fui percebendo (Vulcano).

Ah... não sei dizer muito certo o que mudou, mas... não sei dizer muito certo. Ah... Tá um pouquinho diferente. É que antes eu engordava e comecei a engordar também. Então. Tá diferente (Diana).

Eu me sinto meio sozinho. Nossa! Eles falam que eu sou diferente, sabe? [...] Só que eu já sofri bullying já! Por quê? Porque eles acham que eu não tenho muita coragem para se defender. Ah... Não! Eles querem xingar, bater. Isso não é legal (Eros).

Ah... muito. Eu tenho uns machucados daí tipo, nasceu do nada os machucadinhos. E tipo, na época que eu tinha esses machucados, era vermelhão, era vermelho parecia, tipo... e não sei. Até hoje eu nunca tiro a camisa. Eu não sou muito de tirar a camisa por causa dos machucados que eu tenho. Ó! Não. É fica essas manchas, ó? Eu tive um monte. E ficou muito vermelho na época e eu fui pra praia e eu fui pra praia com medo eu não tirava a camiseta na praia porque tinha muita vergonha. Daí eu passo uma pomadinha pra escurecer (Marte).

A manifestação da diferença foi percebida sob aspectos: a) ligados à deficiência, tais como dificuldades na marcha e cirurgias efetivadas; b) dificuldades na fala, após convulsões ligadas à epilepsia; c) situações de *bullying* devido à precocidade nas experiências e nos desejos sexuais; d) manchas na pele, decorrentes de doenças dermatológicas; e) não compactuar com agressividades entre pares para mostrar masculinidade. O conceito de diferença urge ser compreendido, por uma das entrevistadas, pois o fato de engordar tanto na infância, quanto na adolescência foi percebido como diferença, quando, na verdade, tratava-se de semelhança nos acontecimentos temporais da vida.

questões físicas, ou comportamentais, ou relacionais, ou sobre outros pontos de vistas. Não se prendeu à apenas o tema diferença relativa à lesão ou à deficiência.

4. DISCUSSÃO

Esta seção contém duas subseções. A primeira empenhou-se em descrever e interpretar os dados construídos, utilizando-se do suporte dos/as autores e documentos de base. A segunda intencionou reconstruir os conhecimentos, respondendo aos objetivos da pesquisa, primeiramente os específicos e, por último, o objetivo geral.

4.1 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Inicialmente, considera-se pertinente destacar que o grupo de entrevistados/as apresentou a faixa etária condizente com o empreendido pelo MS (BRASIL, 2010), que aderiu a faixa etária existente nos documentos da OMS, quanto ao período de adolescência, que compreende entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias. Estava em conformidade para alguns, com a faixa etária para jovens, que nas duas instituições consta a fase entre os 15 e os 24 anos. Encontra-se dentro da faixa etária

empreendida pelo ECA, entre 12 e 18 anos (BRASIL, 1990). Para uma conclusão precisa, a população participante estava na fase adolescente, ou seja, dos 12 aos 18 anos, conforme a Política Nacional de Atenção à Saúde Integral de Adolescentes e Jovens do MS e da OMS (BRASIL, 2010) e conforme as autoras Papalia, Olds e Feldman (2006) e o ECA (BRASIL, 1990).

Observando-se os pressupostos de Bourdieu (2003) é possível compreender que o perfil desses/as jovens apresentou-se numa fase na qual não fora requisitado o trabalho, como necessidade de inserção precoce à vida adulta. Nesse sentido, em termos gerais, considera-se que o grupo pesquisado estava vivenciando sua fase pós-infância e pré-adulta em conformidade com as disposições naturais, em condições de vivenciar as alterações de humor, as apropriações e as desapropriações das responsabilidades, a constituição da identidade afetiva e sexual, a autopercepção, o convívio com seus pares, o acesso aos meios comunicacionais, o acesso às informações, tendo experiências equivalentes aos seus pares, sem deficiência, que se encontravam nos espaços escolares da Educação Básica, podendo viver no mundo paralelo de experimentações sem a requerida responsabilidade da vida adulta, que o trabalho requer. Essas características de vivências podem propiciar a criação de um espaço favorável para assumirem posições e moverem-se no mundo com consciência e propriedade, pois não se estava exigindo deles/as, uma entrada forçada à vida adulta de responsabilidades com o trabalho remunerado.

Considera-se importante ressaltar que a pandemia por Covid-19, como o próprio nome considera, instalou-se no Brasil nesse período. A partir do mês de março de 2020, esta autora testemunhou os aeroportos apresentando movimentos intensos, cujo objetivo principal era deslocar as pessoas até suas residências para, a partir de então, iniciar o *lockdown*, ou seja, o confinamento, o *home-office*. As escolas, aos poucos, introduziram o Ensino Remoto (ER). Considera-se relevante esse destaque no sentido de compreender que as atividades escolares, artísticas, esportivas e demais atividades culturais ficaram contidas em espaços virtuais, somente. Os/as estudantes participantes desta pesquisa poderiam, em tese, participar das atividades contextualizadas em Bordieu (2003), descritas no parágrafo anterior, por serem jovens que não adentraram no Mundo do Trabalho, entretanto, com o advento do período de grave crise sanitária, todos/as ficaram impedidos, por motivo de pandemia instalada. Nesse sentido, foi possível registrar vivências anteriores, nas quais

atividades artísticas, esportivas, escolares e demais atividades poderiam, em tese, estar sendo vivenciadas, além daquelas atualizadas pelo momento de *lockdown*.

Quanto ao próprio período de desenvolvimento humano denominado juventude, a despeito das inúmeras críticas sobre o estabelecimento dessa fase como um momento linear, cujo advento das alterações físicas não deve ser considerado o ponto mais relevante dessa passagem da infância para a vida adulta, é importante ressaltar que durante a primeira fase da adolescência, inicia-se a fase da puberdade, a qual propicia transformações físicas e biológicas, devido às alterações hormonais e à produção específica de hormônios sexuais. De acordo com Marques (2021), todo esse processo - que, dentre outras questões, provoca o crescimento em estatura, o desenvolvimento do sistema reprodutor e do sistema esquelético e muscular, além da produção de hormônios testosterona em meninos e estrógeno em meninas - converterá a criança em adulto/a, devido à possibilidade de obtenção da capacidade para a reprodução sexual.

Já se discutiu a questão específica de vários aspectos que convergem para o período da juventude. No caso específico de Marques (2021) em sua explicação didática (seu texto vincula-se a propostas para o componente curricular de Ciências e Biologia), ela despertou para a passagem da infância para a vida adulta, com o advento da capacidade da reprodução sexual. Trata-se de aspectos relevantes que se deve considerar ao tratar do tema, pois há alterações significativas perceptíveis, muito embora várias crianças e adolescentes/jovens já engravidaram durante a primeira fase da adolescência, e nem por essa questão, tornaram-se adultas, ou talvez, apenas do ponto de vista das disposições biológicas.

Para os/as participantes desta pesquisa, essas alterações físicas e comportamentais foram consideradas marco temporal para o ingresso na fase juvenil. Ressalta-se que o questionamento foi relativo ao que se percebeu, de alterações físicas e comportamentais, na fase após a saída da infância, ou seja, quando se deixou de ser criança.

É importante destacar alguns aspectos pertinentes a cada situação, pois algumas características, constantes nos critérios diagnósticos referentes às deficiências, ajudam a compreender as interações sociais conquistadas, por meio das entrevistas individuais.

Pessoas diagnosticadas com o TEA, como foram Apolo e Júpiter, que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014), apresentam variações nas reciprocidades durante as interações sociais, caso haja ausência de interesse, observou-se que uma única entrevista individual - quando a oportunidade de interação social foi iniciada e findada num prazo temporal de cerca de trinta minutos - não foi a melhor proposta para captar a percepção desses estudantes, sobre temas atinentes a suas experiências no mundo vivido, pois não foi possível a criação de vínculos emocionais para possíveis relatos espontâneos sobre suas trajetórias juvenis. Desse modo, houve respostas concisas e foram necessárias várias intervenções dialógicas, para captar o percebido, por eles. O silêncio e o *não sei* de Apolo apareceram de um lado; Júpiter, por outro lado, conseguiu expressar algumas de suas impressões, comentando sobre a percepção do surgimento de espinhas, o crescimento físico e a alteração na entonação de sua voz.

A DI apresenta-se, no Manual DSM-5 (APA, 2014), como Transtorno do Neurodesenvolvimento. Dentro de suas características, há os *déficits* em raciocínio, juízo e aprendizagem pela experiência. Nesse sentido, Diana, diagnosticada nessa condição (DI), relatou a percepção de que antes de empreender a fase juvenil, engordava e a diferença para essa nova fase, é que começou a engordar, também. Concluiu, em sua fala que, por esse motivo, estava diferente. O raciocínio, o juízo e a aprendizagem pela experiência não se mostraram adequados, nessa resposta, porque Diana era uma jovem muito magra. O conceito de gorda/magra talvez não tenha sido concluído para ela. No entanto, em se tratando dos traços de pessoas diagnosticadas com DI, é aceitável sua percepção equivocada, porém não se pode deixar de citar que a educação escolar deveria oferecer suporte para a aquisição de novos conhecimentos, neste caso. Febo, irmão de Diana, cuja mesma síndrome é causadora de DI, demonstrou uma percepção adequada, ao citar o engrossamento da voz como uma alteração notável. Outros/as participantes, diagnosticados com DI tiveram relatos adequados, quanto ao tema, tais como Eros, Marte, Plutão e Aurora. Obviamente que se sabe haver muitas diferenças entre um caso e outro de pessoas diagnosticadas com DI e os estudos de casos, normalmente, são realizados para tratar das especificidades de cada um/a. Nesse sentido, compreende-se perfeitamente natural a ocorrência das disparidades quanto ao entendimento de cada estudante, dentro do conjunto das deficiências, quando aglutinadas, ou seja, não se

espera que todos respondam da mesma forma, sobre as percepções de cada quesito. Trata-se da forma como cada qual “[...] encontra sentido no mundo vivido” (GOMES, 2014, p. 357).

Os aspectos relacionados a alterações físicas, tais como o aparecimento de pelos e espinhas, o engrossamento da voz masculina, o crescimento corporal e o ganho de massa muscular foram destaques no caso dos entrevistados do sexo masculino¹⁴. O início da menstruação com dores (cólicas) foi o destaque das¹⁵ jovens, sendo que apenas uma das entrevistadas destacou o crescimento dos seios.

A mudança na forma de pensar, apresentada por Aurora e Adônis merece ser ressaltada porque é importante se perceber inserido/a nas práticas sociais e descobrir as implicações de suas alterações físicas e comportamentais nas interações que serão estabelecidas, a partir de então. O que se espera, nesses relatos de percepções é exatamente identificar esses posicionamentos sociais, a partir das mudanças ocorridas. Eros relatou que ultrapassou a fase infantil, localizando-se na fase juvenil. Inclusive, foi o único relato que destacou o *tornar-se jovem*.

Nesses casos relatados é possível perceber que o: [...] movimento da consciência, dirigido pela intenção, possui como pré-condição uma situação. Ora, a situação [...] está sempre presente, instigando a consciência e instigando o corpo a agir” (GOMES, 2014, p. 365).

Esses detalhes de alterações corporais e comportamentais colaboraram para a tomada de consciência de que, devido ao crescimento corporal, crescimento dos seios e da menstruação – no caso das meninas, engrossamento da voz – no caso dos meninos e, para alguns, a observação de que o modo de pensar foi alterado, demonstraram o movimento do tomar consciência de que se estava outro ser que não uma criança, mesmo que suas primeiras palavras tivessem sido apenas naquele momento da entrevista, porque aquela experiência fazia com que refletisse sobre as questões e pontuasse suas próprias percepções sobre o tema.

¹⁴ Conforme constava na certidão de nascimento e informado pelas Secretarias Gerais das Escolas.

¹⁵ *ibidem*

Prometeu e Adônis estavam agrupados dentro das especificidades da Baixa Visão e da Deficiência Visual, respectivamente. Enquanto o primeiro solucionou a baixa visão (visão somente de 5%) com o uso de lentes implantadas, o último seguia com os suportes técnico-pedagógicos dos programas de mobilidade - disponibilizados pelo Governo, porém paralisados, devido aos problemas decorrentes da pandemia - além dos recursos de T.A, por meio de aplicativos que permitem a comunicação entre pessoas com DV. No entanto, ele só havia feito uso da guia de assinatura apenas uma vez, não tendo aderido às suas práticas cotidianas. As interações sociais, durante as entrevistas, com ambos foram bem proveitosas, sendo interessante destacar que Adônis percebeu os pelos corporais, porém as espinhas não, segundo ele, devido à deficiência visual. O vocabulário de Prometeu foi interessante e seus argumentos estavam acima da média, ou seja, é possível estar diante da dupla excepcionalidade Baixa Visão - Altas Habilidades/Superdotação (MASSUDA; RANGNI, 2017), mas para confirmações, seria necessário uma avaliação com especialistas da área de AHSD.

As alterações físicas e comportamentais nos/as colegas foram citadas quanto ao crescimento físico, o surgimento de pelos, o engrossamento da voz nas pessoas do sexo masculino e alterações no humor, ocorrido em meninas. Entretanto, observar o/a outro/a não foi fator preponderante. Apolo distinguiu a diferença nas brincadeiras entre meninos e meninas.

A ponderação de Apolo foi importante porque seu relato foi muito conciso e com muitos silêncios como respostas, porém expressou sua observação, que provavelmente se tratou de uma aprendizagem, no sentido de *corpo educado* em Merleau-Ponty (GOMES, 2014), pois demonstrou que havia uma distinção entre brincadeiras para os meninos e para as meninas, ou seja, alguém, ou seu grupo social o ensinou que havia tais diferenças e ele pôde relatar suas observações. Fenomenologicamente, pode-se dizer que o educado não é livre:

Ao nascer, o humano não cria as palavras, ele as encontra presentes na cultura, vive o mundo imerso nos sentidos que ainda não possui, experimenta os objetos conforme o seu aprendizado sobre eles, conforme o que lhe é ensinado. Relaciona-se com os outros segundo regras e normas de convivência já estabelecidas. Torna-se assim uma pessoa *educada*. [...] Contudo, sob a perspectiva de liberdade de Merleau-Ponty, o *educado* ainda não é livre. O mundo em que ele vive obtém seus significados e sentidos a partir de uma ontologia sobre a qual o *educado* ainda não refletiu, para a qual ele ainda não dirigiu suas indagações [...] uma pessoa *educada* que apenas viesse a viver heteronomicamente o mundo, com os sentidos herdados da

cultura, também não poderia ser chamada (sic) de autêntica, uma vez que sua vida não teria nada de refletido ou recriado (GOMES, 2014, p. 366-367).

No caso específico de Apolo, este se apresentava atrelado ao que ouvira sobre meninos e meninas, brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Havia ausência de autonomia, ou seja, sujeição às leis culturais de seu núcleo social.

Em relação a preocupações com a aparência, houve demonstrações positivas, com iniciativas de escolher as melhores roupas para sair, para tirar fotos e postar nas redes sociais, muito embora houve relato de não se sentir *novidade* diante das pessoas e, por isso, pensar que não se destacaria de nenhuma forma. Manchas na pele foi um problema apresentado que retraía a pessoa, diante das outras. Logo, entendeu-se que os/as participantes estavam iniciando o processo de desejar estar bem apresentados/as, socialmente.

Estando vivo/a, o/a jovem estudante em situação de deficiência está presente num mundo que se apresenta para ele/a, tendo, por esse aspecto, que se relacionar com esse mundo. Ele/a sabe que é humano/a porque se relacionando “[...] vê e vive a diferença em relação aos outros que encontra nesse mundo” (GOMES, 2014, p. 357).

É importante destacar a importância da tomada de consciência, que “[...] é o processo pelo qual a pessoa encontra sentido no mundo vivido, é o processo pelo qual ela se situa no mundo, no qual ela se descobre ser-no-mundo” (GOMES, 2014, p. 357).

Para haver a liberdade humana de criar dentro de sua cultura, necessário é que a experiência, concebida como a “[...] maneira própria de pôr o mundo em forma [...]” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 235), refira-se:

[...] a tensões ante coisas, a tensões intersubjetivas, vistas como relações intercorporais. A aprendizagem só se viabiliza se essas relações se estabelecem e se os recursos do pensamento selvagem, da ontologia que precede a reflexão, são provocados pela situação da pessoa no mundo” (GOMES, 2014, p. 368).

O autor discute uma verdadeira filosofia do corpo em Merleau-Ponty, na qual o pensamento selvagem, que não foi totalmente desenvolvido pelo filósofo em pauta, faria surgir a liberdade humana para a criação de uma nova cultura. Esse pensamento selvagem, em estado puro não é mais possível observar, haja vista que os seres

humanos estão historicamente implicados “[...] pelo desenvolvimento das culturas” (GOMES, 2014, p. 369), mas é possível perceber a liberdade humana quando se é possível observar a renovação do mundo, da cultura e do humano.

Vale destacar que o período, no qual se efetivou as entrevistas individuais, situou-se durante o processo de pandemia por Covid-19. Por esse motivo, é perfeitamente compreensível que houvesse o isolamento social. No entanto, em algumas situações, foi possível perceber que o cotidiano dos/as participantes permaneceu o mesmo, com ou sem o período pandêmico. Aqueles, como Marte, que residiam em condomínios fechados continuaram se encontrando com seus pares; aqueles, como Eros, que recebiam visitas familiares, continuaram interagindo com diferentes membros da família. O acesso a academias de ginásticas, que Marte frequentava, foi interrompido, assim como as viagens curtas a cidades vizinhas, nas casas de parentes, onde Prometeu ia. Este último foi transferido de uma escola para outra e por esse motivo não conheceu seus novos colegas de escola, permanecendo isolado em casa, porém na companhia da namorada.

Adônis foi o que demonstrou maiores implicações resultantes da pandemia, pois foram paralisados seus atendimentos de orientação e mobilidade e os espaços onde se encontrava com outros pares em situação de DV. Ao ser convidado a retornar à escola e receber um *tablet* novo, não estava com disponibilidade nenhuma, pois pensava não estar aprendendo nada, academicamente falando, entendendo que os aplicativos comunicacionais do seu computador residencial já bastavam, para sua vida social, inclusive avaliando o *tablet*, usualmente fornecido pela escola, como não tendo a performance que alcançava no computador residencial e que, por isso, preferia nem receber a tecnologia escolar, a ele disponibilizada. Será que a qualidade do equipamento fornecido pela escola atendia suas especificidades acadêmicas, propiciando autonomia para o letramento digital? Esta pesquisa não teve objetivos vinculados a essa questão específica, porém é válido considerá-la para pesquisas vindouras.

As vivências na escola propiciaram relacionamentos com: professores ligados ao serviço do Atendimento Educacional Especializado, professores de sala de aula, coordenadora pedagógica, e seus pares, também estudantes. É importante enfatizar que o fato de estarem matriculados em escolas localizadas próximas às suas residências, trouxe benefícios nas interações sociais, pois os vínculos que se

efetivaram ultrapassaram os muros escolares, seja indo e voltando ao prédio escolar, seja em atividades coletivas nas praças próximas tanto da escola, quanto das suas residências, na participação de festas de aniversários dos/as colegas vizinhos/as, frequentadores/as da mesma escola e bairro, além das academias de ginásticas, que oportunizavam as companhias de ir e vir e a prática de exercícios físicos, em conjunto. Sem contar que as praças dos bairros foram narradas como locais de práticas esportivas coletivas, tais como jogos de bola e uso de *skates*.

Os parentes, tais como primos/as e irmãos/as foram os/as mais citados quanto aos aspectos ligados a interações sociais, no interior das famílias. Isso, no que se refere a tratar de assuntos atinentes a situações afetivo-sexuais, mães, irmãos/as e primos/as foram os destaques, porém chamou a atenção o fato da figura paterna não constar em tais relatos, situando-se ausente do diálogo sobre tais questões, com exceção de Marte, que até ganhou preservativos em látex do pai. O aplicativo de TA e as redes sociais foram citados como meios de diálogos com seus pares, sobre assuntos ligados à afetividade e à sexualidade.

O silêncio, evidenciado em Apolo, foi observado, quando o tema se referiu à formação de vínculos de amizade, muito embora, em relação à menina que gostava, citou tê-la conhecido na escola onde anteriormente ambos estudavam, ou seja, falar de sua musa era assunto de seu interesse. Obviamente, que tal questão é compreensível devido à própria peculiaridade na interação social em geral, que o espectro autista traz como característica (APA, 2014). Júpiter, diagnosticado com o mesmo espectro, trouxe relato de construção de uma amizade fora do contexto escolar. No caso, ele encontrava seu amigo, quando sua tia o levava para visitá-lo em sua casa. Com o advento da crise sanitária, esse passeio estava paralisado. Esses relatos demonstram a diversidade e variedade das características de pessoas assim diagnosticadas, mas a similaridade, com um número reduzido de pessoas de convivência.

Destaca-se a proibição da participante Aurora, que não podia se relacionar com pessoas do sexo oposto, no quesito amizade, por precaução familiar, no sentido de evitar a possibilidade de relacionar-se sexualmente, “antes da hora”. Essa proibição trouxe algumas implicações.

[...] não seria correto propor que a intercorporalidade seja anterior à objetividade lógica. Ambas se apresentam numa relação de fundação, ou seja,

cooperam para que os sujeitos humanos possam estabelecer suas relações intersubjetivas, com as necessárias distinções para instituir um mundo das coisas simples, das mais imediatas relações, que constituem o cotidiano, a sobrevivência, a convivência (GOMES, 2014,p. 367).

A objetividade lógica (razão) e a intercorporalidade (intersubjetividade) fundadas. Nesse sentido, o que está posto à frente de Aurora fará com que, querendo se livrar do corpo educado, busca sua autonomia, mesmo forçada dentro de um contexto de convivência. Adentrando-se na juventude, inicia suas experiências, no cotidiano, com as pessoas do sexo feminino que lhes são permitidas interagir, com raras oportunidades de interação com meninos, ocorridas em festas de aniversários.

No que concerne a experiências afetivo-sexuais, há um histórico conhecido de que pessoas em situação de deficiência são consideradas:

[...] assexuais ou como sexualmente desinibidas, e a educação em sexualidade para elas como desnecessárias ou até nociva [...] Atualmente, a educação existente para os jovens com deficiência muitas vezes retrata o sexo como um perigo [...] Os jovens com deficiências mentais, físicas ou emocionais são seres humanos sexuais que têm o mesmo direito de desfrutar da sexualidade no mais alto padrão possível de saúde, incluindo experiências sexuais prazerosas e seguras livres de coerção e violência; e de ter acesso à educação em sexualidade de qualidade e aos serviços de SSR¹⁶ de qualidade (UNESCO, 2019, p. 25).

Uma criança ainda não tem o desenvolvido concluído quanto às defesas psíquicas de moralidade, ou culpa, ou repulsa e que, por esse motivo, é capaz de transgredir os limites, apresentando “[...] traços de atividade sexual, tanto por uma condição natural de menor energia como por uma condição social de serem submetidas à educação” (GOMES, 2014, p. 365).

Cabe ressaltar aqui, que a *educação* citada não diz respeito somente à educação escolar, mas qualquer tipo de educação que a criança venha a receber ao longo da sua trajetória. Nesse sentido, o/a jovem estudante em situação de deficiência, de acordo com as orientações da UNESCO (2019) tem suas experiências sexuais e, tendo saído da fase infantil, continua apresentando traços de atividade sexual. Esse destaque é importante para romper com os estigmas, que por ventura venham resistir, até os tempos atuais.

¹⁶ SSR = Saúde Sexual e Reprodutiva (Sexual and reproductive health) (UNESCO, 2019).

Gomes (2014) discute uma análise que Merleau-Ponty efetuou em Freud, nos alertando que a educação é extremamente necessária porque sua ausência poderá incorrer na manutenção da criança “[...] a uma aprendizagem da transgressão” (GOMES, 2014, p. 365) porque poderia ficar exposta à sedução.

Considera-se pertinente destacar que os/as participantes procuraram definir um tempo ou uma idade apropriada para iniciar suas relações sexuais: *13, 16, 17, 18 anos, no tempo dela, na hora certa, quando puder, se o que estiver sentindo for sexo e a resposta do outro lado for sim* ou, ainda, quando iniciar o processo de *ejaculação*, no caso masculino.

Medo de alguém tocar em mim, perder a virgindade, alguém fazer coisa errada comigo, eu já fiz besteira com a [...], ser curado, sou muito nova, achar a pessoa ideal foram termos utilizados para tratar sobre relações sexuais.

A naturalidade quanto a esse momento inicial de relacionamento sexual foi pontuada por Prometeu - que estava namorando, e Adônis, que quase concluiu sua primeira tentativa de relação sexual. Interessante observar que ambos pertencem a classificação quanto à deficiência: a visual. Destacou-se, também, a experiência de Adônis, em Estados brasileiros de diferentes regiões: Nordeste e Sudeste: “[...] o povo já são pervertido desde criança [...] aqui o povo já é mais preservado” (Adônis). Ele citou essa diferença, no entanto é válido destacar que no Nordeste, ele morava com os irmãos, enquanto no Sudeste com a mãe, que tentava o encaminhar aos princípios da instituição religiosa que frequentava: igreja evangélica. Esses preceitos religiosos o educavam a não experienciar relações sexuais antes do casamento. Nesse sentido, embora tivesse reconhecido apreciar *sítes* de pornografia, inclusive, junto com o padrasto, disse estar em fase de superação, no intuito de atender aos valores culturais, estabelecidos pela mãe. Percebeu-se que não era uma questão regional, mas uma alteração no contexto e no espaço cultural em que estava vivendo. Sem contar o processo pandêmico existente, no período dessa entrevista, inviabilizando experiências em ambientes coletivos, nos quais pudesse haver maiores probabilidades de encontros afetivo-sexuais. No caso, todas as atividades de Adônis estavam paralisadas, sendo seu único recurso o computador e a *Internet*, com os respectivos aplicativos de TA.

Referente à *perversão desde criança*, citada por Adônis, referindo-se ao povo do NE, é válido destacar:

Merleau-Ponty recorda que, em Freud, essa proposta principia com a proposta da criança como polimorficamente perversa. De fato, em Freud, no ensaio sobre A sexualidade infantil, de 1905, contido em Três ensaios para a teoria do sexo, a proposta e discussão do polimorfismo infantil se estabelece a partir da disposição polimórfico-perversa da criança, ou seja, se exposta à sedução adulta, a criança estaria aberta a todas as formas de transgressões, pois as defesas psíquicas de culpa, repulsa ou moralidade ainda seriam frágeis no desenvolvimento infantil (GOMES, 2014, p 364).

Embora Adônis não seja partícipe dessas discussões, de ordem acadêmica, no senso comum pronuncia a aprendizagem estigmatizante de que o povo nordestino já é pervertido desde criança. Sabe-se que após essas discussões constantes na citação acima, Freud destaca que a sexualidade não se inicia apenas na puberdade, mas afirma que “[...] a criança apresenta vida sexual, porém numa intensidade menor do que na puberdade e vida adulta, contudo, sem os limites sociais que definem a perversão na vida adulta” (GOMES, 2014, p. 364).

É importante destacar que tais estudos culminam na exposição da necessidade de expôr a criança à educação para a sua construção, pois enquanto criança, apresentará traços de atividade sexual e poderá transgredir os limites impostos.

A cultura nordestina na qual Adônis participou apresentava uma liberdade maior para as vivências e experiências sexuais, desde tenra idade, segundo ele, enquanto que o contexto no qual se instalou na região Sudeste demonstrou a convivência com um povo mais preservado, no quesito experiências afetivo-sexuais.

Desenvolvendo o tema da afetividade e da sexualidade, procurou-se compreender como os/as participantes entendiam o termo *ficar*, nas relações. Foram identificadas variações na definição: a) ficar *olhando*, ou seja, contemplando por longo período: “[...] Até que defini uma. Eu fico com a mesma pessoa na cabeça [...]” (Vulcano); “[...] ficar é quando você gosta de uma pessoa e fica com ela, sabe? Mas beijar eu nunca beijei não! Tipo namorar pela Internet, mas beijar não. Nunca!” (Júpiter); “[...] É sair e beijar” (Diana); “[...] “[...] É ficar junto assim. É... ah... É bom. É... ah... conversar...[...] Eu já beijei [...] só que eu dei só um selinho, só” (Eros); “[...] meus amigos falou que eu ia ficar com uma menina, que eu ia beijar uma menina [...]” (Marte); “[...] Beijinho e umas coisinhas pra lá” (Aurora); “[...] e ficava mais no beijo, mesmo” (Adônis). Em resumo, para os/as participantes, ficar pode representar tanto

contemplação, sem nenhum toque físico, quanto beijar, conversar e outras aventuras corporais.

Afetivamente, os/as participantes demonstraram que estavam tendo experiências de *envolvimento emocional*, de sentir algo diferente por uma pessoa específica. O local onde conheceram a *pessoa contemplada* foi a escola - majoritariamente, com exceção de Diana e Febo que relataram o *shopping center*, Adônis, na própria casa; e Marte, no condomínio residencial, embora no caso deste último, os moradores do condomínio eram frequentadores da mesma escola. Essa questão demonstra a manifestação dos interesses afetivos-sexuais ocorrendo para todos/as, respeitando-se as condições socioculturais e os estímulos experienciais de cada um/a. Pode-se destacar a condição de Adônis, que quando morava com irmãos, sem a presença da mãe, apresentava maiores possibilidades de relações afetivo-sexuais, enquanto morando com sua mãe, essas possibilidades diminuíram significativamente, quase zerando, sendo substituída por *sites* de pornografia, junto a outro companheiro: o padrasto. Obviamente, que o fator da existência da pandemia por Covid-19 diminuiu suas chances de relacionamentos sociais, nos atendimentos que realizava, junto aos seus pares com DV. A *Internet* e a TA passaram a ser seus pontos de apoio, porém, isolando-o na questão presencial. O retorno à escola, para ele, estava sendo *uma batalha*, pois estava resistindo, considerando inútil, pois os contatos *online* estavam lhes satisfazendo, até então.

Continuando o assunto sobre afetividade, Aurora destacou-se por atender às expectativas do pai e da mãe, relacionando-se apenas com meninas, no quesito amizades, mas essa questão a encaminhou para relações afetivo-sexuais com meninas, também, pois ela justificou que acabou se relacionando com meninas porque seus pais não a deixavam se relacionar, amigavelmente, com meninos, no sentido de protelar suas experiências sexuais. No entanto, as relações afetivo-sexuais se iniciaram com as meninas, embora tivesse tido duas oportunidades, em aniversários das colegas, cujas oportunidades a levaram a experimentar os primeiros beijos com os meninos,.

Eros encontrou sua musa, que morava na mesma rua da sua residência, relatando já ter tido encontros íntimos com ela, porém, por causa de suas ações – ele havia contado que sua musa havia sangrado após um contato físico entre eles – por esse motivo ou por outros, estava proibido, pelo pai da menina, a conversar com ela.

A despeito das situações adversas, as experiências afetivo-sexuais estavam acontecendo, naturalmente. Não se pode negar o período de isolamento social, devido à Covid-19, que interferiu no processo de relacionamento social presencial, mesmo assim, percebeu-se que a escola, os condomínios residenciais ou bairros residenciais colaboraram para que essas relações fossem efetivadas, sem contar a *Internet*, as TA e alguns *sites* que propiciaram condições, mesmo a distância, para alguns contatos. Adônis e Eros são exemplos de interações *online*.

No que concerne a conhecimentos sobre os efeitos de relações sexuais e métodos preventivos e contraceptivos (geração de filhos, abortos e IST), Marques (2021) propõe a discussão, nos currículos escolares, sobre o porquê dos/as jovens estarem deixando de usar os preservativos em látex (camisinha), de acordo com os resultados das últimas pesquisas, destacando a responsabilidade social e os riscos de gravidez não planejada e as possibilidades de transmissão de/por IST. Essa discussão é relevante, na medida em que os preservativos masculinos em látex são os mais reconhecidos, pelos participantes desta pesquisa, como método contraceptivo e preventivo de IST, tendo sido considerada importante para uso no futuro, quando iniciarem atividades sexuais, ou por já terem acesso ao material, disponibilizado por familiares, porém o mais importante é que a maioria relatou saber aonde buscá-los: nos postos de saúde que já frequentam, para consultas cotidianas.

As *Orientações Técnicas em Sexualidade* (UNESCO, 2019) destacam que os programas de educação em sexualidade contribuem para a redução de práticas de risco, aumentando conhecimentos e alterando os comportamentos quanto ao uso de anticoncepcionais e de preservativos. Entretanto, sozinhos, não se mostram efetivos na prevenção do HIV.

Esta pesquisa não teve o objetivo de identificar programas similares que porventura existam nas escolas pesquisadas. No entanto, os relatos dos/as participantes podem direcionar a alguns esclarecimentos referentes aos conhecimentos e às atitudes vivenciadas, no cotidiano. Essas informações podem ser utilizadas, caso haja interesse governamental e/ou dos movimentos sociais, no sentido de implantar e implementar estratégias para a educação em sexualidade.

Os conhecimentos relativos ao aborto demonstraram-se incipientes, na medida em que se observou definições do senso comum, usando-se, como personagem principal, as mulheres que não desejavam ter filhos e retirava-os, além das

reportagens publicadas na TV aberta, que naturalmente se reportavam a temas policiais. O aborto, como perda natural do feto, foi pouco reportado. Houve indícios de que esse assunto já foi tema de conteúdo curricular, em escolas, mas são relatos do público masculino, que disse não ter tido interesse em guardar tais informações divulgadas. Outros participantes disseram aguardar mais explicações, por parte da escola, demonstrando que, sob suas concepções, cabia à instituição escolar, a explanação sobre esse assunto. Havendo a Lei nº 13.798, de 03 de Janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), que estabelece a primeira semana do mês de Fevereiro como Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência, pondera-se que, embora essa legislação seja recente, pois foi instituída no ano de 2019, para o público pesquisado, os anos seguintes não foram de efetivos debates e/ou atividades referentes ao tema. Se assim fossem, eles/as – os/as participantes – teriam, ao menos, reportado sobre alguma atividade na escola. Teria sido o problema do *lockdown* devido à Covid-19? Essas atividades poderão ser melhor investigadas a partir das atividades presenciais das escolas, de 2022 em diante.

Quanto às informações relativas à obtenção de métodos anticoncepcionais modernos, ou seja, além dos preservativos em látex de uso masculino, das pílulas anticoncepcionais femininas de uso diário e da abstenção da realização do ato sexual em si, anticoncepcionais de emergência e serviços de testagem de HIV e IST, uso de ações profiláticas, tais como a Profilaxia Pós-Exposição (PEP) e Profilaxia Pré-Exposição ao HIV (PrPEP) não foram relatados. Ficou evidente que os conhecimentos se baseavam, apenas, em preservativos masculinos em látex, ou seja, as conhecidas *camisinhas*, que sabiam distribuídas em Postos de Saúde, e que, em alguns casos, já havia acontecido o contato, porém o uso efetivo não ficou confirmado. É certo que apenas dois participantes relataram terem realizado relações sexuais, dentre os quais, um não sabia nem como era uma camisinha (Eros) e o outro (Prometeu), consta em seu relato que recebeu de sua mãe, tão logo iniciou seu namoro, mas não confirmou o uso efetivo. Outro participante disse ter testado em seu pênis (Adônis), para a necessidade de uso no futuro oportuno; outro também guardava para uso oportuno (Marte).

As IST não se mostraram experienciadas pelos/as participantes. O órgão genital de um participante (Eros) foi machucado, devido a sua primeira experiência sexual, com o uso de almofadas, para separar um corpo do outro, tendo usado

pomada específica, para sua recuperação. Esse mesmo participante já havia efetivado penetração sem o devido conhecimento e acesso ao preservativo masculino em látex.

Observa-se que se trata de um público diversificado, no que concerne às experiências e conhecimentos atinentes ao tema proposto nesta categoria. Somente o tema *aborto* foi relatado como tratado em sala de aula, por apenas um participante (Vulcano). Essa informação demonstra e confirma os incipientes conhecimentos construídos na Educação Básica, sobre o tema, pois o apoio dos/as participantes, ao tratarem do assunto, foi a TV aberta – aborto, e os familiares - quando se tratou de acesso aos preservativos masculinos em látex. Mesmo que o aborto tenha sido tratado entre as pessoas do entorno, ficaram demonstradas incipientes informações a respeito.

Quanto aos conhecimentos e às experiências relativas à violência sexual destaca-se que as pessoas em situação de deficiência “[...] são atingidas desproporcionalmente pela violência sexual [...]” (UNESCO, 2019, p. 25)

Interessante ressaltar que apenas dois participantes relataram ter tido relações sexuais. No entanto, é possível identificar que, pelo menos três (Prometeu, Eros e Júpiter) consumaram o ato sexual em si, mesmo que de forma passiva, enquanto que o 4º participante (Adônis) só não chegou as vias de fato porque foi interrompido. Em três ocasiões, as atividades sexuais foram consensuais (Prometeu, Eros e Adônis), enquanto que Júpiter passou pelo que ele denominou de violência sexual. Ao ser solicitado que contasse sobre suas experiências afetivo-sexuais, ele não se reportou ao acontecimento de violência sexual vivenciada em uma instituição de Educação Especial, segundo sua tutora, e confirmado em entrevista, quando ele disse ter sido violentado, que tinha sido uma experiência muito ruim e que não queria falar mais sobre o assunto. Analisando o contexto dessa entrevista específica, percebeu-se que Júpiter não vinculou sua experiência sexual negativa com a indagação sobre possíveis experiências sexuais, pois sua resposta para esta última questão foi negativa.

A violência física e/ou sexual viola os direitos das pessoas vulneráveis, tais como as pessoas em situação de deficiência. Os riscos decorrentes desses atos são a contração de IST, por exemplo, além dos fatores psicológicos que podem sofrer alterações. As atividades terapêuticas junto ao serviço de Psicologia estavam

paralisadas, em decorrência do período pandêmico por Covid-19 e, por esse motivo, Júpiter não estava recebendo esse atendimento terapêutico.

As *Orientações Técnicas Internacionais em Sexualidade* destacam o “[...] *Sexting (divulgação de conteúdos eróticos por meio de celulares) [...]*” (UNESCO, 2019, p. 24), como um comportamento de alto risco entre os jovens e que tem merecido discussões, no âmbito da Academia. Nesta pesquisa, constatou-se essa situação pela qual uma família inteira foi afetada, tendo em vista o recebimento de uma mensagem sexual que foi elemento disparador para o desencadeamento de depressão na progenitora. A família era constituída pela mãe e por três filhos/as – todos/as os filhos/as com diagnóstico de síndromes causadoras de DI e DI com diagnóstico direto. Nesse sentido, havia vulnerabilidade na família e essa situação não pôde ser superada de forma tênue, dadas as circunstâncias emocionais da única pessoa adulta e responsável por todos/as do núcleo familiar. A partir dessa experiência, assustada, a participante em questão, embora tivesse demonstrado já ter sentido afetividade por um determinado conhecido, do sexo masculino, relatou que suas predileções passaram a ser por pessoas do sexo feminino. O problema se estabeleceu maior do que poderia ter sido, caso houvesse quem interagisse na questão, para não dar destaque demasiado ao ocorrido. Na ocasião, a mãe estava solicitando toda a ajuda possível, inclusive nas questões atinentes à educação sexual para os/as seus/as filhos/as que estavam adentrando a fase juvenil. Não era o escopo desta pesquisa, mas impulsionou-se a ideia de, futuramente, efetivar um projeto de extensão universitária, que pudesse juntar as famílias e os/as jovens em situação de deficiência, para promover ambiente de informações e conhecimentos, com profissionais de diversas áreas, com a temática da sexualidade e suas nuances.

Além de duas experiências diretas dos/as participantes em questões sobre violência sexual, houve pessoas conhecidas dos/as participantes, que sofriam e/ou sofreram processos de violência sexual: um menino que, desde os oito anos, era violentado pelo pai e levado a participar de orgias; uma menina violentada pelo pai e pelo avô, outra menina tocada de diversas formas pelo tio. Os possíveis agressores eram familiares, sendo pais (n=2), tio (n=1) e avô (n=1).

Para compreender a visão dos/s participantes, quanto à questão da violência sexual, não se definiu, nem se conceituou o termo, apenas se indagou se haviam sofrido violência sexual e/ou se conheciam quem passou ou estava passando por tal

situação. É importante esse detalhe, porque há pesquisas acadêmicas que tratam de relações sexuais transgeracionais, noticiadas como pedofilia, mas que, para os adolescentes que vivenciaram essas relações com pessoas adultas, tratou-se de um despertar sexual e não violências sofridas (CONNELL, 2016).

Pensa-se que não se trata de violência sexual, quando há um consenso estabelecido entre as partes, e quando a maturidade esteja presente, ou seja, é preciso observar o limiar que separa um/a jovem maduro/a consciente do assentimento em relacionar-se sexualmente, de um/a que é sujeito passivo no ato sexual, que não opinou, conscientemente, sobre a questão. A faixa etária torna-se uma variável pouco confiável na questão de PsD porque depende do grau de entendimento, de consciência sobre determinados assuntos.

Sabe-se, também, que a violência sexual pode ocorrer entre pessoas aliançadas afetivamente, quando uma das partes não deseja o ato sexual em si, mas é submetida. Nesse sentido, há muitos pontos relevantes a serem considerados, no trato com a questão. *A priori*, o simples fato de não estar desejando, de não se sentir preparado/a, de não ter noção do que se trata, já pode ser considerada uma violência contra essa pessoa. Por exemplo, zoofilia é uma violência sexual, pois animais são submetidos, sem consciência; pedofilia é uma violência sexual, porque crianças não têm condições psicológicas de opinarem sobre o ato sexual. Assim, crianças e animais sofrem violência sempre, quando existem atos sexuais com suas participações. No caso de adolescentes/jovens, há muitas questões a considerar, que podem variar.

De acordo com os resultados desta pesquisa, o tema *violência sexual*, para os/as participantes, foi diferenciado do tema *experiências afetivo-sexuais*, além do que, as experiências vivenciadas que foram relatadas, ocorreram entre jovens da mesma idade (Prometeu, Eros e Adônis¹⁷) e as violências foram consideradas atos alheios, sem o devido consentimento dos/as participantes (Júpiter e Diana). No primeiro caso, sabe-se que se tratou de algo que ocorrera em outra instituição de ensino, não se averiguando a idade do possível agressor, enquanto no segundo caso

¹⁷ Considera-se que Adônis teve uma experiência de relação sexual, na qual houve as preliminares, porém no momento da conjunção dos corpos, houve uma interrupção.

foi um jovem, namorado da vizinha, sendo esta colega da mesma faixa etária. Essas são as informações disponíveis.

Em síntese, o tema da violência sexual foi apresentado, assim como as questões sobre o aborto, como um caso de polícia. Manifestações de acionamento dos órgãos policiais e oficiais e aviso às famílias foram pronunciadas como medidas que seriam tomadas, em caso de necessidade. Destaca-se, por isso, a importância dos cuidados que devem ser dispensados, tanto pelas famílias, dando a atenção devida e, quando possível, prover dos cuidados de ordem emocional, psicológica, médica, demonstração de atenção, dentre outros; e das instituições do Estado, que são consideradas como de *segurança*, para pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade. Tais instituições de *segurança* não podem ser destacadas apenas as de repressão policial e cerceamento dos direitos dos violadores. Não se pode ter concepções inocentes, mas defende-se medidas protetivas nas áreas educacionais, de saúde, culturais, dentre outras, com ações e metas de políticas públicas, porque o Estado Democrático de Direito tem a premissa de proteger os direitos e como se observou nos relatos, os abusadores, segundo os/as participantes, foram os próprios pais, tio e avô, ou seja: os homens das famílias e alguém da escola. Nesse sentido, quando se fala que determinados tipos de educação devem ser oferecidos em casa, pela família, há controvérsias, pois os violentadores sexuais podem ser esses tais que defendem a questão. Assim, as instituições públicas devem tomar posições na educação em sexualidade, como meios protetivos e profiláticos.

Mendes (2022) apresentou resultados em sua pesquisa recente, na qual ficou demonstrado incipientes conhecimentos e a vulnerabilidade de estudantes de instituição especializada em Educação Especial, quanto à violência sexual. Esses dados reforçam a questão da necessidade urgente de ampliar as orientações sobre sexo e sexualidade no âmbito educacional, seja a educação oferecida pelas famílias, seja as oferecidas em instituições educacionais escolares. A pesquisa de Denari (1997), de 25 anos antes da pesquisa de Mendes (2022) aqui reportada, destaca a mesma vulnerabilidade e a ausência de conhecimentos sobre assuntos de sexualidade. Trata-se de uma perspectiva histórica negativa, implicadas nas instituições especializadas em Educação Especial, demonstrando que não houve alterações no *modus operandi* das instituições, no quesito *educação em sexualidade*.

Os dados construídos nesta pesquisa, que ora se apresenta, demonstraram que os agressores são membros familiares e alguém (profissional?) da instituição de Educação Especial. Por este motivo, sexo e sexualidade são temas que devem ser tratados em outros espaços sociais, pois há famílias em situações de vulnerabilidades.

Relativo aos conhecimentos e experiências sobre orientações sexuais, identidade de gênero e o movimento social de luta por direitos LGBTI, destaca-se que a identidade de gênero diz respeito a identidade psicológica, no que concerne à percepção que cada pessoa tem de si mesma, no contexto social. Em muitos casos, pode não corresponder ao órgão genital (TINOCO, 2021). “[...] é possível ter um sexo psicológico diferente daquele com que a pessoa nasceu em termos de genitália e genética” (BROCHMANN; DAHL, 2017, p. 52).

Para Brochmann e Dahl (2017), há três fatores implicados nessa questão identitária: sentir-se, ter a aparência física e os genes confirmarem. Um exemplo típico de quando os três fatores coadunam a um único sexo seria quando os genes, a aparência e o sentimento de pertencer a determinado sexo correspondem entre si: uma mulher se sente mulher, apresenta aparência física de mulher e seus genes confirmam que é mulher. Para essas pessoas o termo *cis* pode ser utilizado. Entretanto, o sexo psicológico pode, também, apresentar-se de forma diferente ao órgão físico e genético do nascimento.

De acordo com Brochmann e Dahl (2017), o termo *trans* é utilizado quando o sexo psicológico não corresponde ao físico e genético e devido a seu conceito ser amplo, insere-se um asterisco (*trans**) pois os termos *ele* ou *ela* pode não ser suficiente para designar determinada pessoa. Nesse sentido, convém perguntar a melhor maneira que prefere ser identificada ou chamada.

No que concerne às questões genéticas, podem ocorrer o que se discursa como anomalias¹⁸ cromossômicas, que permitem combinações além das conhecidas xx (sexo feminino) e xy (sexo masculino) no 23º par cromossômico, que é o definidor sexual. A partir da 10ª semana de gestação, já é possível a identificação genética mostrando-se fisicamente, dentro do útero, devido ao recebimento do hormônio correspondente à formação xx ou xy. No caso de haver, o que se designa *falhas* nesse

¹⁸ O termo “anomalia” é citado como um “discurso”, sendo encontrado na área médica, porém sugere-se ampla discussão conceitual.

recebimento ou nos genes do feto, é possível que uma vulva se desenvolva no local do saco escrotal ou vice-versa (BROCHMANN; DAHL, 2017).

Percebe-se que as denominadas anomalias¹⁹ genéticas podem fazer com que os órgãos genitais se apresentem fisicamente parecendo-se entre o do homem e o da mulher. A avaliação genética identificaria o xx ou o xy, mas no caso da avaliação física, o órgão genital poderia se aproximar tanto a um modelo masculino, quanto a um feminino. Geneticamente poderia ser xy, mas fisicamente apresentando-se com uma vulva, ou geneticamente xx e com uma genitália similar a um pênis e/ou saco escrotal, ou, ainda, algo entre um e outro.

Devido às intercorrências das questões genéticas e suas manifestações físicas, apresenta-se a intersexualidade que seria definida como as “variações corporais entre o desenvolvimento feminino e o masculino”²⁰ Um exemplo seria quando não há conformidade entre o sexo genético e os órgãos genitais externos, ou uma genitália externa que não se encaixa em apenas um sexo, ou, ainda, órgãos internos e externos com variações, num mesmo ser, de ambos os sexos.

Essa explicação foi considerada necessária para explanar o entendimento de que na sociedade brasileira, não é natural a realização de exames genéticos logo ao nascimento de um/a bebê. Observa-se a genitália e identifica-se o sexo feminino ou masculino, registrando no prontuário do/a recém nascido/a o resultado da percepção visual dos profissionais da Saúde, que tiveram aula de Anatomia. Dadas as possibilidades financeiras das famílias, oportunamente, quando se observa ausência de aparecimento das alterações físicas advindas, naturalmente, da puberdade, é que se busca explicações, com exames mais elaborados, tais como os genéticos e, na sequência, opta-se pelo uso de hormônios para o desenvolvimento de determinadas características e órgãos. Sem esses procedimentos, o pênis ou o saco escrotal, por exemplo, podem não se desenvolver. Trata-se de uma questão complexa, que é analisada pelas famílias, obviamente, resguardadas as possibilidades financeiras. No entanto, entende-se que o direito da criança e do/a jovem deve prevalecer sobre

¹⁹ Idem.

²⁰ Essa definição consta como nota das autoras Brochmann e Dahl (2017), no *e-book*. Elas compreendem que as pessoas, por vezes, preferem ser designadas por meio de outras abordagens o que inclui, também, as questões identitárias.

essas questões. É preciso iniciar o hábito de perguntar às crianças e aos/às jovens o que eles/as preferem fazer com seus corpos.

A identidade de gênero, no entanto, diz respeito ao sentimento de pertencimento. Nesse sentido, cada pessoa pode se sentir homem ou mulher, independente do sexo biológico, ou não sentir necessidade de se autodenominar mulher ou homem. Termos, tais como a transexualidade, a redesignação de sexo, a transgenitalização e a neofaloplastia são atuais (TINOCO, 2021) e dizem respeito a cirurgia popularmente conhecida como cirurgia de mudança de sexo. Os objetivos desses procedimentos cirúrgicos dizem respeito a adequar o corpo físico com características de pessoas transgênero. Obviamente, que existem pessoas que nasceram com o sexo psicológico, físico e genético correspondentes, e que, por isso, não têm necessidades de tais procedimentos.

Observando-se todos os aspectos que envolvem a identidade de gênero, os movimentos sociais estão ativos para defender os direitos daqueles que não se sentem assistidos. Pode-se destacar alguns avanços conquistados por tais movimentos. Nos anos de 2020 e 2021, foram reconhecidos, pela Justiça do Estado de São Paulo, os termos “agênero”, “não-binário” ou “gênero neutro” nos documentos de pessoas não-binárias, que não se reconhecem nos gêneros feminino ou masculino. A imprensa nacional noticiou cada conquista, com entrevistas, tanto com advogados/as que defenderam tais casos, quanto com os/as próprios/as proponentes (UOL, 2021).

Essa conquista, obviamente perpassou pelos movimentos LGBTQIAP+, que aqui serão designados LGBTI, conforme consta no documento da UNESCO (2019). Dentro dessa perspectiva de destacar a importância dos movimentos sociais até a concepção legal de cedência institucional do direito, concebe-se importante investigar a percepção dos/as jovens participantes desta pesquisa, quanto a esse tema. Pretendeu-se obter, por meio dos diálogos estabelecidos, seus entendimentos sobre a questão.

É válido destacar que Ribeiro (2021) organizou um livro denominado *A conversa sobre sexualidade na escola: da Educação Infantil ao Ensino Médio*, no qual apresentou sugestões como possibilidades reais de incorporar, no currículo escolar da Educação Básica, temas sociológicos sobre a importância dos movimentos sociais na conquista dos direitos dos grupos que representam.

No caso específico desta categoria, tem-se que os/as entrevistados não se mostraram conhecedores/as do movimento LGBTI como um movimento reivindicativo de direitos daqueles que se sentem desassistidos pela legislação. Certamente que se reconhece a transitoriedade da fase de desenvolvimento em que estavam inseridos. Entende-se, também, que a identidade seja, igualmente, transitória (Hall, 2014).

É válido destacar que apenas uma participante (Aurora), que se relacionava com pessoas de ambos os sexos, não queria ser rotulada como LGBT, como se essa sigla designasse um estigma (GOFFMAN, 1975). Dentro do contexto de suas explicações, a participante relatou que poderia se relacionar com pessoas de ambos os sexos, mas não gostaria de ser rotulada como LGBT e, caso confirmasse, na sua consciência, que realmente se envolveria sempre com pessoas de ambos os sexos, ela estava com muitas interrogações de como seria sua vida, como seus pais reagiriam. Nesse sentido, sentia-se mais confortável em não se utilizar do termo, como se ele estigmatizasse alguém, e não amparasse em busca de direitos legais. Isso demonstrou total falta de informações e conhecimentos, muito embora é legítimo não querer ser estigmatizada.

O termo *estigma* foi criado pelos gregos para diferenciar pessoas com sinais corporais que representavam situações extraordinárias ou malignas sobre si. Tais sinais eram feitos por meio de cortes ou fogo. Normalmente, tratava-se de pessoas cujas características morais, sociais ou religiosas faziam com que se devesse evitar (GOFFMAN, 1975). É sabido que PsD, na Grécia Antiga, não eram estigmatizadas, ou seja, marcadas, porque sendo consideradas sub-humanas, acabavam sendo lançadas eufemicamente à *exposição*, conforme recomendações de Platão e Aristóteles. (PESSOTTI, 1984). Os ideais da época eram portes físicos atléticos e aptos para a guerra.

Estigma, mesmo, inicialmente, não representando as PsD, foi trazido pela História, para a Era Cristã, para designá-las. Posteriormente, a medicina pressupôs se tratar de distúrbios físicos a questão da deficiência. No século XX já se observava que o termo *estigma* era utilizado para falar da *desgraça* alheia (GOFFMAN, 1975).

Quando as pessoas foram estabelecidas por categorias, para cada uma dessas foram adotados atributos específicos de pertencimento que comumente poderiam ser encontrados em ambientes sociais que os estabeleceram. Nesse sentido, quando uma pessoa é estranha por seus atributos ela foge das expectativas normativas e a sociedade cobra ou acusa a ausência dos atributos que evidenciam o

pertencimento a tais categorias e, por exclusão, deixa-se de considerar tal pessoa como *comum* ou *total*, classificando-a como *estragada* ou *diminuída*. Trata-se de um estigma, portanto (GOFFMAN, 1975).

O efeito de descrédito conferido é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem que se constitui uma discrepância entre a identidade social virtual e a identidade social real. Estigma, nessa perspectiva é um atributo depreciativo que pode levar à confirmação da normalidade do outro. As pessoas que cumprem as regras dos atributos esperados para as suas categorias são identificadas como *normais* (GOFFMAN, 1975). É esse o sentido que Aurora tenta, a todo o custo, evitar do estigma de pertencer ao movimento LGBTI, não o compreendendo como um movimento de defesa e de luta, mas de descrédito social. Certamente, suas condições socioculturais assim a ensinaram a pensar sobre a questão. Sua irmã a compreendia, mas seus pais, ela acreditava que não a compreenderiam e, em algum momento, ela teria de enfrentá-los para identificar-se (ou não!) – algo que ela não havia concretizado, conscientemente, até então.

Outro participante (Eros) que entendia natural relacionar-se sexualmente com pessoas de ambos os sexos, abominava a ideia de ser tocado em suas nádegas, o que o deixaria indignado. Afetividade sentia por uma menina, mas a atividade sexual, propriamente dita, poderia ser com qualquer pessoa, desde que houvesse consentimento entre ambas as partes e, na condução da relação, ele se configurasse como o ativo, aquele que penetraria, tanto na vagina, quanto no ânus. Sofria porque sua faixa etária correspondia à primeira fase da adolescência, e seus familiares preconizavam os valores religiosos, segundo os quais, o que ele fazia demandava cura. Ele confirmara que não compreendia como uma pessoa, da sua faixa etária, só pensava em sexo, todos os dias, e que isso só poderia ser uma doença. Ele estava profundamente afetado com essas questões e, mesmo assim, não se cansava de acessar *sites* pornográficos e, havendo possibilidades, fazia o que designou como *besteiras*. Já havia feito *besteiras* presenciais com uma prima, com um amigo, com a menina que sentia laços afetivos; e com outras mulheres, de forma virtual (*on-line*).

Houve outros relatos, que demarcaram pessoas que, veementemente, afirmaram preferir pessoas do sexo oposto, para relacionamentos afetivo-sexuais, sem, contudo, apresentar maiores explicações. Posicionaram-se como naturais: relações com pessoas do sexo oposto. Adônis, por exemplo, não conseguia

compreender como um homem poderia se interessar por outro homem. As expectativas de relacionamentos eram com pessoas do sexo oposto, somente.

Houve uma situação que se efetivou, em duas ocasiões, a mesma entrevista com dois irmãos. Na primeira tentativa, a progenitora permaneceu no ambiente e os diálogos estabelecidos ocorreram com uma irmã e um irmão, de forma conjunta. No segundo momento, quando o critério de entrevista individual foi concretizado, sem a presença de irmão/ã e mãe, algumas respostas para esta categoria foram modificadas. Na primeira ocasião, falou-se que as preferências para relacionamentos afetivo-sexuais eram para com pessoas do sexo oposto. Na segunda ocasião, para pessoas do mesmo sexo. Considerando-se a transitoriedade das identidades (HALL, 2014), pode ter ocorrido um pensamento alterado, mas também pode ter tido influência a ausência familiar, que assim, permitiu falar, abertamente, sobre todos os assuntos, sem a possibilidade de julgamentos ou repreensões

Depreende-se que no quesito *orientação sexual*, havia experiências concretizadas para alguns/as participantes, mas nada que afirmasse, rigidamente, as orientações sexuais de todos/as. Depreendeu-se a presença das características do *corpo educado* (GOMES, 2014), quando não se evidenciou autonomia para opinar, mas muito fortemente o aprendizado sociocultural para se exporem. As experiências/vivências afetivo-sexuais estavam em processos diferentes, porém, em sua maioria, em momentos iniciais, no tocando às interconecções com o corpo do/a outro/a.

No que tange à identidade de gênero, psicologicamente, a maioria se posicionou tal qual constava nas certidões de nascimentos e disponibilizadas nos registros escolares. Constatou-se que os movimentos representativos LGBTI eram desconhecidos. Um dos participantes (Prometeu) tentou se lembrar do termo *queer* – que já havia ouvido falar, enquanto que uma participante (Aurora) não quis se enquadrar no termo designado por ela de *LGBT*. Considera-se importante respeitar esse posicionamento de não se deixar rotular e/ou estigmatizar, no entanto, avaliando os dados, compreendeu-se desconhecimentos sobre a verdadeira natureza do termo, que foi tratado de forma estigmatizada, cunhada de preconceito e não de representatividade.

Essas questões demonstraram que *A conversa sobre sexualidade na escola* (RIBEIRO, 2021) urge acontecer, porque os/as participantes demonstraram desconhecimento sobre os movimentos sociais de pessoas que psicologicamente,

fisicamente e/ou geneticamente não se configuram como *cis*, que é o que as normas sociais preconizam como o correto, o natural. A maior parte da sociedade, inclusive, desconhece a existência da *Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais* (BRASIL, 2013). Segundo o MS, neste documento, estavam sendo implantadas ações com vistas a minimizar as discriminações, no serviço de saúde, para o público em questão, pois a discriminação devido às orientações sexuais e às identidades de gênero que, socialmente, eram (e são) estigmatizadas, propiciavam (e propiciam) processos de sofrimento e adoecimento, que incidia (e incide) nas ações a serem observadas na Saúde Pública. A Portaria nº 2.836/2011 (BRASIL, 2011) instituiu essa política nacional, no Sistema Único de Saúde (SUS). Obviamente que em cada condução de Governo Federal, que ocorre na posse de novos presidentes eleitos, empreende-se mais ou menos investimentos, inclusive educativos, tecnológicos e financeiros nas políticas públicas existentes em documentos legais.

Quanto à percepção da diferença, discutida nesta categoria, não diz respeito apenas à percepção da diferença em relação às peculiaridades físicas e intelectuais vinculadas à deficiência. Foram considerados todos os relatos nos quais os/as participantes citavam que percebiam diferença, tanto nas interações sociais empreendidas, tais como a percepção da timidez para desenvolver relacionamentos junto aos seus pares na escola, como foi o caso dos participantes diagnosticados com TEA (Apolo e Júpiter) e com Dmu (Vulcano); bem como a percepção da cobrança dos colegas do sexo masculino para que Eros (DI) se envolvesse em situações de violências, com agressões físicas, como forma de demonstração de sua masculinidade.

Consta, na literatura, essa exigência para a assinatura da masculinidade: “[...] É por volta dos 13 anos que os meninos fazem um verdadeiro aprendizado da violência, que desenvolvem sua agressividade, sua vontade de poder, seu gosto pelo desafio” (BEAUVOIR, 2019, p. 77). A recusa a participações em brigas resultou, segundo Eros, em sentimentos de isolamento.

[...] A violência é a prova autêntica da adesão de cada um a si mesmo, a suas paixões, a sua própria vontade, recusá-la radicalmente é recusar-se toda verdade objetiva, é encerrar-se numa subjetividade abstrata; uma cólera, uma revolta que não passam pelos músculos permanecem imaginárias (BEAUVOIR, 2019, p. 78).

Eros não aderiu à chamada coletiva de seus pares para demonstrar força muscular, nas atividades de violência entre seus pares. Recusando-se, encerrou-se em sua subjetividade, coadunando com os pressupostos da autora supracitada. Embora sua faixa etária era condizente com o enunciado de Beauvoir (2019), Eros não concordava com a necessidade de demonstrar força física para se inserir no universo masculino, representando uma identidade que não se mostrou polarizada. Exemplificando, numa suposta semi-reta numérica, em que o ponto A fosse representado pela masculinidade e o ponto Z representando a feminilidade, Eros não fazia questão alguma de se fazer representado no ponto A. No que se referia à orientação sexual, pensava suas relações afetivo-sexuais como ativo, porém não se importava com o sexo de seu/a suposto/a parceiro/a para relações sexuais, muito embora desenvolvia relações afetivas com uma menina, até o momento da entrevista. Sofreu *bullying* por não se adequar, no quesito comportamento, aos preceitos, ao currículo oculto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; SACRISTÁN, 1998) às regras impostas por seus pares. Mesmo assim, posicionou-se firmemente contra as agressões físicas para as quais fora convocado, no jogo das masculinidades, negando-se e, dentre outros tantos motivos, isolando-se dos demais colegas.

No que tange à demarcação da diferença em pessoas que se apresentam na situação de deficiência, é possível trazer à discussão a questão do estigma. A marca social que estigmatiza (GOFFMAN, 1975) a pessoa em situação de deficiência é a compreensão de que essa pessoa apresenta diferença em relação às demais, quando, na verdade, apresenta características peculiares. O discurso das políticas públicas (BRASIL, 2008, 2015) demanda esforços no sentido de dar condições para que todas as pessoas em situação de deficiência alcancem autonomia em múltiplos aspectos da vida em sociedade.

Não se quer negar as especificidades das pessoas que apresentam lesões em determinadas partes corporais (AMARAL, 1998), mas o que essas lesões implicam nas suas relações estabelecidas socialmente, porque as pessoas convivem de formas interdependentes entre si.

Para os/as participantes diagnosticados com DI, questões conceituais foram observadas. Entretanto, esse aspecto já está construído no repertório do DSM-5, ou seja: “[...] Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem

pela experiência [...] (APA, 2014, p. 33). Significa que se podia esperar por intercorrências que trouxessem dúvidas quanto ao entendimento de algumas diferenças que pudessem relatar. Houve um caso da participante (Diana) relatar que a diferença da fase infantil para a juvenil era a de que antes ela era gorda e na fase seguinte continuava engordando. Ela era magra, aos olhos desta pesquisadora, mas o que se está discutindo é, mesmo que fosse gorda, estar gorda na infância e estar gorda na adolescência não significa diferença, mas traços semelhantes de acontecimentos. Notou-se ausência de repertório de linguagem para alguns diálogos, ou *déficits* linguísticos (HAYAKAWA, 2021). Sabe-se, no entanto, que cada caso demanda um estudo, portanto foi possível compreender que, para Diana, diagnosticada com DI, não houve percepções sobre diferenças entre uma fase de desenvolvimento e outra, enquanto para Eros foi possível a percepção de que se tornou jovem, além do *bullying* sofrido na escola, por apresentar comportamentos diferentes dos demais colegas do entorno escolar. Marte demonstrou notar sua voz como ponto forte das alterações ocorridas no processo de desenvolvimento e demonstrou preocupações com manchas na pele e sua aparência diante da sociedade. Essas manchas na pele demarcavam diferenças entre ele e as pessoas da praia que frequentava, quando viajava em família. Outros olhares poderiam provocar distanciamento social, por precaução alheia, por estigma, por discriminação quanto às manchas apresentadas no maior órgão humano: a pele.

Apolo, Júpiter e Vulcano apresentaram timidez na construção de amizades dentro e fora da escola. É compreensível essa questão nas interações sociais dos três, pois os dois primeiros apresentaram diagnósticos de TEA e o terceiro de DMu. O TEA é um transtorno que apresenta diversidades de comportamentos, sendo a dificuldade em se relacionar socialmente, possivelmente, uma situação natural nesse espectro. O terceiro participante já havia passado por situações de convulsões, devido à epilepsia, além de sofrer vários tombos em decorrência da hemiplegia à direita, fato esse que o levou a realizar uma cirurgia corretiva. O fato da sociedade, ou das pessoas componentes da instituição escolar comum, não estarem acostumadas a lidar com tais questões, pode causar estranhamento, o que é perfeitamente natural, pois há um período para se adaptar a encontrar pessoas que se convulsionam. Obviamente, quando se utilizam dos medicamentos assertivos, essas situações minimizam.

Compreendeu-se que a diferença devido à passagem de uma fase de desenvolvimento para a outra, as questões físicas, fisiológicas e psicológicas decorrentes da deficiência, as comportamentais decorrentes do início da puberdade demarcaram um espaço, nesta pesquisa, porém não muito contundente. Prometeu, por exemplo, resolveu seu problema de BV com cirurgia corretiva, relatando que a ansiedade era o seu maior problema, dentre os aspectos diferenciais que pudesse destacar. Eros destacou seu comportamento, considerado por ele, por sua família e por seus colegas de escola, como destoante da maioria, devido à sua obsessão pelos assuntos sobre sexo – mas seu interesse pelo tema está de acordo com o comportamento esperado para essa fase. Adônis (DV) comentou sobre a ausência de aprendizagem acadêmica, mas não culpou os/as professores/as, mas o Sistema, que não dava condições materiais e pedagógicas para subsidiá-lo nos processos de ensino. Vulcano (Dmu) falou sobre aprendizagem no AEE e nas aulas de Matemática, enquanto o professor de Matemática de Júpiter (TEA) interrompeu a entrevista, que estava sendo realizada no pátio escolar, para parabenizar o estudante quanto às suas notas, e estimulá-lo às atividades remotas que estavam ocorrendo. Enfim, o grande “bicho papão” - que talvez pudesse supor que seria a escola - para os/as estudantes participantes da pesquisa, não era considerado uma ameaça, pois estavam conseguindo compreender alguns processos ali vivenciados.

Os relatos não demonstraram que a questão da diferença era percebida como problemática, para a maioria, mas características individuais que já haviam aprendido a conviver. As pessoas do entorno é que estavam se adaptando a essas alterações físicas e comportamentais que, agora, na escola comum de Educação Básica, apresentavam-se visíveis.

Para ilustrar, com clareza, a compreensão sobre deficiência, considera-se relevante ressaltar, no quadro a seguir, um entendimento de uma cientista, que, dentre outras características, apresentava-se em situação de deficiência. Trata-se de discussões internacionais sobre o tema, mas sob a ótica de uma pessoa que vivenciava a questão.

Quadro 3 – Deficiência, incapacidade e desvantagem

| Termo | Definição |
|-------|-----------|
|-------|-----------|

| | |
|---------------------------------------|---|
| Deficiência (<i>impairment</i>) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refere-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função; ➤ É relativa a toda alteração do corpo ou da aparência física, de um órgão ou de uma função; ➤ Significa perturbações no nível do órgão. |
| Incapacidade (<i>disability</i>) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refere-se à restrição de atividades em decorrência de uma deficiência; ➤ Reflete as consequências das deficiências em termos de desempenho e atividade funcional do indivíduo; ➤ Representam perturbações ao nível da própria pessoa. |
| Desvantagem (<i>handicap</i>) | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refere-se à condição social de prejuízo resultante de deficiência e/ou incapacidade; ➤ Diz respeito aos prejuízos que o indivíduo experimenta devido à sua deficiência e incapacidade; ➤ Reflete a adaptação do indivíduo e a sua interação com seu meio. |

Fonte: Amaral (1998)

Para Amaral (1998), por uma analogia com a avestruz, ela não nega a existência da deficiência em si mesma, enfiando a cabeça na areia. A questão conceitual pode encaminhar novas formas de interações humanas, uma vez que se descortina os aspectos vinculados à desvantagem, especialmente na vertente social. A revolução micropolítica – que se faz no cotidiano – é apresentada, por ela, como uma das possibilidades de superação da condição social de prejuízo, resultante da deficiência. A normalidade e a anormalidade existem, sendo que o importante é problematizar os parâmetros que definem uma e outra.

Amaral (1998) destacou que a deficiência pode ser reconhecida sob dois subfenômenos: deficiência primária, que seria considerada como deficiência e incapacidade; e a deficiência secundária, entendida como desvantagem. Explicou que a desvantagem estabelece uma relação com algo, ou seja: “só se está em desvantagem em relação a algo ou alguém” (AMARAL, 1998, p. 11) e as incapacidades decorrentes das deficiências referem-se a questões descritivas, ou seja: “é o olho lesado e o não ver, é a medula lesionada e o não andar” (AMARAL, 1998, p. 11).

A incapacidade e a desvantagem existem no contexto social no qual há uma exigência de determinado modelo de ser humano considerado pleno para o exercício de sua função cultural, social e econômica. Aqui é possível conectar a identidade e a diferença (HALL, 2014; SILVA, 2014), invocando as exigências constantes nos discursos de uma vida inserida no contexto do Sistema Econômico Global.

Se o foco da análise se pautar na produção social, caberia compreender a deficiência como uma condição “derivada de restrições sociais e não de quaisquer limitações biológicas” (PICCOLO, 2015, p. 262). Esse modelo foca seus objetivos não

na lesão em si: “ver a presença de degraus e não a ausência de uma perna como impeditivo ao acesso público [...] criar um ambiente social onde não ter uma perna, hipoteticamente seja visto como uma condição irrelevante” (PICCOLO, 2015, p. 123).

Interconectando-se o texto de Amaral (1998) e Piccolo (2015) é possível identificar que este último pontua que o modelo social não precisa ficar destacando a lesão da PsD, mas os degraus que a impedem de ter autonomia para ir e vir, por exemplo; enquanto que Amaral (1998), embora demonstrasse atenção para com a desvantagem da necessidade de percorrer os degraus de uma escada, quando impossibilitada por cadeira de rodas ou falta de mobilidade, não pretendia deixar de olhar, atentamente, para a existência de uma lesão na medula que a impedia de se locomover.

A concepção sociológica da deficiência não pretendeu anular o auxílio do tratamento direcionado pela medicina, mas tentou mostrar sob uma nova ótica, os desafios existentes nos campos de forças sociais, destacando-os. É possível apresentar uma lesão e saúde, concomitantemente e não, necessariamente, em todas as situações de deficiência, apresentar enfermidades ou doenças (CANGUILHEM, 2009).

Para conectar esta categoria com a definição adotada na introdução desta tese, quanto à questão das desigualdades (THERBORN, 2006), compreende-se que as injustiças ocorrem da sociedade para as pessoas em situação de deficiência, ou seja, de fora para dentro, da sociedade para com o indivíduo. E essas diferenças injustas percorrem todo o campo educacional e cultural, como se percebeu nas questões de Eros, para firmar sua masculinidade, bem como devido ao seu interesse *sem filtro* sobre sexo e por sexo. A sociedade em que estava inserido não estava preparada para suas nuances comportamentais. Nem a família e nem a escola fizeram nada a esse respeito, a não ser denunciá-lo como destoante do considerado *natural* e *normal*. São sérios os efeitos produzidos sobre o participante em epígrafe. Ele se autoanalisou, durante a entrevista, como *doente*, porque entendia que *precisava de cura*. Alguém que destoa do considerado natural e normal é injustamente impetrado pelo *bullying* – por seus pares da comunidade escolar, e rotulado como doente, pelos membros familiares, quando se percebeu, apenas, que ele não desejava ter que partir para violências corporais para demonstrar nada, pois não se sentia com vontade de demonstrar sua masculinidade por meio da violência física; como também, no espaço familiar, não lhe era proposto nenhum tipo de práticas esportivas ou culturais, que

pudesse direcioná-lo para outras atividades que não as existentes com seus familiares que frequentavam a casa, inclusive, sua prima – com quem teve experiências sexuais; sua vizinha - por quem desenvolvia afeto e soube por uma amiga que havia sangrado, após ficar com ele; e seu amigo, que, segundo suas concepções constantes no relato, desejava experimentar as delícias do sexo, pois ele tinha um senso ético, pois disse que a outra parte tinha que querer, também.

Essas desigualdades - ou as diferenças injustas (THERBORN, 2006), foram percebidas em Aurora, quando sua família delimitou o sexo das pessoas com as quais podia interagir. Viu-se, portanto, a desigualdade provocada pela própria Educação.

4.2. PERCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE E SEXUALIDADE: JOVENS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os registros contidos neste texto buscam, da forma mais leal possível, publicar as percepções sobre afetividade e sexualidade dos/as jovens em situação de deficiência, matriculados na Educação Básica. Para tanto, a primeira subseção responde aos objetivos secundários (ou específicos) e a segunda subseção responde ao objetivo primário (ou geral) propostos, no início deste trabalho.

4.2.1 Processos de construção da afetividade e da sexualidade e identificação das interações sociais

A Dmu está representada, nesta investigação, por Vulcano. As características peculiares a sua situação são hemiparesia à direita (paralisia no hemisfério direito) + epilepsia com convulsões esporádicas (lesão cerebral) + deficiência visual (baixa visão). Os processos de convulsões fizeram com que seus pais não colocassem porta em seu quarto, privando-o, segundo ele, de certas liberdades para experimentar algumas sensações, tão naturais dessa fase, tais como a masturbação. A questão afetiva de gostar de alguém estava acontecendo com uma colega da mesma sala de aula, significando que suas experiências estavam ocorrendo de forma normal e natural da sua fase juvenil, com seus pares sem deficiência. Segundo os apontamentos de seus colegas de sala de aula, sua musa era feia, mas para ele, segundo ele, ela era linda, e pensar nela o tempo todo lhe era satisfatório.

Apolo e Júpiter, representantes do TEA, passaram por experiências singulares. Enquanto Apolo, com 15 anos, relatou gostar e já ter dado, pelo menos, um abraço em uma colega que conheceu em outra instituição escolar e que, assim como ele, havia sido transferida para a escola da Educação Básica, Júpiter estava *ficando* no sentido de ter afeição e de conversar com a prima de seu melhor amigo, além de ter passado por violência sexual, fato este que impulsionou sua família a transferi-lo de uma instituição especializada em Educação Especial para uma escola de Educação Básica. Relatou já ter experimentado o sentimento de paixão, porém não havia beijado.

Prometeu e Adônis, representantes da Deficiência Visual ou Baixa Visão (DVBV) já haviam experimentado beijos. Ambos trataram do tema afetividade e sexualidade com melhor desenvoltura na linguagem, concordando com a naturalidade das experiências afetivo-sexuais. Prometeu, sendo transferido de escola - para receber melhores condições pedagógicas de aprendizagem - teve diminuído seu círculo de amizades do entorno residencial, quase desaparecendo. Seu ponto forte foi estar em um relacionamento afetivo-sexual (namoro), que era, durante o período pandêmico, seu único contato externo à família. Estava realizando suas primeiras experiências sexuais. Adônis quase teve a conjunção de corpos, não acontecendo por interrupção externa. Suas atividades de orientação e mobilidade e escolares estavam paralisadas, e seu único acesso era a igreja, do lado de sua casa, com atividades paralisadas, também. Importante ressaltar que Adônis reclamou que a escola havia separado os dois colegas cegos de turmas, sendo que estavam isolados, agora, em turmas distintas. Ao ser convidado a retornar para as atividades escolares, onde receberia um *tablet* novo, ele não se empolgou e estava desmotivado a retornar às suas atividades acadêmicas. É possível inferir que a separação do colega com DV possa ter sido um dos fatores desmotivadores para a continuidade dos estudos, pois, segundo ele, ambos frequentavam, juntos, o serviço de orientação e mobilidade e a sala de aula, realizando as atividades escolares em conjunto. Nesse período pandêmico, eles estavam se relacionando com o uso de aplicativos de T.A.

Os/as participantes diagnosticados com DI apresentaram variações nas experiências. Aurora, Eros e Marte já haviam experimentado beijos (Eros: um selinho). Os/as dois /as primeiros/as já se envolveram com pessoas de ambos os sexos no quesito beijos (Aurora) e trocas de carícias (Aurora e Eros), e, dentre os/as dois/as,

Eros tinha laços afetivos com uma menina, mas relações sexuais com pessoas de ambos os sexos. Aurora disse ter se relacionado com meninas porque era impedida, pela família, como medida de protelar o início de suas relações sexuais, mas gostava de se relacionar com pessoas de ambos os sexos, com predileção por pessoas do sexo oposto, porém o que mais chamou a atenção foi a forma como concebia o movimento social LGBTI, compreendido como estigma e não representatividade e luta. Febo e Plutão não haviam dado o primeiro beijo. Este último não apresentava interesse sobre a temática, no momento da entrevista, enquanto Febo já passou por momentos de interesses em outra pessoa, sem concretizar contatos mais íntimos, tais como o beijo. Diana já havia beijado, na frente de sua casa, um amigo de sua prima. Ela estava passando por problemas emocionais e familiares, devido à experiência de ver um *nude* de um órgão genital masculino, pela *Internet*, que havia sido enviado por um namorado da vizinha. Esse fato causou problemas de ordens mais profundas na mãe, desencadeando um processo de depressão, tornando um problema gigantesco, no interior da família, constituída pela mãe, que tinha três filhos/as com DI.

Como se pôde observar, os processos pelos quais se fizeram perceptíveis, perpassaram pelas trocas socioculturais do entorno da localidade em que moravam e, principalmente, pelas relações sociais no interior das escolas onde estudavam, tanto de Educação Especial – instituições escolares anteriores, quanto de Educação Básica – instituições escolares atuais. O único espaço social comum, relatado por todos, foi a escola.

Morar com irmãos ou com a mãe fez diferença nas experiências de Adônis, sendo esse segundo espaço mais restrito para suas experiências afetivo-sexuais.

Marte, embora morando com a mãe, foi com seu pai – que residia em outro município - que teve acesso aos preservativos masculinos em látex, e com seu grupo social do condomínio residencial e escolar teve suas experiências afetivo-sexuais iniciais. Segundo ele, todos os moradores do condomínio frequentavam a mesma escola, academia de ginástica e praça para a prática de *skate*.

Júpiter contava com um tio, com quem morava, para os jogos no vídeo-game, recém ganho da tia; e tinha um único amigo, cujas atividades sociais foram paralisadas.

Todas essas paralisações deveram-se ao *lockdown* instituído no período da pandemia por Covid-19. Entretanto, foi possível observar, de acordo com os relatos, que aqueles/as que tinham colegas do entorno residencial continuaram com as atividades sociais, livremente, quais sejam: Marte e Aurora.

Foi possível perceber, também, que Diana tinha contatos na frente de sua casa, ainda que tímidos, por meio de uma prima e seus/as colegas. Ela e o irmão ficavam dentro de casa o tempo todo, assistindo TV e jogando bola. Os passeios eram com a mãe, no shopping center, quando liberado para acesso, durante a pandemia.

Adônis estava com atividades sociais externas presenciais bloqueadas, usando aplicativos de T.A. para sua socialização.

Compreendeu-se que os corpos e seus processos biológicos estavam se apropriando desse estágio de desenvolvimento humano designado por alguns como adolescência e juventude, porém encontrou-se *déficits* linguísticos e mínimas oportunidades sociais de interações em Diana e Febo.

Júpiter, com ambientes de interações restritos, estava vivendo uma alteração em sua rotina, pois, após o advento da violência sexual sofrida, mudou-se da casa de sua mãe para a casa de sua tia, da instituição de Educação Especial para a escola de Educação Básica, ganhando um vídeo-game para distrair-se em casa, junto com seu tio; e sua psicoterapia estava paralisada.

É importante ressaltar que todas as atividades escolares presenciais estavam, também, paralisadas. Algumas famílias estavam em *home office*, outras trabalhando em seus respectivos locais de trabalho.

O segundo objetivo específico ou secundário intencionou identificar as interações sociais dos/as jovens participantes da pesquisa. Buscou-se detectar como eram as interações, do ponto de vista deles/as.

No contexto em que se realizou a construção dos dados, ponderou-se que o advento do *lockdown*, proveniente da pandemia por Covid-19, implicaria a dificuldade da identificação das interações sociais. Entretanto, foi possível constatar que os/as estudantes implicados nesta pesquisa estavam inseridos num contexto socioeconômico cultural, cujas atividades de lazer eram, basicamente, para alguns: passeios a shopping center com a mãe (Diana e Febo); viagens de curta quilometragem para praias próximas (Marte) ou residências de familiares (Marte e Prometeu); festas de aniversários (Aurora); locais públicos coletivos para a prática de

esportes e brincadeiras, tais como ruas, condomínios residenciais e praças públicas (Diana, Marte, Plutão e Aurora); e passeios a casa de amigo (Júpiter). Jogos de vídeo-games (Júpiter); uso de aplicativos de T.A. para diálogos com pares afins (Adônis); e acesso a redes sociais (Eros). O único local de prática social comum a todos/as foi a Escola de Educação Básica, com a perspectiva de que o confinamento que estava se findando, não estava despertando desejo em Adônis, para retornar, tendo em vista seu relato de que não estava sendo academicamente proveitosa sua permanência presencial. Outros, tais como Vulcano, Febo e Diana disseram se relacionar bem com todos os profissionais da escola.

Quanto às interações sociais com seus/as pares, no interior das escolas, Eros tinha dificuldades, segundo ele, por sofrer *bullying*; Júpiter e Vulcano tinham um amigo cada; Marte, Febo, Diana, Plutão e Aurora citaram alguns nomes de colegas. Apolo, mesmo tendo ficado em silêncio, quando foi questionado sobre os/as possíveis amizades na escola, disse preferir se relacionar com as meninas. Depreende-se que, na perspectiva dos/as participantes, as interações eram comuns a todos/as, sendo que alguns eram mais tímidos para o trato com colegas, tais como Vulcano, Apolo e Júpiter, dadas as características individuais; para os/as restantes, havia uma certa quantidade de colegas. Prometeu não havia feito novas amizades, em virtude da transferência escolar. No caso de Adônis, suas interações eram via aplicativo de T.A.

Compreendeu-se que as interações sociais na escola estava acontecendo de forma heterogênea, para cada um/a, sendo que alguns/as tinham mais facilidade e outros mais dificuldade, de acordo com as características individuais. De preocupante, indica-se a situação de Adônis, pois a *escola* havia separado de turma seu único colega, com quem tinha afinidade externa à escola, pois participavam das atividades pedagógicas de mobilidade juntos. No caso da pandemia, continuaram suas interações, via aplicativo de T.A. Apresentava-se desestimulado quanto ao seu retorno às atividades acadêmicas presenciais. A aprendizagem do uso da guia de assinatura não havia sido concretizada, segundo Adônis, pois só teve contato uma vez, com o recurso.

4.2.2 Percepções sobre afetividade e sexualidade: construções possíveis

Os/as jovens participantes desta investigação não estavam lidando com estranhamentos em relação aos/às colegas da Educação Básica, no que se refere a interrelações com pessoas em situação de deficiência e sem deficiência. Ficou evidente que suas situações representativas de deficiência compunham, apenas, o rol de suas características pessoais.

Eros apresentava um comportamento que, segundo ele, causava estranhamento nos colegas da escola. Seus colegas o estimulavam a brigar ou bater em outras pessoas, mas ele não se enquadrava nessas provocações, por isso sofria *bullying*, e percebia-se diferente, mas a questão dele não perpassava pelas diferenças sobre deficiência e sim sobre assuntos relativos a sexo.

O período de pandemia, provocado pela Covid-19, durante os anos de 2020 e 2021, provocou isolamento social, paralisação das atividades escolares e outras paralelas, tais como de orientação e mobilidade, psicoterapias e diversas atividades sociais. Esse fator pode ser considerado como dificultador nas interações sociais entre os/as jovens. Mesmo assim, há que se ponderar que as atividades sociais desses/as jovens prendiam-se a aniversários – quando nas proximidades de suas residências e se estudavam no mesmo bairro; e usufruto de praças localizadas nos bairros. Houve alguns outros relatos, nos quais foram citados *shopping center*, praias, viagens à casa de parentes, em Municípios próximos, onde os/as jovens podiam se encontrar para as interrelações, mas esses locais eram utilizados antes do período pandêmico, somente por alguns.

Verificou-se, portanto, que a escola, dentre os locais de prática social, pode ser considerada o único local comum a todos/as os/as entrevistados/as. E aqueles/as que frequentavam escolas do entorno dos seus bairros residenciais, apresentaram maiores probabilidades de frequentarem festas de aniversários e participarem de atividades esportivas e de lazer nas praças e locais de uso coletivo, dentro dos próprios bairros.

A percepção dos/as jovens em situação de deficiência sobre a afetividade e a sexualidade perpassa pelos valores culturais extraídos das suas práticas sociais junto a familiares. As manifestações físicas, fisiológicas, biológicas que alteraram as emoções e os pensamentos sobre as interrelações sociais, junto aos seus pares,

foram tolhidas pelas recomendações familiares, seja devido a valores culturais, ou o próprio temor ou cuidado dos pais, no sentido de protelar o início das atividades sexuais de seus/as filhos/as. Nesse sentido, muitos termos foram utilizados nos discursos, para controlar as possíveis permissões, causando medo, ou mesmo percebendo o ato sexual em si, como algo ruim, pois se tais jovens concedessem que outras pessoas os/as tocassem, estas poderiam produzir algo ruim em seus corpos. *O corpo educado!*

Prometeu e Adônis perceberam as alterações provocadas pela puberdade, com naturalidade, e suas experiências relatadas demonstraram aspectos positivos da percepção da afetividade e da sexualidade, tratando o assunto com naturalidade e normalidade. O primeiro relatou que suas emoções ao encontrar sua atual namorada foi um espetáculo e que havia ganho preservativos da mãe, para o caso de começar a namorar – o que já estava fazendo. Adônis foi interrompido no ato daquela que seria sua primeira relação sexual e estava aberto para novas e mais contundentes experiências, desde que, segundo ele, fosse com uma, ou duas, ou mais mulheres, ao mesmo tempo.

Eros e Aurora resolveram se aventurar nas experiências afetivo-sexuais e sentiram-se destoando do considerado correto, do aceito, do natural. Seus corpos não estavam dentro dos padrões dos *corpos educados*. Ambos tiveram experiências com jovens de ambos os sexos. O primeiro com relações sexuais e a última com beijos e outras carícias. Eros tornou-se uma figura não desejada. Isso é preocupante, pois notou-se que ele demandava orientações e/ou educação em sexualidade e comportamental. Sua família, religiosa, discursava que demandava *cura* e ele assumiu essa *doença sexual*, que só o fazia pensar em sexo.

Houve aqueles que estavam em estágios iniciais de alterações nas emoções e experiências, tais como Vulcano, Apolo, Júpiter e Marte. Apresentaram percepções de fortes emoções em relação a determinadas pessoas. Vulcano tinha a questão de ser controlado e acompanhado pelos pais o tempo todo, sem privacidade em seu quarto, inclusive. Apolo e Júpiter estavam apenas sentindo emoções direcionadas a determinadas meninas, e Marte estava aguardando novas oportunidades, pois sua única oportunidade de beijar alguém, havia sido provocada por colegas de escola e de condomínio residencial.

Febo e Plutão representaram um grupo que não se manifestou sobre possíveis experiências e emoções diferenciadas. Ambos ficavam muito em casa, com a mãe. Plutão tinha um pai que viajava muito a trabalho, o qual era sua inspiração para seguir carreira profissional. No mais, ficava em casa, ajudando sua mãe nos afazeres domésticos, pois não queria ter a vida de uma colega que morava próximo a sua casa, que engravidou, ainda, muito jovem. Segundo ele, não pensava *nessas coisas* ainda, e seu foco era em sua futura profissão. Depreende-se que alguém pensou por ele: *Corpo educado*. Já Febo demonstrou falta de vivências, pois utilizava muito a TV, somente, sendo que foi passear no shopping center com a mãe e a irmã e esse passeio fez com que gostasse de uma menina que nunca mais viu.

Os/as jovens que representavam as aspirações afetivo-sexuais dos/as participantes desta pesquisa, não estavam inclusos no rol da lista de Educação Especial da escola, ou seja, eram jovens sem a situação de deficiência. Chamou a atenção o relato de Vulcano, cuja musa inspiradora, segundo ele, era *feia* aos olhos dos outros colegas, mas para ele, era linda e importava o que sentia por ela, pois ficava com ela *na cabeça* o tempo todo.

Diana sinalizou disposição para as experiências que, naturalmente, ocorreriam, porém teve problemas ao ver um pênis pela primeira vez, e esse fato desestruturou as emoções de sua progenitora, disparando a depressão. Ela preferiu pensar que com meninas as experiências afetivo-sexuais poderiam ser mais tênues.

Júpiter passou por violência sexual, fato esse que desencadeou alteração na convivência familiar, no endereço residencial, no endereço da instituição escolar, além dos aspectos psicológicos que até o momento da entrevista demandavam cuidados especializados, que estavam paralisados, em função da pandemia. Esse fato de violência sexual não foi relacionado a suas primeiras relações afetivo-sexuais. Júpiter separou os tipos de conversas. Ele relatou que ainda não havia beijado, mas já se sentiu apaixonado.

Em suma, identificadas as percepções sobre a afetividade e a sexualidade, observaram-se obstáculos, tais como o contexto de confinamento, devido à pandemia por Covid-19; e poucas experiências em atividades coletivas, sendo a escola o destaque comum a todos/as. Observa-se que se tratou de escolas públicas do Estado de São Paulo, localizadas em diferentes Bairros de um mesmo Município. Identificou-se poucas oportunidades de atividades recreativas e culturais artísticas, por exemplo,

que culminassem em aspectos possibilitadores de desenvolvimento de interações sociais e experiências afetivo-sexuais, centrando-se na escola, o local de prática social para situações afins.

CONCLUSÃO

Com o objetivo geral de descrever a percepção que jovens, na faixa etária acima de 12 anos, em situação de deficiência, matriculados na Educação Básica, têm sobre afetividade e sexualidade construiu-se os dados desta pesquisa no decorrer dos anos 2020 e 2021. A faixa etária dos/as participantes esteve entre 12 e 18 anos. Partiu-se do entendimento da universalidade dos direitos humanos, especificamente no que concerne a direitos de jovens à igualdade de informações, a não discriminação e à apropriação de uma educação em sexualidade. Identificar a percepção que esses/as jovens têm sobre o tema afetividade e sexualidade é considerada a avaliação inicial para implantar um projeto de formação humana e a intenção é que se torne parte de um processo para projetos de educação escolar em sexualidade. Quando se tem consciência, o/a jovem apresenta condições para controlar suas

ações e tomar decisões sobre sua sexualidade e seu comportamento sexual com liberdade, autonomia e responsabilidade.

Dentro dessa perspectiva, pensa-se ter alcançado respostas para as questões norteadoras desta pesquisa: a) o que se experimenta sobre a afetividade e a sexualidade, a partir das interações sociais numa escola comum? e b) quais contextos ou situações influenciam ou afetam as experiências sobre afetividade e sexualidade?

A escola pública localizou-se como o espaço mais importante para as relações afetivo-sexuais dos/as jovens em situação de deficiência, matriculados/as na Educação Básica. Pelo fato de ter sido verificado o favorecimento de dinâmicas nos relacionamentos afetivo-sexuais com seus pares, quando os/as jovens em situação de deficiência estavam matriculados/as em escolas localizadas nos bairros de suas residências, considera-se relevante destacar a importância das escolas e suas localizações próximas às suas residências, para a promoção do desenvolvimento global desses/as jovens. Havia possibilidades de interrelações em festas de aniversários, atividades coletivas, ao ar livre, nas ruas, nos condomínios residenciais, nas praças públicas, nas academias de ginásticas e na ida e na volta, a pé, ao prédio escolar.

Da parte dos/as jovens em situação de deficiência que participaram desta pesquisa, pode-se considerar que os relacionamentos construídos com os profissionais da educação, no interior das escolas de Educação Básica, foram positivos, em suas perspectivas.

Houve, também, oportunidades de relatarmos a não aprendizagem dos conteúdos escolares, porém os/as participantes jamais culpabilizaram seus/as professores/as. Destacaram, no entanto, a ausência de T.A., de outros materiais pedagógicos específicos, além de ausência de formação, que o Sistema não oportunizava aos/as professores/as, motivos segundo os quais não poderia, então, ocorrer o processo de ensino de forma contundente, a fim de atingir os objetivos do processo de aprendizagem. Esse resultado específico demonstra que os/as estudantes se atentaram para as manifestações discursivas dos professores, referentes às intercorrências dos processos de ensino e de aprendizagem, apoiando-os. É válido ressaltar que essas impressões dos/as jovens, foram extraídas em relação ao ensino presencial que tiveram antes do período pandêmico, e durante, por meio do Ensino Remoto (ER) e das atividades impressas que eram a eles/as endereçadas.

Devido a questões pandêmicas da Covid-19, os ciberespaços foram os locais de maior conectividade entre os/as jovens, sendo os acessos: *WhatsApp*; *Instagram*; *Youtube* e aplicativos de T.A., tais como o *Team Talk* (ênfase nos recursos de acessibilidade para cegos). As interações sociais presenciais só foram continuadas com colegas moradores no próprio bairro residencial, sendo os locais: condomínios residenciais, ruas e praças de usos coletivos.

O relacionamento com os familiares, durante esse período de *lockdown*, foi o que se configurou como o mais efetivo, muito embora, na maioria dos casos, a figura paterna estava ausente dos diálogos relacionados à afetividade e à sexualidade, com pequenas exceções.

Referente aos contextos ou situações que influenciaram ou afetaram as experiências sobre afetividade e sexualidade, verificou-se: a) pais que proibiam relações com pessoas do sexo oposto; b) isolamento social devido à pandemia – existindo, apenas na vizinhança e com familiares; c) ausência de espaços para convívio social e outras experiências além das familiares, vizinhanças e escolares; d) repressão quanto ao pensamento de que as relações sexuais em idade adolescente significavam pecado, e, portanto, demandavam cura, embora cura esteja relacionada à enfermidade e à doença e não a pecado, que se refere a assuntos religiosos e, se cura se refere a assunto religioso, a cura seria para a alma, como muitas igrejas evangélicas neo-pentecostais investem, durante eventos específicos; e) preservativos masculinos em látex eram as conhecidas formas de prevenção de gravidez e IST; e anticoncepcionais para mulheres eram ações de prevenções de gravidez indesejada, além da não efetivação do ato sexual, em si; f) desconhecimentos de outros mecanismos de proteção e prevenção contra IST, HIV e gravidez indesejada; g) quando os pais ofereciam condições – disponibilizavam preservativos, permitiam o namoro - as relações afetivo-sexuais se tornavam *naturais* e as experiências eram consideradas prazerosas; h) havia vigilância no espaço residencial, com quarto sem porta, como forma de proteção, no caso de crises provenientes do estado de saúde, que inviabilizava experiências com o próprio corpo; i) concepção familiar e ações sobre afetividade e sexualidade, com uso de termos específicos para protelar as experiências dos/as jovens, causando insegurança, medo, pensamentos sobre sexo x maldade das pessoas, inviabilizando pensar sobre prazeres no toque físico entre corpos; j) valores religiosos familiares culpabilizando

o/a jovem pelas atitudes frente à fase de descoberta das relações afetivo-sexuais; k) informações incipientes, por parte da família e da escola, sobre afetividade e sexualidade; l) desconhecimentos sobre movimentos sociais de defesa dos direitos sobre gênero; m) desconhecimentos sobre cirurgias reparadoras para pessoas transgênero.

Guardadas as devidas proporções do *lockdown* provocado pela pandemia por Covid-19, compreendeu-se estágios diferentes de compreensões sobre o tema afetividade e sexualidade em jovens em situação de deficiência. O repertório de linguagem de estudantes diagnosticados/as com DV BV demonstrou compreensões acima da média, enquanto os déficits de linguagens apresentados por alguns estudantes diagnosticados/as com DI mostrou-se preocupante na constituição da autonomia humana, demonstrando que o trabalho educativo para estudantes assim diagnosticados deve ser de muita responsabilidade, no sentido de construir os conceitos necessários para as tomadas de decisões assertivas, por parte dos/s estudantes. No caso de um dos participantes com BV, é possível se tratar de dupla excepcionalidade AHSD associadas .

Para as pessoas diagnosticadas com TEA, por conta das questões metodológicas de construção dos dados, devido às características na dificuldade de comunicação, houve um prejuízo no processo. Relembrando, tratou-se de uma única entrevista, com tempo previsto de cerca de trinta minutos, não propiciando tempo necessário para a formação de vínculo afetivo. Mesmo assim, considera-se relevante ponderar que passam pelo mesmo processo de desenvolvimento de afetividade e sexualidade, com suas peculiaridades, cujos trabalhos com profissionais específicos auxiliaria em muitos aspectos, quanto à condução das interações sociais. Foi possível a verbalização de um dos participantes notar que havia diferenças entre as brincadeiras de meninos e de meninas, demonstrando que a comunidade na qual estava inserido, demarcava bem o trânsito da ludicidade entre meninos e meninas de forma dicotômica. Compreende-se que essa questão pode representar, no geral, a sociedade brasileira, que investe em construções civis de banheiros, por exemplo, com locais distintos para mulheres e para homens. As filas e as brincadeiras nos espaços escolares, que diferenciam o lugar das meninas e o lugar dos meninos seriam outros exemplos, embora se conheça espaços educacionais que já têm promovido as devidas reparações, nessas questões.

O único representante da categoria diagnosticada com Dmu apresentou os aspectos emocionais como os mais relevantes, nos processos de interações sociais que mereciam cuidados profissionais específicos, mas demonstrou normalidade nas vivências sobre afetividade, além de uma sensibilidade única, na pesquisa, para com as alterações de humor nas meninas de seu convívio escolar. Identificava algumas diferenças de ordem física e fisiológica em si mesmo, mas nenhum desses fatores o impedia de reagir afetivamente e sexualmente. Apenas o fato de precisar dormir num quarto sem portas, em sua residência, impedia-o de aventurar-se nas descobertas sexuais solitárias, segundo ele, pois não tinha privacidade, devido às preocupações familiares com convulsões frequentes, decorrentes de um quadro de epilepsia.

Normas sociais de *lockdown* foram implantadas para impedir a proliferação do vírus causador da Covid-19, durante os anos de 2020 e 2021, resultando nas interrupções das atividades escolares, de orientação e mobilidade para jovens com DV e de atendimentos de acompanhamentos terapêuticos para jovens e suas famílias, que sofreram violência sexual, além da interrupção de passeios diversos. No entanto, dadas as condições socioeconômicas da maioria das famílias que matricularam seus/as filhos/as em escolas públicas, observou-se as poucas oportunidades de acessos aos bens culturais, artísticos e sociais, no geral, tais como acesso à literatura, às artes visuais, à dança, ao teatro e ao cinema, além das, já existentes, ínfimas atividades esportivas externas à escola.

As experiências afetivo-sexuais e as formações das identidades de gênero estavam em processo. Os discursos performativos existentes nas instituições sociais – principalmente os familiares e os religiosos - demonstraram controle nas ações dos/as jovens; referente aos conhecimentos e efeitos de relações sexuais.

Quanto ao movimento LGBTI, poucos conhecimentos foram demonstrados, destacando a importância da discussão sobre a representatividade dos movimentos sociais, em grupos com interesses comuns, que lutam por legalizações nas normas sociais de convívio.

As questões atinentes à violência sexual foram discutidas, de forma mais efetiva, quanto aos encaminhamentos dos possíveis agressores a instâncias punitivas, bem como a socializações familiares, para os apoios necessários.

No caso específico da diferença, oportuno se torna tratar sobre a situação de deficiência. Esta foi considerada como um tema irrelevante para os/as participantes, com pouca notoriedade e percepção. O estudante com DMu demonstrou maior

percepção sobre suas especificidades. Certamente, alguns relatos apontaram para fatos ocorridos na história pessoal e no espaço-temporal dessa história, mas não em relação aos processos interacionais com seus/as colegas de escola e de bairro. Esse resultado demonstrou que o estranhamento, o estigma, a discriminação estava no outro lado da sociedade, que não apresentava vivências cotidianas junto aos pares em situação de deficiência. Sendo assim, a permanência de PsD na Educação Básica, tende a influenciar as alterações na visão de mundo das pessoas que não tinham, até então, possibilidades de interações sociais com elas.

No geral, o simples fato de apresentar uma peculiaridade referente à situação de deficiência, seja intelectual, ou visual, ou física, ou múltipla, ou mesmo o autismo, que foi incluso nesta pesquisa, não constituiu problema, na percepção dos/as participantes, para o desenvolvimento na esfera afetivo-sexual, mas as posições familiares foram fatores apontados como preocupantes, ou por omissão, ou por punição, ou por inserção do medo, ou da culpa.

As descobertas das emoções para com seus pares e as manifestações de desejos de trocas de carinhos de um corpo para o outro, as preocupações de como estão sendo percebidos, dentre outras, demonstraram o esperado, ou seja, que a deficiência não torna uma pessoa assexuada ou sem necessidade de atenção em afetividade e sexualidade.

A afetividade e a sexualidade é inerente ao ser humano. Assim como se produz tantas leis para o combate à violência contra a mulher e à discriminação étnica dentre outros temas importantes, por que não a educação em afetividade e em sexualidade? Falta, na sociedade, afetividade! Uma formação que invista nessa temática provocará, no ser humano, sentimentos de empatia para com sua comunidade. Não haverá incitação à violência.

É muito discutido a questão da legalização do aborto. Os/as participantes conhecem o tema pela TV aberta, em programas policiais, quando a mulher não deseja ter filhos. Como se o problema todo estivesse na mulher, e não nas complexas relações e estruturas sociais.

A violência sexual não pode ser discutida apenas para, quando acontecer com a pessoa, ela saber que pode pedir apoio à família e, também, registrar um boletim de ocorrência policial. É necessário dar a autonomia que se apregoa tanto, principalmente, quando se fala em pessoas em situação de deficiência. Educação em sexualidade propicia, também, o entendimento sobre os movimentos sociais que

defendem os direitos daqueles/as que se sentem desassistidos - a Sociologia, nas escolas, pode dar essa contribuição, assim como formar uma sociedade mais justa, que não viola os direitos sexuais e não é violada!

Estabelecem-se os seguintes aspectos componentes desta tese:

1. Jovens em situação de deficiência que frequentam escolas públicas localizadas em seus bairros residenciais tendem a ser favorecidos/as nas dinâmicas das relações afetivo-sexuais com seus pares.

Há possibilidades de interrelações com seus pares em festas de aniversários, em atividades coletivas em locais públicos, tais como praças e ruas, além de academias de ginásticas e na ida e na volta, a pé, ao prédio escolar. Mesmo com o advento da grave crise sanitária e os meios comunicacionais terem sido os aplicativos de comunicação *on-line*, tais como os de Tecnologia Assistiva, *WhatsApp*, *Instagram*, *Youtube*, entre outros, o entorno da vizinhança, quando frequentadores da mesma instituição escolar, continuou sendo pontos de encontros entre todos/as os/as jovens;

2. As precauções familiares no sentido de protelar as relações sexuais de seus/as filhos/as, tais como proibições de amizades com jovens do sexo oposto, discursos errôneos e de medo sobre sexo, além da maldade alheia sobre seus corpos, podem obstruir espaços saudáveis de experiências afetivo-sexuais;
3. As imposições de regras, por parte das famílias, de valores religiosos impeditivos de experiências afetivo-sexuais, durante a fase da adolescência/juventude, não alteram interesses e experiências afetivo-sexuais, apenas podem colaborar na diminuição ou encerramento do diálogo sobre o tema, no ceio familiar.

Mesmo que esta tese possa contrariar muitas famílias cristãs, ficou evidente que, quando havia impedimentos nessa ordem, outras alternativas se estabeleciam, inclusive, de forma oculta, atividades corpo a corpo e *on-line*.

4. O tema da violência sexual necessita ser incluído no currículo escolar, não para os efeitos punitivos já existentes, contra os agressores, nem para a comunicação aos familiares, no sentido de propiciar os apoios em saúde necessários, mas para ações de prevenções, no intuito de formar uma sociedade consciente de seus direitos e limites individuais e sociais. Uma sociedade que não é agredida e não agride, também!

O tema da violência apresenta a via de quem viola os direitos dos/as outros/as e a via de quem é violado/o. A educação escolar pode ser uma alternativa, na condução de uma mudança na visão social. Obviamente, que se faz necessário ações concomitantes. Ficou demonstrado que os violadores sexuais conhecidos eram pais, tios e avôs, ou seja, membros das próprias famílias, assim como da instituição de Educação Especial. As instituições governamentais devem se preocupar com a questão e implantar ações educativas de formação humana.

5. Criar um Fórum Permanente de Afetividade e Sexualidade. Formar vínculos entre a escola e a comunidade, podendo, inclusive, contar com o apoio da universidade, em projetos de extensão, para implantar um espaço de discussão e apreensão de conhecimentos atinentes à afetividade e à sexualidade. Uma sociedade educada para a empatia, a afetividade e a sexualidade.

As equipes gestoras e técnico-pedagógicas das escolas são as maiores conhecedoras dos problemas relacionados à temática. As agendas de algumas entrevistas foram efetivadas pelas equipes gestoras escolares, por entenderem que determinadas famílias necessitavam participar desta pesquisa, mesmo que se tratava, apenas, de entrevistas e não era o caso de uma pesquisa-ação, mas culminou na necessidade de abrir um espaço de discussão e apreensão de conhecimentos afins, dadas as aflições familiares e os desconhecimentos dos/as entrevistados/as sobre alguns temas abordados. Obviamente, que foram despertadas para a discussão desses temas, junto a seus/as filhos, porém solicitavam auxílio da pesquisadora, para esse fim.

A criação de grupos paralelos no interior das comunidades dos bairros, numa perspectiva de executar micropolíticas poderiam ser oportunidades geradas em prol do desenvolvimento dos conhecimentos sobre a temática, ou movimentos sociais e estudos comunitários sobre afetividade e sexualidade, por meio de associações existentes no próprio entorno dos bairros. Espera-se que a própria escola seja criadora de espaços para tais discussões, dentro das próprias oportunidades que o currículo oferece, podendo ser, inclusive, com o apoio da Universidade, por meio de projetos de extensão.

6. Inserir, no currículo escolar formal, a educação em afetividade e em sexualidade. Propiciar um movimento em que os/as estudantes sejam

convocados/as a construir conhecimentos, discutirem suas dúvidas e questionamentos entre si - com a mediação dos professores - pode gerar uma consciência individual e coletiva, para a assunção de posicionamentos frente às questões vivenciadas em sociedade.

A escola pode assumir posicionamentos para as alterações na sociedade, embora não se pode negar que seja necessário o engajamento político dos professores e outros profissionais da educação, na condução desse processo, pois a luta será contra políticas que intencionam negar a capacidade de pensar sobre a própria vida. Trata-se da agência individual e coletiva que se propõe possibilitar acesso aos/as jovens e, neste caso, principalmente aos jovens em situação de deficiência, que tem apresentado pouco conhecimento e poucas possibilidades de tomar as rédeas de suas próprias relações afetivo-sexuais. As desinformações quanto aos direitos sexuais e reprodutivos dos/as jovens em situação de deficiência demonstraram a urgência de inclusão, na educação escolar, de componentes curriculares que correspondam a essas necessidades, ou seja, educação escolar em sexualidade, por considerá-la como parte estruturante das práticas socioculturais do ser humano.

7. Melhorar ou implantar o acesso dos/as jovens ao teatro, à dança, ao cinema, à pintura, à literatura, à fotografia, à arte em geral apresenta-se como uma das alternativas para aumentar ou iniciar o acesso ao repertório cultural existente na sociedade.

Quando se vislumbra suas e outras realidades na arte, abre-se um espaço para a reflexão e a tomada de consciência para o pensar sobre a sua própria história de vida e direcionar, com consciência, suas próximas ações. Todos/as os/as jovens participantes, em algum momento, refletiram sobre o tema afetividade e sexualidade, mesmo quando não se tinha nada a dizer, porque foram provocados à reflexão.

Um exemplo de arte é a História em Quadrinhos (HQ) *Ajuricaba*, que retratou a história de um líder na Amazônia, que alterou a forma de viver de todo o povo da região Norte do país. Houve revoltas e impedimentos da colonização portuguesa, liderados pelos povos, cuja Capital do Amazonas (AM) homenageia-os, os Manaós. Trazendo-se para a questão da sexualidade, pode-se ponderar que há um jeito diferenciado cultural da região Norte (N), em relação à região Sudeste (SE), por exemplo, e essa HQ se incumbe de

promover o *link* de acesso a conhecimentos que, para muitos, estão ocultos. O povo brasileiro tem um líder nacional que desconhece, e o jeito nortista de ser pode ser provocado à reflexão, quando acessar essa arte disponível em bibliotecas manauaras.

A literatura trazida à discussão demonstrou que em todos os componentes curriculares é possível tratar sobre a temática da afetividade e da sexualidade. O *déficit* no repertório cultural, dos/as estudantes em situação de deficiência, das escolas públicas estaduais, demonstrou uma necessária reforma no currículo educacional sobre o complexo e importante tema da afetividade e da sexualidade. Seria apenas *déficit* cultural dos/as jovens em situação de deficiência, ou esse *déficit* seria comum a todos/as? O modelo de escola pública implantado no país está direcionado apenas ao trabalho de seus estudantes que terminam na Educação Básica, ou numa formação mais geral, enquanto ser humano?

8. Valorizar o esporte escolar e comunitário.

Verificou-se que os espaços coletivos propiciaram as inter-relações entre os pares. Bolas e skates ocuparam as atenções dos/as jovens. Nesse sentido, necessário se faz disponibilizar o acesso às práticas esportivas, como uma das ações para a formação humana, mas também pensando-se que o hiperfoco em sexo pode ser atenuado por práticas esportivas, com a estimulação dos hormônios do prazer, principalmente nos processos iniciais de descobertas, em que os/as jovens, na primeira fase da adolescência estão.

Os resultados demonstraram a paralisação das atividades escolares e sociais, devido ao período de grave crise sanitária. Entretanto, não ficou evidenciado que havia práticas esportivas frequentes. Relatou-se algumas iniciativas. Necessário se faz ações mais efetivas de políticas públicas, no sentido de fazer chegar às escolas as práticas opcionais de diversos esportes, tais como se oferecia nas antigas Escolas Técnicas Federais: handebol, voleibol, futsal, futebol de campo, atletismo, ginástica rítmica, dentre outros. Todas as escolas devem ser modelos de incentivo a todos os tipos de esportes. Na atualidade, os skates podem ser opções novas, embora suas práticas comunitárias já existam há décadas.

Para o futuro, sugere-se pesquisas relativas à interface entre o despertar sexual e a violência sexual na fase adolescente/juvenil, nas relações transgeracionais das famílias, com objetivos de identificar as percepções de adultos que passaram por processos noticiados como violência sexual, na adolescência, no intuito de dar respostas, vivenciaram-se como agressões e violações de direitos ou se conceberam tais experiências como iniciações sexuais prazerosas. Sugere-se, também, pesquisas sobre a eficácia das tecnologias da informação e da comunicação, bem como as tecnologias assistivas disponibilizadas aos/às estudantes com deficiência nas escolas e, ainda, pesquisas sobre a aprendizagem acadêmica efetiva dos/as jovens em situação de deficiência, pois esta foi uma preocupação das famílias, nos contatos iniciais com a pesquisadora, bem como esteve presente nos relatos dos/as jovens, durante as entrevistas.

Para concluir, pondera-se que a educação escolar necessita, urgentemente, de reformas na condução do processo de aprendizagem dos/as estudantes em situação de deficiência, tanto no que se refere a questões acadêmicas, quanto no que tange ao tema proposto nesta pesquisa, ou seja, afetividade e sexualidade.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Sergio; FROMER, Marcelo; FILHO, Arnaldo. 1987. Intérprete: Titãs). Warner/chappell Edicoes Musicais Ltda, Rosa Celeste. Disponível em: [comida titãs letra - Pesquisa Google](#). Acesso em 28 Set. 2022.

ALMEIDA JÚNIOR. José Benedito. **O ser humano, um ser-para-amar**: sobre o Amor na Filosofia. In: PROGRAMA VIRTUAL DE FORMAÇÃO – PROVIFOR da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. 2020. Uberlândia. [transmitido ao vivo em 24 de Julho de 2020]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xMZq5KDUFzk>. Acesso em 24 ago 2020.

AMARAL, Lúcia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

APA – American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordoli... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-088-3.

APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução: Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017. 312 p. Título original: Can Education Change Society? ISBN 978-85-3265-316-1.

ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? Dossiê – Paulo Freire: o legado global. EDUR. **Educação em Revista**. 2019; 35:e214631. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/?artigo=paulo-freire-outro-paradigma-pedagogico>. Acesso em 13 abr. 2020.

BARBOSA, G. O. L. **Validação de tecnologia assistiva para deficientes visuais na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_3f75a0e0434028ad25e1e92de402787a Acesso em: 25 nov. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. Título original: Liquid Love. ISBN: 978.85-7110-795-3.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**; tradução Sérgio Milliet. – 5 ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2019. ISBN 9788520943885.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. São Paulo: Editora Vozes, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século Edições – Sociedade Unipessoal LDA, 2003.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Lei nº 14.254, de 30 de Novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em 26 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04, de 02 de Outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO \(mec.gov.br\)](http://www.mec.gov.br). Acesso em 14 Mar 2022.

_____. Ministério da Saúde. **Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. Brasília : Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: [Diretrizes nacionais](http://www.mec.gov.br)

para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde. (saude.gov.br) Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.836, de 1º de dezembro de 2011.** Institui, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (Política Nacional de Saúde Integral LGBT). Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2836_01_12_2011.html. Acesso em: 21 Set. 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008b.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009b.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [Decreto nº 6949 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm Acesso em: 21 fev. 2020.

_____. _____. _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 07 Out 2021.

_____. _____. _____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em 12 mai. 2021.

_____. _____. _____. **Lei nº 12.796 de 04 de Abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [L12796 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 28 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.798, de 03 de Janeiro de 2019.** Acrescenta art. 8º-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para instituir a Semana Nacional de Prevenção da Gravidez na Adolescência. Disponível em: [L13798 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 07 Out. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.191, de 03 de Agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 28 Jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 07 Mar 2022.

BROCHMANN, Nina; DAHL, Ellen Stokken. **Viva a vagina:** tudo o que você sempre quis saber. Tradução Kristin Carrubo. Paralela. 2017. E-book Amazon.

BULFINCH, Thomas. **O livro da Mitologia:** a Idade da Fábula. Tradução Luciano Alves Meira. [ilustração Getulio Delphim]. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2013. ISBN: 978-85-7232-959-0.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAVALCANTE, L. D. W. Validação de tecnologia assistiva para a deficiente visual : utilização do preservativo feminino. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_6109011f79e0a680152078d0b276ea3e Acesso em: 21 out. 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade** / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge. Tradução Rane Souza. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2021. Título original: Intersectionality. ISBN: 978-65-5717-019-8.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais.** Tradução Marília Moschkovich. São Paulo : nVersos, 2016. Título original: Gender for real. ISBN 978-85-8444-104-4.

CONVERSAS METODOLÓGICAS – Transnacionalismo Negro e Diáspora Africana. Valter Roberto Silvério. [Vídeo] (1:00:52 h) Em 20 de Fevereiro de 2020. Disponível online em: <https://www.youtube.com/watch?v=PRVgdW4Vb8g&t=1698s>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. Revisão técnica Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Título original: Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. ISBN 978-85-65848-88-6.

DENARI, Fátima A. **O adolescente especial e a sexualidade:** nem anjo, nem fera. 1997. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

DENARI, Fatima Elisabeth. Sexualidade, afetividade, deficiência e inclusão: novos (?) olhares. *In*: ALMEIDA, Thiago. (org.). **Relacionamentos amorosos: o antes, o durante... e o depois**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013. p. 391-413. ISBN; 978-85-88533-76-9.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo, Paz e Terra, 2019 – (Coleção Biblioteca de Filosofia). ISBN 978-85-7753-294-0.

GOFFMAN, Erving. **Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975. Título original: Stigma – Notes on the Management of Spoiled Identity.

GOMES, Paulo de Tarso. A filosofia de Merleau-Ponty e os fundamentos da educação. *In*: MARTINS, Marcos Francisco; PEREIRA, Ascísio dos Reis (organizadores). **Filosofia e educação**. Ensaio sobre autores clássicos. São Carlos : UdUFSCar, 2014. ISBN: 978-85-7600-344-1.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos) [3ª reimpressão, 2020]. ISBN 978-85-326-5202-7.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.)**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. Traduções Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. [7ª reimpressão, 2020]. Título original: Who needs 'identity'? ISBN 978-85-326-2413-0.

HAYAKAWA, Juliana Fantato. Déficits linguísticos: o silenciamento escolar de alunos com disformidades na fala. *In*: **Papo de professores: educação especial e inclusiva contra as desigualdades**. Organizadores Cícera A. Lima Malheiro, Everton Viesba-Garcia – Diadema: V&V Editora, 2021. ISBN 978-65-88471-37-1.

HARLOS, Franco Ezequiel. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3092>. Acesso em: 20 fev. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020** (atualizado em 08/03/2020). Disponível em: [Educação Básica — Inep \(www.gov.br\)](http://www.gov.br). Acesso em 07 Mar 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Valderez Marina do Rosário. Universalidades e singularidades presentes no método de análise textual discursiva. LIMA, Valderez Marina do Rosário; RAMOS, Marivan Guntzel; PAULA, Marlúbia Corrêa de. (org.). **Métodos de Análise em Pesquisa Qualitativa**: releituras atuais. Porto Alegre, EdiPUCS, 2019. ISBN 978-85-397-1242-7. Disponível em: [Leitor - Biblioteca Virtual Universitária \(bvirtual.com.br\)](http://Leitor - Biblioteca Virtual Universitária (bvirtual.com.br)) Acesso em: 26 fev. 2021.

MAGALHÃES, I. M. de O. **Comunicação em libras**: Validação de conteúdo de uma tecnologia educativa acerca do HIV e da AIDS. 2016. 92f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública - PPGSP) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_f34ab9190816c4425745ca1ceba3b598 Acesso em: 25 nov. 2020.

MARQUES, Ivana. Na aula de Ciências e Biologia. Ensino Fundamental II e Ensino Médio. In: RIBEIRO, Marcos (organizador). **A conversa sobre sexualidade na escola**. Da Educação Infantil ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. ISBN: 978-65-86095-15-9.

MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. *In*: RANGNI, Rosemeire de Araújo A.; MASSUDA, Mayra Berto; COSTA, Maria da Piedade Resende da. (orgs). **Altas habilidades/superdotação**: temas para pesquisa e discussão [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2017. ISBN: 978-65-80216-10-9. Available from: doi: 9786580216109.

MENDES, Marlon Jose Gavlik. **Deficiência intelectual e sexualidade**: a violência sexual em foco. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: [Tese - Marlon J. Gavlik Mendes.pdf \(ufscar.br\)](https://ufscar.br/Tese - Marlon J. Gavlik Mendes.pdf). Acesso em: 11 Set. 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018. (Biblioteca do pensamento moderno). Título original: Phénoménologie de la perception. ISBN 978-85-469-0231-6.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos) [3ª reimpressão, 2020]. ISBN 978-85-326-5202-7.

MORAES, Roque. **Análise textual discursiva** / Roque Moraes, Maria do Carmo Galiuzzi. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2016. 264 p. – (Coleção educação em ciências). ISBN 978-85-419-0217-5.

OLIVEIRA, M. G. Manual saúde sexual e reprodutiva : métodos anticoncepcionais comportamentais : desenvolvimento e avaliação de tecnologia assistiva. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_e689458d0265da4af09ee861abdf44bc
Acesso em 25 nov. 2020.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin.
Desenvolvimento humano. Colaboração Dana Gross. Tradução Daniel Bueno. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. ISBN 0-07-232139-3.

PESSOTTI, Isaiás, **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. ISBN 978-85-8192-607-0.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo. v. 38). ISBN 85-249-0260-4.

RIBEIRO, Marcos (org.). **A conversa sobre sexualidade na escola.** Da Educação Infantil ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. ISBN: 978-65-86095-15-9.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. *In:* BORTOLOZZI, Ana Cláudia; MAIA, Ari Fernando (org). **Sexualidade e infância.** Bauru: FC/CECEMCA; Brasília: MEC/SEF, 2005, p.17-32. Disponível em: [Texto sexualidade1.pdf](#) (bauru.sp.gov.br). Acesso em: 14 abr. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino /** J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. ed. – Artmed, 1998. ISBN 978-85-7307-374-4.

SACRISTÁN, José Gimeno (organizador). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. 1. ed. 2013. ISBN: 9788565848442

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A antropologia personalist de Emmanuel Mounier.** São Pulo, Saraiva, 1974.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [7ª reimpressão, 2020]. ISBN 978-85-326-2413-0.

SIMMEL, Georg. **Filosofia do amor;** tradução Eduardo Brandão; revisão da tradução Paulo Neves - 3. Ed. São Paulo : Martins Fontes, 2006. ISBN 85-336-2292-9.

TINOCO, Helio. Na aula de Sociologia. Ensino Fundamental II e Ensino Médio. *In:* RIBEIRO, Marcos (organizador). **A conversa sobre sexualidade na escola.** Da Educação Infantil ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021. ISBN: 978-65-86095-15-9.

THERBORN Goran. **Inequalities of the world new theoretical frameworks:** multiple empirical approaches. Verso, London, 2006. ISBN-10: 184467519X.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade:** uma abordagem baseada em evidências. Representação no Brasil. Tradução: David Harrad. 2ª ed. Revisada. 2019.

UOL. Blog Nós. **Ian conquista na justiça reconhecimento como gênero:** 'Passo a existir' (reportagem de 30/09/2021 16h32). Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/colunas/brenda-fucuta/2021/09/30/nome-agenero.amp.htm>. Acesso em 10 out. 2021.

UNESP. Faculdade de Ciências Agrônomicas. Biblioteca Prof. Paulo de Carvalho Mattos. **Tipos de revisão de literatura.** Botucatu. 2015.

VIEIRA, A. B., **Currículo e Educação Especial:** As Ações da Escola a Partir dos Diálogos Cotidianos. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_1e864c11e8ea23d5a5e780ce8657fd53 Acesso em: 25 nov. 2020.

VILELAS, José. **Investigação – o processo de construção do conhecimento.** 1. ed. Lisboa: Edições Sílabo, Lda, 2009. ISBN: 978-972-618-557-4.

APÊNDICE A – DEFINIÇÕES SOBRE AS SITUAÇÕES DOS/AS PARTICIPANTES

1) ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO²¹

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, n.p.).

²¹ Há uma suposição de que um dos participantes apresenta Altas Habilidades/Superdotação associada à Baixa Visão e por este motivo apresentou-se definições sobre AHSD e Dupla Excepcionalidade, associando-se as duas situações.

REFERÊNCIA:

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCACAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](http://educacao.inclusiva.gov.br). Acesso em: 09 Set. 2022.

De acordo com Renzulli (1986), os três traços que compõem os comportamentos de altas habilidades/superdotação são: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e altos graus de criatividade. A habilidade acima da média consiste no potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do esforço humano e que pode ser caracterizada por dois aspectos: a habilidade geral e a específica. A habilidade geral representa a capacidade de processar as informações, integrar experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas a novas situações e a capacidade de envolver-se no pensamento abstrato. As habilidades específicas correspondem às capacidades para adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita. O comprometimento com a tarefa é uma forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho. Diz respeito a um grande interesse que o aluno tem sobre algum tema que o faz buscar mais informações acerca do assunto, aprofundando seu conhecimento e buscando novas formas de testar esse saber. Algumas palavras frequentemente usadas para definir o comprometimento com a tarefa são perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança. A criatividade, para Renzulli (1986) é característica de todas as pessoas com altas habilidades/superdotação e envolve aspectos que, geralmente, aparecem juntos na literatura tais como: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos [...] (VIEIRA, 2011, p. 312-313).

REFERÊNCIA:

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen Vieira. Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. ISBN 978-85-61128-21-0.

2) ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO E DUPLA EXCEPCIONALIDADE²²

[...] a dupla excepcionalidade pode ser compreendida como um alto potencial intelectual, acadêmico, artístico, criativo, de liderança ou psicomotricidade, associado a dificuldades e/ou limitações que poderiam ser consideradas até mesmo incompatíveis à primeira condição [...] (MASSUDA; RANGNI, p. 113-114).

REFERÊNCIA:

²² Ibidem.

MASSUDA, Mayra Berto; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Altas habilidades ou superdotação e dupla excepcionalidade: definições e reflexões. In: RANGNI, R. A.; MASSUDA, M. B.; COSTA, M. P. R., (orgs). **Altas habilidades/superdotação: temas para pesquisa e discussão** [online]. São Carlos: EdUFSCar, 2017, ISBN: 978-65-80216-10-9. Available from: doi: 9786580216109.

3) DEFICIÊNCIA

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, n.p.).

REFERÊNCIA:

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: [EDUCAO INCLUSIVA: POLITICA NACIONAL DE EDUCAO ESPECIAL \(mec.gov.br\)](https://educacao.mec.gov.br/inclusiva/politica-nacional-de-educacao-especial). Acesso em: 09 Set. 2022.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: (Vigência) (Vide Decreto nº 11.063, de 2022)

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

REFERÊNCIA:

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [L13146 \(planalto.gov.br\)](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2015/07/13146.html). Acesso em 09 Set. 2022.

4) DEFICIÊNCIA FÍSICA

[...] O termo deficiência física refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende os sistemas ósteo-articular, muscular e nervoso. Pode ser ocasionada por lesões ou doenças que atingem alguns desses sistemas isoladamente ou em conjunto, cuja consequência é a limitação física em diferentes graus e níveis de complexidade, de acordo com o tipo de lesão ocorrida e os segmentos corporais atingidos. A deficiência pode ser definitiva, temporária ou progressiva (BATTISTEL, 2011, p. 103).

REFERÊNCIA:

BATTISTEL, Amara Lúcia Holanda Tavares. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência física. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. ISBN 978-85-61128-21-0.

5) DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

[...] A deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual [...] A deficiência intelectual pode ser consequência de uma lesão adquirida no período de desenvolvimento, decorrente, por exemplo, de traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado (APA, 2014, p. 31).

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

- A. Déficit em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.
- B. Déficit em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento

[...] Os vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário [...] (APA, 2014, p. 33).

Obs: O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 apresenta uma tabela com as características para cada nível de gravidade (leve, moderada, grave e profunda).

REFERÊNCIA:

APA – American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais; DSM-5 / tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]** revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.] – 5. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-088-3.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência mental pode ser compreendida como o funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho. Vemos, então, que esse conceito de DM, que é atualmente utilizado para a realização do diagnóstico da deficiência, considera três aspectos centrais:

- o funcionamento intelectual abaixo da média;
- a idade de aparecimento das características da deficiência, que deve ser inferior aos 18 anos de idade; e
- a dificuldade nos comportamentos autorregulares ou condutas adaptativas (MENESES; CANABARRO; MUNHOZ, 2011, p. 139)

REFERÊNCIA:

MENESES, Eliana da Costa Pereira de; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; MUNHOZ, Maria Alcione.. Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência mental. **In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. ISBN 978-85-61128-21-0.

- 6) DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA:** [...] conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social (BRASIL, 2006).

REFERÊNCIA:

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão : dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla** [4. Ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.] – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

Deficiência Múltipla é a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social [...] o próprio conceito de deficiência múltipla varia entre os estudiosos. Para alguns, é a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas [...] *“É a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias... com*

comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa” (p.15) [...] duas deficiências são ditas *primárias* porque independem uma da outra, ou seja, não guardam uma relação de causalidade entre si [...] (BRASIL, 2000,p. 47-48).

REFERÊNCIA:

BRASIL, Ministério da Educação. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: **Deficiência Múltipla** Vol. 1. Fascículos I-II-III/ Erenice Natália Soares de Carvalho. Brasília. Secretaria de Educação Especial, 2000 (Série Atualidades Pedagógicas).

7) DEFICIÊNCIA VISUAL E COM BAIXA VISÃO

[...] A deficiência visual é causada por uma variedade de anomalias ou enfermidades oculares que provocam lesões ou prejuízos na capacidade de percepção visual em decorrência de erros de refração, atrofia do nervo óptico ou degenerações da retina. Alguns destes comprometimentos podem ser atenuados ou corrigidos com auxílios ópticos ou intervenção cirúrgica como é o caso, por exemplo, de hipermetropia, miopia, astigmatismo e estrabismo [...] A cegueira é uma alteração drástica e irremediável, que tem como consequência a impossibilidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento de seres e objetos, entre outras restrições ou dificuldades de interações objetivas e subjetivas. Pode ser congênita, isto é, quando a incapacidade visual ocorre desde o nascimento ou nos primeiros meses de vida. A ocorrência da cegueira na infância, adolescência, juventude, idade adulta ou melhor idade denomina-se cegueira adquirida e pode ser causada por razões orgânicas ou acidentais. Neste caso, o indivíduo conserva na memória um repertório de imagens visuais mais ou menos consolidado, dependendo da idade em que ocorreu a perda definitiva da visão (SÁ, 2011, p.181-182).

A baixa visão (visão subnormal, ambiopia ou visão reduzida) é uma condição visual complexa e variável que dificulta as atividades de leitura e escrita, interfere ou limita a execução de tarefas e o desempenho de habilidades práticas [...] A Sociedade Brasileira de Visão Subnormal apresenta o seguinte conceito de baixa visão: “Uma pessoa com baixa visão é aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns e tem uma acuidade visual inferior a 20/60 (6/18, 0.3) até percepção de luz ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de uma tarefa” (SÁ, 2011, p. 186).

REFERÊNCIA:

SÁ, Elizabet Dias de. Atendimento Educacional Especializado para alunos cegos e com baixa visão. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. ISBN 978-85-61128-21-0.

8) TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

[...]§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, n.p.)

REFERÊNCIA:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [L12764 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em 08 de Setembro de 2022.

[...] Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado por tudo o que segue, atualmente ou por história prévia [...]

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos e dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (APA, 2014, p. 50).

Obs: O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014) apresenta uma tabela com as características para cada nível de gravidade (1, 2 e 3).

REFERÊNCIA:

APA – American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais; DSM-5 / tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]** revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.] – 5. Ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014. ISBN 978-85-8271-088-3.

[...] o espectro do autismo envolve uma patologia que varia amplamente em seu grau de seriedade, porém mantém em comum certos sintomas característicos, como a dificuldade de interação social, de comunicação e comportamentos repetitivos e padronizados (ALVES; GUARESCHI, 2011, p. 275).

REFERÊNCIA:

ALVES, Marcia Doralina; GUARESCHI, Taís. Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. ISBN 978-85-61128-21-0.

9) SÍNDROME DE FEINGOLD:

A Síndrome de Feingold (SF) é uma rara condição genética de herança autossômica dominante cujo fenótipo está associado até o momento a mutações germinativas ou deleções no gene MYCN, localizado em 2p24.1. Contudo, mesmo na ausência de alterações nesse gene, o diagnóstico clínico deve ser considerado diante de anormalidades digitais típicas (braquimesofalangia, sindactilia em artelhos, hipoplasia do polegar) associadas a microcefalia, ou atresia gastrointestinal (principalmente, esofágica/duodenal), ou dismorfias faciais (micrognatia, fissuras palpebrais curtas). Outros achados da SF incluem déficit de aprendizado, comprometimento do crescimento e, menos freqüentemente, anormalidades cardíacas, renais e perda auditiva [...] Considerando que a SF apresenta grande variabilidade clínica e que 60% dos probandos têm um dos pais afetados, faz-se necessária a realização do exame molecular do gene MYCN para aconselhamento genético adequado (CRUZ; COSTA; OLIVEIRA; LIMA, GOUDARD; NETO; RODOVALHO-NORIQUEI, 2010, s.p.)

REFERÊNCIA:

CRUZ, Mayara Araújo; COSTA, Jéssica Mendes; OLIVEIRA, Liliane Bernardes de; LIMA, Jéssica Rodrigues de; GOUDARD, Marivanda Júlia Furtado; NETO, Francisco Teixeira de Alcântara, RODOVALHO-DORIQUEI, Maria Juliana. **Síndrome de Feingold**. Relato de provável caso familiar com expressão variável. Disponível em: http://www.sbntn.org.br/anais_evento_2010/trabalhos/genetica/poster/P219.pdf . Acesso em 14 Set. 2022.