

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS
CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA

ARELLY CECÍLIA SILVA PADILHA

**ENTRE ANJOS E FERAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE SEXUALIDADE
ENTRE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM MACEIÓ**

MACEIÓ-AL

2017

ARELLY CECÍLIA SILVA PADILHA

**ENTRE ANJOS E FERAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE SEXUALIDADE
ENTRE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM MACEIÓ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Nádia Elisa Meinerz

MACEIÓ-AL
2017

ARELLY CECÍLIA SILVA PADILHA

**ENTRE ANJOS E FERAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE
SEXUALIDADE ENTRE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM MACEIÓ**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Nádia Elisa Meinerz

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Nádia Elisa Meinerz - UFAL

Prof^ª. Dra. Silvia Aguiar Carneiro Martins - UFAL

M^ª Jarissa Porto dos Santos - UFAL

MACEIÓ – AL
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Nádia, pelo carinho, paciência e a inestimável contribuição à minha vida acadêmica e na construção desse trabalho. À Lívia, pela companhia e reflexões produtivas nas tardes de trabalho de campo.

Aos alunos e professoras do Instituto Rosa Amaral, por compartilharem suas experiências comigo.

A minha família, por sempre estar comigo, nos momentos bons e ruins.

Aos meus queridos amigos de Ciências Sociais, por todas as histórias compartilhadas e pelo apoio de sempre: Missilene Marques, Letícia Souza, Amanda Barbosa e Carlos Alessandro.

Ao Victor, pelo afeto, apoio e entusiasmo, e por trilharmos juntos caminhos de dores e alegrias.

Ao meu vovô mais amado.

A Alayra tão querida.

RESUMO

O trabalho consiste na pesquisa realizada numa instituição que oferta atendimento educacional especializado para jovens e adultos com deficiência intelectual na cidade de Maceió, Alagoas, no período de setembro de 2012 a maio de 2013. Utilizamos como metodologia a etnografia, que constituiu na observação participante na instituição, além de conversas e entrevistas semi estruturadas. Pretende-se explorar as representações da experiência da sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual e o gerenciamento institucional dessa experiência. O texto está organizado em três partes: a primeira traz uma breve reflexão sobre os conceitos de deficiência e sexualidade, a segunda apresenta a instituição e as peculiaridades do trabalho de campo, e a parte final aborda as representações de pais e profissionais acerca da sexualidade de seus filhos/alunos, as suas experiências afetivo-sexuais, e as atitudes frente a essas expressões. Percebemos que a assexualidade e a hipersexualidade estão presentes nos discursos tanto da família quanto dos profissionais, sendo esta última acionada como justificativa para a vigilância e interdição do namoro. Os relacionamentos são proibidos dentro da instituição, mas ao mesmo tempo a direção faz a mediação do namoro com os familiares dos alunos. Entretanto, observa-se que não consideram os sujeitos com deficiência capazes de manter uma relação “normal”, como qualquer outra pessoa sem deficiência.

Palavras – chave: Deficiência intelectual; Sexualidade; Instituição.

ABSTRACT

The study consists of research carried out in an institution that offer specialized education for youth and adults with intellectual disabilities in the city of Maceió, Alagoas, from September 2012 to May 2013. We used as a methodology ethnography, which was on participant observation in the institution, as well as conversations and semi-structured interviews. We intend to explore the representations of the experience of sexuality of young people and adults with intellectual disabilities and the institutional management of this experience. The text is organized into three parts: the first provides a brief reflection on the concepts of disability and sexuality, the second shows the institution and the peculiarities of the field work, and the final part deals with the representations of parents and professionals about the sexuality of their children / students, their sexual experiences, and attitudes to these expressions. We realize that asexuality and hypersexuality are present in the speeches of both the family as the professionals, the latter being driven as a justification for surveillance and interdiction of dating. Relationships are prohibited within the institution, but at the same time the direction is the dating mediation with the families of students. However, it is observed that do not consider the subject with disabilities able to maintain a normal; relationship, like any other person without disabilities.

Key-words: Intellectual disabilities; Sexuality; Institution.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE CONCEITOS	11
1.1. DEFICIÊNCIA EM ALGUMAS APREENSÕES ETNOGRÁFICAS	17
2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA NO INSTITUTO ROSA AMARAL	26
2.1. O ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO	27
2.2. AS ENTREVISTAS E OS PRINCIPAIS INTERLOCUTORES	30
2.3. DIFICULDADES E ESPECIFICIDADES DA PESQUISA ETNOGRÁFICA SOBRE O TEMA DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE	35
3. AS EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE NO INSTITUTO ROSA AMARAL	41
3.1. ASSEXUALIDADE X HIPERSEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES	42
3.2. AS EXPERIÊNCIAS AFETIVO-SEXUAIS: O QUE VI E O QUE OUVI	49
3.3. O GERENCIAMENTO INSTITUCIONAL DA SEXUALIDADE.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
BIBLIOGRAFIA	62

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma investigação das práticas e discursos relativos à sexualidade de pessoas com deficiência intelectual em contexto institucional. O interesse por esse recorte temático deu-se através da participação em uma pesquisa que tinha como objetivo investigar as expressões da sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual¹, a gestão institucional e os entraves para o exercício desta por educadores e funcionários de Entidades de Assistência Educacional Especializada, e por familiares.

Através da leitura de artigos da área da Psicologia e da Educação Especial, entre outros textos que tratam da interface entre Deficiência e Sexualidade, e por meio de conversas informais com os interlocutores na minha experiência na pesquisa de campo acerca do tema, percebi que há uma opinião quase que generalizada de que falar sobre a sexualidade de pessoas com deficiência é uma tarefa complicada e delicada. E junto com essa percepção, me veio também a vontade de entender melhor o porquê dessa visão, para além das minhas suspeitas baseadas no senso comum e no senso comum acadêmico.

Quantas vezes não escutamos dizer de uma pessoa com deficiência intelectual que ela não era “normal”, ou quantas vezes não associamos as palavras “normal” e “natural”, como se fossem sinônimos? E quantas outras vezes, em conversas sobre sexo/sexualidade, não ouvimos dizer que esse ou aquele comportamento sexual era mais normal/natural que algum outro? Falar de deficiência e sexualidade, cada uma separadamente, por si só já suscita muitas questões que dizem respeito à forma como o homem pensa a si mesmo e aos outros, e nesse processo contínuo, modifica a História.

Pensando dessa forma, como ponderar sobre a sexualidade de pessoas cujas atividades intelectuais e corporais são tidas como desviantes da norma padrão? É nesse sentido que muitas vezes a sexualidade é vista como um ponto limítrofe entre a normalidade e a anormalidade, entre natureza e cultura, entre um comportamento social adequado e um incorreto.

¹ Justifico o uso deste termo de acordo com Sasaki (2005), que considera que há uma tendência mundial de se usar o termo “deficiência intelectual”, concordando com ela por duas razões. A primeira julga o termo intelectual mais apropriado por apontar que o déficit cognitivo não está no funcionamento da mente como um todo, mas numa parte específica dela, o intelecto. A segunda razão consiste no fato de que o uso de “deficiência intelectual” em substituição de “deficiência mental” ajuda a distinguir entre os fenômenos deficiência mental e doença mental, dois termos que frequentemente são vistos como equivalentes, apesar de uma recente mudança terminológica que substitui “doença” por “transtorno”.

O trabalho a seguir consiste na exposição e análise de formas de gerenciamento institucional da sexualidade e das expressões afetivo-sexuais de jovens e adultos com deficiência intelectual, alunos de uma escola de educação especial da cidade de Maceió. O Instituto Rosa Amaral é uma das unidades de uma rede institucional beneficente presente em todo o país, considerada entidade vanguarda nas discussões sobre o atendimento educacional e em saúde para pessoas com deficiência. A instituição desenvolve atividades de educação especial e atendimento educacional especializado, atividades esportivas e culturais, além de prestar serviços de reabilitação.

Mães de alunos e professoras do Instituto Rosa Amaral descreveram que ser responsável por uma criança ou adolescente com deficiência é algo que dispende atenção diferenciada e tempo em dobro, pois muitas atividades do dia-a-dia têm de ser acompanhadas, como cuidar da higiene pessoal, se locomover, ir à escola, andar de ônibus, fazer compras, estudar. Dentre as dificuldades descritas por quem vive relações de dependência de um parente com deficiência está o gerenciamento de situações relacionadas à sexualidade.

Pensando na “sexualidade como o analisador das relações sociais dos deficientes e dos limites nelas apresentadas” (Giami, 2004), pretende-se refletir e entender como a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual marca as suas relações sociais, e sua integração cotidiana no espaço escolar institucional. O texto está dividido em três capítulos. No início, faço uma breve discussão acerca dos conceitos de deficiência e sexualidade e discorro sobre alguns trabalhos etnográficos que ajudam a refletir a interface entre esses temas. Depois apresento meu universo de pesquisa, o percurso em campo e os principais interlocutores, e também a metodologia utilizada. Por fim, falo sobre as expressões afetivo-sexuais identificadas no Instituto Rosa Amaral e seu gerenciamento pela instituição.

A pesquisa sobre sexualidade se depara com muitas resistências por se tratar de um tema considerado “tabu”, associado à intimidade do indivíduo, o que pode trazer constrangimentos tanto por parte dos pesquisadores como por parte do grupo pesquisado. E quando a pesquisa envolve a sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, parece que as resistências aumentam, pois há a visão de que essas pessoas são “eternas crianças” não possuindo sexualidade, além de que suas práticas relacionadas a ela são pensadas como sendo vividas de forma deficiente, sem consciência ou racionalidade.

Da produção brasileira acerca da sexualidade de pessoas com deficiência, é significativa a parte que diz respeito ao exercício da sexualidade de pessoas com deficiências físicas, ressaltando a melhoria da qualidade de vida advinda da prática sexual (Meinerz, 2010). Porém, da produção que diz respeito à deficiência intelectual, boa parte ainda carrega o

discurso de contenção da sexualidade, partindo da premissa que tais pessoas ou são “feras” possuindo uma sexualidade exacerbada, ou são assexuadas, como os anjos (Giami, 2001).

A interface Sexualidade e Deficiência ainda é pouco explorada nas produções brasileiras das Ciências Sociais, em relação a temas mais consolidados de pesquisa nessa área, no que diz respeito às discussões sobre as representações da sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual, os desafios colocados para o exercício da mesma, e a gestão institucional da sexualidade.

São recentes as produções brasileiras que trazem a deficiência como objeto de investigação antropológica, assim como também é recente a formação de uma rede de pesquisadores desse campo, a exemplo do grupo de trabalho “Etnografias da Deficiência” que esteve presente pela primeira vez na XXIX Reunião Brasileira de Antropologia (RBA) em 2014 e que teve sua continuidade na REA/ABANNE (fusão da V REA - Reunião Equatorial de Antropologia e da XIV ABANNE - Reuniões de Antropólogos Norte e Nordeste) em 2015. O GT, cuja temática foi apresentada pela primeira vez numa RBA, tinha como objetivo criar interlocução com temas diversos acerca da deficiência, através de etnografias e da visão antropológica dos estudos sobre deficiência.

Nesse sentido, o presente trabalho é relevante pelas contribuições que pode trazer para a construção do conhecimento sobre o tema na área, principalmente no que diz respeito à especificidade do universo da pesquisa e dos dados etnográficos.

1. DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE CONCEITOS

No século XVIII a deficiência era encarada como uma variação do considerado normal na espécie humana, e essa variação era vista de forma negativa. No final do século XIX e início do século XX, os corpos tidos como anormais eram percebidos como monstros, constituíam alvo de curiosidade e eram material de exposição para espetáculos de diversão das massas, os *freak shows*. Para Michel Foucault (2001) o “monstro humano” é aquele que apresenta “(...) em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza”. Então, o corpo deficiente era tido como uma demonstração de desvio da natureza humana, que mesmo continuando a viver em sociedade, não era visto como igual aos outros humanos, não podendo usufruir os mesmos direitos e benefícios que essa vida organizada lhes oferecia.

Ao longo do tempo, os olhares construídos sobre essa “monstruosidade” foram se modificando, e aos poucos houve a mudança de perspectiva da deformidade para a concepção de *handicap*, como aponta Jean-Jacques Courtine (2011). Segundo Courtine, no percurso dos séculos XIX e XX, a curiosidade e o fascínio que levavam as pessoas aos *freak shows* em busca de diversão foram sendo progressivamente apreendidas com choque pela sociedade, como uma forma de distração doentia. Concomitantemente, o “monstro humano” passa a ser objeto de compaixão, alvo da observação científica e da preocupação da medicina visando a sua reeducação e reparação, e assim pode ser reconhecido como humano, como semelhante.

Vista como uma tragédia pessoal, a deficiência esteve diretamente ligada aos avanços biomédicos e recursos de reabilitação, o que fazia com que as discussões sobre esse tema estivessem atreladas à autoridade médica. Essa apreensão da deficiência caracteriza-se por se basear nos aspectos biológicos ao categorizar os indivíduos de uma sociedade, considerando somente as desvantagens encaradas pela pessoa deficiente. Logo, haveria uma relação de causalidade entre lesão e deficiência, sendo a experiência da desvantagem uma condição natural de um corpo com lesões. (Diniz, 2007).

Nessa perspectiva, a deficiência é pensada como uma falta, um déficit na capacidade ou habilidade no funcionamento do corpo ou da mente, que traz muitas dificuldades e até sofrimento para a vida, e coloca no indivíduo a responsabilidade pela suas limitações. Ao longo do século XX emerge também outra possibilidade de compreender a diversidade corporal. A partir da tentativa de pesquisadores e intelectuais britânicos nos anos 60 de dar uma explicação não biológica da deficiência, que se propuseram pensá-la como um fenômeno

sociológico. Questionamentos acerca da autoridade do modelo médico tiveram voz, por meio do que seria conhecido como o modelo social da deficiência.

Os pesquisadores e intelectuais que começaram a teorizar a partir dessa outra perspectiva, muitos deles deficientes físicos, fundaram a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (Upias), uma organização política de deficientes para deficientes, precursora de outras organizações semelhantes de luta por direitos e combate às discriminações sofridas por essa população (DINIZ, 2007). A Upias enxergava a deficiência como uma questão social, segundo essa visão as instituições sociais hostis à diversidade corporal e intelectual é que afetavam de forma direta a maneira como a deficiência é experienciada pelas pessoas, sendo necessário proporcionar-lhes oportunidades seguindo o princípio da igualdade pela independência.

A partir dos estudos surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos em 1970, a deficiência passa dos campos de conhecimento biomédico, psicológico e de reabilitação para o campo das humanidades, através da consideração do corpo com lesão e da denúncia da estrutura social opressora da pessoa deficiente. Há o início do debate sobre o assunto a partir da aproximação de estudos culturais e feministas, pensando na necessidade de conceber a deficiência como um estilo de vida e também como uma questão de justiça social (Diniz, 2007).

A teoria social da “deficiência”, divulgada no Brasil pela antropóloga Débora Diniz (2007), enxerga as dificuldades relativas à “deficiência” não como sendo causados pelas características corporais em si, mas pela forma opressiva através da qual a sociedade lida com a diferença. De acordo com o modelo social, a deficiência é um conceito bastante amplo que admite o corpo lesionado, mas principalmente acusa a relação entre o corpo social e a opressão sofrida pela pessoa com deficiência, relação esta que é segregadora e estigmatizante do corpo deficiente.

Segundo essa argumentação, a deficiência em si não pressupõe sofrimento ou isolamento. O problema real é o contexto social fechado para a compreensão da diversidade corporal/intelectual como um modo de vida diferente, uma forma dentre outras possíveis de se estar no mundo e não como um incidente individual, aspecto puramente negativo da vida do sujeito que terá impacto imediato apenas sobre ele e sua família.

Com a discussão do assunto em termos políticos e socioantropológicos, os estudos feministas deram sua contribuição à construção do modelo social, através de críticas que ressaltavam a emergência do corpo com lesão, a importância do cuidado, e o princípio da igualdade pela interdependência. As teóricas feministas chamaram atenção para a necessidade

de reconhecer a relação de dependência e cuidado como uma questão de justiça social para deficientes e também para não deficientes, considerando a dependência como um fator central nas relações humanas, a qual não se pode fugir. Assim, o cuidado é ressignificado, visto como um princípio ético que pode minimizar o sofrimento o qual muitas pessoas com deficiência não podem evitar (DINIZ, 2007).

Podemos pensar o cuidado como uma prática e como um valor, assim como indica Guimarães (2010). No sentido da prática, o cuidado garante direitos básicos e confere dignidade à vida de pessoas com deficiência que necessitam permanentemente de outras pessoas para terem algum grau de autonomia. Tomando o cuidado como valor, percebe-se que ele é essencial para que a vida humana seja vivida da melhor maneira possível. No cruzamento dessas perspectivas, tem-se que o cuidado é um direito de todos, e não apenas de grupos marginais da sociedade (Guimarães, 2010).

A questão do gênero é marcante na reflexão sobre o cuidado, pois na sociedade brasileira a tarefa de cuidar é relegada as mulheres, assim como as atividades domésticas e o cuidado familiar ainda são vistos como funções femininas. A família – no papel da mulher, a mãe, tia, avó, irmã – é a principal responsável pelo cuidado direcionado às pessoas com deficiência ou impedimentos causados por doenças ou lesões. Contudo, a demanda do cuidado vai além da responsabilidade familiar, constituindo uma questão política, quando passa a ser um dever do Estado. É nesse sentido que a autora propõe pensar o cuidado como uma questão de justiça social.

A partir desses novos debates e resoluções, baseados numa visão sócio-antropológica, que identifica nas barreiras produzidas pela relação com o meio os obstáculos vividos na experiência da deficiência, foram elaborados documentos relevantes para a sociedade civil, como a publicação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A incorporação da convenção à legislação brasileira em 2008 gerou desdobramentos em termos da necessidade de criação de políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência.

Dessa forma, o Estado assume também a responsabilidade sobre a garantia dos direitos de proteção e cuidado aos deficientes em situações de vulnerabilidade social e nos casos em que a família ou as cuidadoras não conseguem arcar, sozinhas, com essa responsabilidade. O cuidado passa a ser visto como uma questão de justiça, porém as ações do Estado ainda não dão conta de uma abordagem de gênero, considerando o reconhecimento e a proteção social das mulheres cuidadoras, e a desigualdade de gênero presente nas relações sociais das pessoas com deficiência.

Nesse trabalho, encaramos a deficiência como um fenômeno complexo que sinaliza para a diversidade dos modos de existir, situando a relação em que ela é acionada como um fator de desabilidade, desvantagem, segregação e estigmatização. Para isso, é preciso observar tanto a dimensão social hostil à diversidade de modos de vida, quanto à dimensão do cuidado ao corpo com impedimentos, e ainda, que tenhamos em vista outros marcadores sociais da diferença, que dão outras particularidades à experiência da deficiência, como o gênero, etnia e classe.

Também pensamos a sexualidade considerando tais marcadores sociais, pois influem diretamente no modo como ela é vivida pelos indivíduos. Assim como a deficiência, a sexualidade também sentiu o peso da autoridade do conhecimento médico, preocupado em tratar as “anomalias sexuais” fugitivas da norma social reprodutiva, monogâmica e heterossexual, além de ser alvo da regulamentação jurídica e politicamente conservadora do Estado, visando a produção de uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora (Foucault, 1979). Indo na direção contrária das concepções essencialistas da sexualidade, que a enxergavam como algo próprio da natureza humana, seguindo suas leis e orientando-se por algum “instinto” natural, surgem teorias sociais que a compreendem como uma construção social.

A definição sócio histórica de Foucault (1979) enfatiza o surgimento de um dispositivo de produção de subjetividade que atua por meio da incitação dos discursos de controle do corpo e dos prazeres. O autor aponta a sexualidade como sendo um elemento de extrema importância na construção e produção de verdades sobre o eu. Ao mesmo tempo em que a sexualidade é construída culturalmente, ela se torna também o ponto de referência sobre a construção da personalidade do indivíduo, por assim dizer, da sua verdade subjetiva.

A sexualidade como um campo de estudo dotado de legitimidade se constituiu a partir de um movimento de desvinculação de sexo e reprodução, com o desenvolvimento dos métodos contraceptivos e o início da epidemia da AIDS nos anos 60 e 80, respectivamente, fazendo com que fosse possível o surgimento de uma nova investida nas pesquisas sobre o tema, mas com um olhar voltado para os sistemas de práticas e representações sociais relacionados à sexualidade (HEILBORN; BRANDÃO, 1999).

Pouco a pouco, foi-se concebendo sexualidade não somente no que toca ao ato sexual, mas no que se refere também à intimidade e afetividade nas relações sociais como elementos de construção de identidades. Os debates acerca da sexualidade têm sido marcados pelo embate entre o essencialismo e o construtivismo, como apontam Heilborn e Brandão (1999). A posição essencialista considera a sexualidade como algo estritamente determinado por

fatores da natureza humana, fisiológicos, não permitindo a ação de elementos externos aos biológicos. Termos como “instinto sexual” refletem a característica de universalidade que a visão essencialista dá ao comportamento sexual.

A posição construtivista questiona essa visão e tenta explicar a sexualidade como sendo algo construído social e historicamente, quebrando o pensamento que generaliza os significados e comportamentos sexuais. Nesse sentido, a sexualidade não se resume ao contato genital, mas está para além dele, constituindo um fator importante no modo de ver o mundo e a si mesmo, envolvendo “[...] uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas” (Weeks, 2001). Pela ótica construtivista, os significados associados à sexualidade estão atrelados a outros sistemas de significação e classificação social, como o parentesco, idade, gênero, classe, etnia, etc. Logo, a sexualidade está diretamente ligada ao contexto social, dependendo da aprendizagem e da socialização para ser significada e exercida (HEILBORN; BRANDÃO, 1999).

Apesar desse debate profícuo, como aponta Michel Bozon (2004), o discurso das Ciências Sociais sobre a sexualidade parece menos autorizado que outros discursos vindos de áreas de alcance prático e clínico, como a psicologia, a psicanálise e a sexologia, além de ficar invisibilizado pelas representações midiáticas e literárias que mostram atributos sexuais como características de uma natureza humana estática.

A construção social da sexualidade biológica também é compreendida nas primeiras elaborações do conceito de gênero, como podemos perceber no ensaio de Gayle Rubin (1993), intitulado *O Tráfico de Mulheres: Notas sobre a “economia política” do sexo*. Nesse texto, a autora busca entender qual a parte da vida social que é *locus* da opressão das mulheres e minorias sexuais. A essa parte da vida social ela nomeia de *sistema de sexo/gênero*, o qual define como um conjunto de arranjos pelos quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em um produto da atividade humana. Sendo assim, podemos dizer que a cultura produz o gênero em cima da matéria biológica. Segundo a argumentação da autora, o gênero não expressa diferenças naturais entre pessoas de sexo biológico diferente, mas antes demonstra o apagamento de semelhanças entre eles.

Entretanto, ao tomar a sexualidade como uma construção do social sobre o natural (o corpo), pressupõe-se que na relação entre cultura e natureza aquela atua dotando de significação a superfície passiva desta, e se coloca de lado a reflexão sobre o que significa esse processo de construção. Dessa forma, levanta-se uma crítica ao construtivismo pensando justamente no que quer dizer a construção. Como aponta Butler, no capítulo introdutório do seu livro *Bodies that matter*:

“Esse repensar também coloca em questão o modelo de construção pelo qual o social atua unilateralmente sobre o natural e o investe com seus parâmetros e seus significados” (pg. 156)

Considerando o gênero uma construção social sobre o sexo, este permaneceria fixado na dimensão do corpo e da natureza. Logo, não basta apenas problematizar a tensão entre cultura (gênero) *versus* natureza (sexo), temos que identificar também as bases discursivas por meio das quais as noções de corpo e sexo são materializadas através de discursos e práticas regulatórias, num processo de reiteração forçada das normas sociais. Para a filósofa, a construção é “um processo temporal que atua através da reiteração de normas”, logo, o que é construído é também criado e determinado por esse processo (Butler, 1999).

No lugar da concepção de construção, Butler propõe um retorno à noção de matéria, entendendo como materialidade esse processo de significação baseado na repetição de normas. A sua abordagem à sexualidade se dá pela linguagem da performatividade, entendida como sendo as práticas, atos e discursos que se reiteram repetidamente e assim terminam por produzir os efeitos nomeados por essas mesmas práticas, atos e discursos.

A noção de materialidade é central para pensar a construção das sexualidades, pois concebe o sexo como uma das normas que tornam um corpo viável, qualificado para a vida dentro de uma inteligibilidade cultural (BUTLER, 1999). Assim, a normatização do corpo pressupõe também um processo identitário que diferencia corpos hábeis e não hábeis. Nesse processo de produção através de normatizações, é formado um domínio de exclusão, do qual emergem seres abjetos, que não fazem sentido no interior da matriz cultural e por consequência não são reconhecidos como “corpos que pesam/importam” (BUTLER, 1999).

Na esteira dessa discussão, percebemos que a noção de seres abjetos é um ângulo válido para refletir sobre a sexualidade de pessoas com deficiência, considerando que os corpos das pessoas com deficiência são pensados como abjetos e suas sexualidades vistas como “impensáveis”. A abjeção ocorre quando esses sujeitos têm seus direitos negados, e suas expressões deslegitimadas.

Na leitura das experiências observadas em campo, partimos de uma abordagem construtivista da sexualidade, também levando em consideração a importante contribuição dada pela crítica ao construtivismo. Logo, entendemos que a sexualidade não é algo dado, fixo, mas sim uma produção sócio histórica, assim como também o são as noções de corpo e sexo. As práticas e os significados relacionados ao corpo e ao sexo são diversos, variando ao longo da história, de uma sociedade para a outra, entre diferentes grupos que compõe uma coletividade e ao longo da vida dos sujeitos.

Levando em conta que a visão que parece orientar a sociedade é de que as vidas de pessoas com deficiência são vidas “abjetas”, que não merecem ser vividas, conseqüentemente a sexualidade também não deve ser vivenciada por essas pessoas. Quando destituímos esses sujeitos de responsabilidade e autonomia sobre seus atos, e negamos que haja sentidos e vontades por trás de suas experiências, sejam na dimensão da sexualidade ou em outras, estamos perpetuando uma percepção de desumanização.

A concepção de que a deficiência é uma condição cognitiva/corporal exclusivamente negativa que traz somente prejuízos aos sujeitos é combatida pelo modelo social da deficiência. Em relação à sexualidade, Meinerz argumenta que:

No que tange à interface com a sexualidade, a aplicação desse modelo implica a tese de que não são os elementos físicos e psicológicos imediatamente decorrentes das condições corporais diferenciadas que desabilitam as pessoas em relação ao exercício da sexualidade, mas sim os padrões de normalidade sexual que não comportam as experiências das pessoas desabilitadas. Dito de outro modo, o que desabilita para o sexo para além da incapacidade corporal e/ou cognitiva são as normas sociais que determinam o que é sexualmente possível e aceitável. (Meinerz, 2010, pg. 124)

Logo, é preciso olhar esses corpos e experiências sexuais não como desviantes de uma norma, mas como fazendo parte de uma diversidade de corporalidades e sexualidades possíveis e desejáveis, considerando a fruição sexual como um meio de garantir saúde, qualidade de vida, promoção de autonomia e empoderamento.

Importa perceber que embora a teoria social da deficiência tenha deslocado o discurso biomédico para uma perspectiva social, a própria teoria social também necessita de novas articulações analíticas, pois identificar a deficiência através de uma estrutura social é ir além de uma padronização que fixa o corpo e a deficiência. Pois falamos sobre deficiência, mas não desconstruímos os paradigmas que regem as formas de pensá-la.

1.1. A DEFICIÊNCIA EM ALGUMAS APREENSÕES ETNOGRÁFICAS

Apresento agora alguns trabalhos etnográficos que ajudam a pensar a articulação aqui pretendida entre a abordagem da sexualidade e da deficiência, considerando especialmente o recorte empírico realizado em torno da experiência da deficiência intelectual. Cada trabalho traz um campo em particular, entre discussões que propõem perspectivas sobre sexualidade, cidadania, subjetividade e comunidade. Em ambas as leituras articulam-se as expectativas socioculturais de como a normalidade é pensada e de como nesses múltiplos recortes surgem maneiras de se pensar a deficiência em diferentes contextos.

Dessa forma, há de se fazer um esforço de tentar identificar também como são criadas as formas assujeitadoras que produzem subjetividades, e a partir disso, podemos ver como essas classificações/padronizações fixam e se adaptam ao criar diferenças em diversos contextos. Em outras palavras,

É essa possibilidade de interpretar criticamente não só a deficiência como uma identidade construída sob variadas instâncias, mas também uma aparente ‘compulsão por corpos hábeis’ que produz a própria ideia de um mundo com e sem pessoas deficientes, com ou sem pessoas capazes (Gavério; Iragola, 2016, pg. 17).

Percebe-se como o corpo hábil é o considerado normal e que a deficiência é vista como algo externo, que o substancia negativamente, quase como uma violação dessa normalidade. Da mesma forma são negativizados os loucos em suas experiências e discursos, pois quando se escuta um louco é para confirmar sua loucura, deixando de lado o que é relevante para ele. Essa é a reflexão trazida pelo trabalho que apresento a seguir.

O trabalho etnográfico de Lilian Leite Chaves, apresentado no GT Etnografias da Deficiência (realizado na 29ª RBA, em Natal-RN), intitulado “Loucura e Incapacidades: os impactos das noções de “incapacidade laborativa” e “incapacidade para atos da vida civil” no cotidiano de Cíntia”, é parte de sua tese de doutorado que aborda as histórias de “loucos de rua” moradores de Ouro Preto, Minas Gerais, e analisa as “relevâncias” que eles mesmos trazem a respeito de suas experiências. Entre esses “loucos” está Cíntia, que passa o dia andando pelas ruas, interagindo com turistas e lhes contando fatos históricos da cidade. Ela tem 33 anos e se define inconfidente, escritora e artista, pois pinta, desenha e escreve poesias.

Na adolescência, Cíntia começou a ouvir vozes e ter alucinações, o que fez com que sua irmã contatasse um psiquiatra e depois a interditasse, e desde então, passou a perambular pela cidade e a ser vista como “louca”. Quando conta sobre sua vida, ela costuma mencionar algumas expectativas em torno da sua interdição civil (curatela) e também do recebimento do Benefício da Prestação Continuada (disposto na Lei Orgânica de Assistência Social, BPC-LOAS²). Para ela, o benefício é um fator que trava a sua tentativa de mudar de vida e retomar

² O BPC/LOAS é a garantia de um salário mínimo mensal ao idoso acima de 65 anos ou ao cidadão com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo, que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Para ter direito, é preciso que a renda por pessoa do grupo familiar seja menor que 1/4 do salário-mínimo vigente. Caso o deficiente venha firmar um vínculo empregatício, terá seu benefício cortado. A deficiência deve ser comprovada por meio da análise do Serviço Social e da Perícia Médica do INSS. Informação extraída do site da Previdência Social do Governo Federal. Disponível em: <<http://www.previdencia.gov.br/servicos-ao-cidadao/todos-os-servicos/beneficio-assistencial-bpc-loas/>>. Acesso em 28/09/2016.

a autonomia civil, também constituindo motivo de conflito e chantagem familiar, pois é sua irmã que administra o dinheiro do benefício (Chaves, 2014).

A autora menciona ainda que Cíntia tem vontade de trabalhar e assim gerir a própria vida de forma mais independente, arrumar um emprego formal diferente do trabalho informal que ela faz na rua, como um tipo de guia turístico, contando histórias sobre a cidade, indicando pontos turísticos e tirando fotos, além de aproveitar para vender algumas de suas poesias e desenhos. Mas ela também fala do medo de perder o benefício e ficar em uma situação precária, caso conseguisse um emprego formalizado. Também não tem coragem de buscar alguma ocupação regular que lhe dê mais rendimentos, mas que não tenha vínculo empregatício, por falta de incentivo da família e por achar que não sabe fazer nada. Além disso, por saber que era beneficiária do BPC, muitos duvidariam de sua capacidade e não lhe teriam confiança (Chaves, 2014).

Em relação aos questionamentos de Cíntia, a autora elucida a ligação histórica entre a concepção de loucura e a concepção de incapacidade, e faz uma crítica à relação equivalente entre incapacidade laborativa e incapacidade civil. Para Chaves, essa equiparação é um grande problema, pois o rótulo de incapacidade, servindo como justificador tanto da improdutividade laborativa do louco quanto da sua curatela, funciona como um obstáculo para o exercício da cidadania. Ela aponta que

O peso dado à incapacidade é um dos obstáculos para assegurar a cidadania do louco, porque mantém estrita relação com a falta de discernimento, de responsabilidade e com a periculosidade que faz do louco alguém que é olhado pelo viés da negatividade. (Chaves, 2013, pg. 237)

A autora defende que a cidadania do louco “só pode ser restaurada quando o foco recair na positividade, naquilo que o louco é capaz” (Chaves, 2013, pg. 238). Devemos, então, ouvi-los sobre suas experiências, capacidades e possibilidades, para prestar atenção à falta de oportunidades a que eles são sujeitos. Essa restituição da cidadania depende, entre outras coisas, de que haja a garantia dessa positividade, enxergando as diferenças como sendo afirmadoras da alteridade ao invés da loucura.

O mote para o trabalho de Chaves foi a vontade de, através da antropologia, levar a voz dos “loucos” a sério, pois na sociedade a tendência predominante é levá-los a sério apenas para provar sua própria loucura, e enfatizar a negatividade de suas práticas e discursos. Em relação a isso, busca-se saber e compreender quais as “relevâncias” dos loucos? Voltando o olhar para Cíntia, a “loucura” fazia parte de uma singularidade local, envolvendo laços de contratualidade frágeis.

Como indicou Chaves, as falas dos loucos são valorizadas apenas para comprovação de sua loucura, e do mesmo modo, percebemos que as experiências de pessoas com deficiência intelectual ou física são comumente enfatizadas como comprobatórias da sua incapacidade para a vida social, laborativa, ou para a vida amorosa e sexual. É o que acontece em relação às representações de profissionais e familiares sobre a sexualidade dos jovens e adultos com deficiência intelectual, alunos do Instituto Rosa Amaral, que tem suas expressões afetivo-sexuais vistas como algo próprio de sua condição “deficiente”.

Muitas vezes ouvi as professoras da instituição falarem que os alunos não tem noção do que é um relacionamento, por isso seus envolvimento afetivos são “anormais” e não duram muito tempo, e que eles são descontrolados quanto à sexualidade. Outras vezes, escutei que alguns alunos são inocentes quanto a essa dimensão, e que, segundo os profissionais, para esses alunos, namorar é “pegar na mão”. Em todo caso, as atitudes dos alunos são vistas como manifestações de características comuns da deficiência intelectual: a assexualidade e a hipersexualidade.

Outro trabalho relevante é realizado em um hospital psiquiátrico de Maceió, Alagoas, pela antropóloga Jarissa Porto dos Santos, texto de sua dissertação de mestrado. A pesquisa de Santos nos traz reflexões sobre as percepções de profissionais da área da saúde acerca das experiências afetivo-sexuais dos pacientes, pessoas em sofrimento psíquico. A partir de suas observações dos profissionais e pacientes do hospital, a autora aponta que as manifestações da sexualidade dos pacientes são vistas como mais um fator de legitimação da doença mental, da “sua condição social de anormal”, e que lidar com essas manifestações representam um desafio para os profissionais da saúde e os cuidadores, que as percebem apenas como resultantes de necessidades fisiológicas do corpo humano, comparadas ao instinto animal.

A pesquisadora presenciou situações nas quais pacientes se masturbavam em locais abertos dentro do hospital, e notou o desconforto na reação dos profissionais, que consideram que essas atitudes são erradas e demonstram o quanto esses sujeitos são “irracional” e “desviantes” também no que toca à sexualidade. Contudo, no hospital não existem locais privativos onde os pacientes possam expressar seus desejos sexuais, o que dificulta a vivência dessas expressões.

Dentre as características comumente atribuídas aos sujeitos em sofrimento psíquico, além da falta de racionalidade, da instabilidade e periculosidade contidas na imagem do “louco”, estão a assexualidade e a hipersexualidade. E, segundo Santos, a hipersexualidade foi a representação que mais esteve presente nos discursos dos profissionais do hospital relacionados à sexualidade dos pacientes. Como é apontado no trabalho, as manifestações da

sexualidade dos sujeitos em sofrimento psíquico, consideradas hipersexualizadas, “acabam por subsidiar as premissas de desvario, irracionalidade, enfim, patologias que são caras a esses” (2014, pg. 88).

Por entenderem essas expressões sexuais como algo instintivo e sem controle, os profissionais defendem que é preciso normalizá-las, contê-las, através da internação e contenção dos “surtos”. Alguns deles encaminham o paciente a Emergência Psiquiátrica ao menor sinal de paquera ou possibilidade de contato físico. Outros são mais flexíveis, por entenderem as manifestações afetivo-sexuais como uma necessidade, um impulso inconsciente. Em todo caso, o controle e a interdição sobre a sexualidade dos sujeitos é constante. Contudo, a autora ressalva que esse controle institucional não representa um poder unilateral, pois há resistência por parte dos pacientes, que driblam a atenção dos profissionais e burlam as regras do que é proibido. Então, trocam carícias em lugares escondidos, mudam de paquera para despistar, e alguns chegam a se envolverem em relacionamentos que vão além do hospital. Os profissionais enxergam poucas possibilidades dos pacientes terem um relacionamento estável, e quando o parceiro também é “louco”, isso é visto como algo impossível de dar certo (Santos, 2014).

Os envolvimento afetivo-sexuais são proibidos dentro do hospital, justificando-se pelo discurso frequentemente usado pelos cuidadores, de que este é um local para tratamento da saúde mental. Santos prossegue dizendo que apesar disso, um casal de “loucos” que se formou no hospital é reconhecido pelos profissionais, mas esse fato não os exclui de terem que seguir as regras da instituição sobre relacionamentos e contato físico. Por fim, a pesquisadora chama a atenção para a necessidade de se considerar a sexualidade dos sujeitos em sofrimento psíquico como um aspecto importante para suas vidas.

Como é descrito, as manifestações da sexualidade dos sujeitos em sofrimento psíquico são vistas como um aspecto decorrente de seus “surtos”, corroborando o diagnóstico do transtorno mental e justificando ações de contenção. Embora consideremos a diferença entre deficiência intelectual e doença mental, sendo aquela diagnosticada como uma limitação do funcionamento cognitivo, e esta relacionada a transtornos psíquicos que não estão necessariamente ligados a um déficit intelectual, percebemos que tanto os sujeitos com deficiência intelectual quanto os que sofrem psiquicamente são deslegitimados a falar de si e muitas vezes têm seus direitos e sua liberdade cerceadas em nome do cuidado e da segurança desejados por seus cuidadores/tutores.

As características da assexualidade e da hipersexualidade, atribuídas à imagem do “louco”, também são usadas como justificativa do controle e interdição constantes na

instituição. Apesar do namoro e da troca de carinhos serem proibidos na escola, muitas vezes os alunos também dão um jeito de escapar da vigilância, e assim como fazem os pacientes no hospital, mostram que há resistência nas relações de poder institucionais.

Não é apenas na abordagem das questões de loucura, deficiência intelectual ou sofrimento psíquico que as expressões da sexualidade vêm reforçar a apreensão de anormalidade dos sujeitos. No trabalho que apresento a seguir, intitulado “Construção de diferenças entre surdos e ouvintes (mudos e falantes) na comunidade de Várzea Queimada, Jaicós, Piauí, Brasil”, Everton Pereira (2014)³ também explora essa associação. Embora não aborde especificamente a experiência da diversidade intelectual e da sexualidade, a articulação entre essas duas esferas aparece no modo como a surdez é vivenciada. Trata-se de uma pesquisa etnográfica em uma comunidade sertaneja que passa dificuldades por conta da falta de água e de ações do Estado, mas que difere de outras comunidades sertanejas devido ao nascimento, no século XX, de quarenta indivíduos surdos em uma população de aproximadamente novecentas pessoas (Pereira, 2014).

O objetivo é investigar como a língua de sinais se constrói num contexto específico, e de que maneiras essa comunidade elabora a concepção de “mudo”, como são chamados os surdos, amparado no debate sobre as variadas formas pelas quais diferentes culturas compõem suas concepções e significados acerca da deficiência. Nessa comunidade, por conta do casamento entre primos, diz-se que “todos são parentes”, sendo que em quase todas as famílias há pelo menos um surdo. Também se encontra surdos em todos os lugares e atividades no cotidiano do local, e a língua específica, chamada de “cena” é falada por todos os moradores, que são bilíngues. O bilinguismo local apresenta diferentes performances, decorrentes das características particulares de cada geração⁴ (Pereira, 2014).

O autor explora especificamente o termo nativo “mudo”, fazendo uma explanação acerca de representações bem particulares acerca do oficialmente será definido como deficiência auditiva. Então, o que é um mudo? Como respostas são acionadas as seguintes características: eles são hipersexualizados (geralmente as mulheres são vistas como mais

³ O trabalho também foi apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, no GT Etnografias da Deficiência.

⁴ Em 2005, o diagnóstico médico da surdez chegou para as pessoas da cidade, e em seguida começou o movimento de implantação de políticas públicas e ensino da língua de sinais. A Cena é diferente da Língua Brasileira de Sinais (Libras), oficial no Brasil desde o ano de 2006, o que entra em contradição com a cultura local, considerando que a construção da língua (cena) está diretamente ligada à construção da pessoa falante da língua. É nesse sentido que o trabalho aponta para a reflexão sobre as noções hegemônicas com fins de dominação no universo da deficiência e diversidade.

vorazes sexualmente), violentos (no geral os homens são vistos como mais agressivos), fofoqueiros, que tem fé (rezam com o coração), trabalhadores ou burros (geralmente quando se trata da terceira geração). Essas “qualidades” socialmente atribuídas aos mudos os transformam em sujeitos liminares (Pereira, 2014).

Mesmo fazendo parte da sociabilidade local e participando dos rituais coletivos, os “mudos” são vistos como formando um grupo diferenciado dos demais habitantes de Várzea Queimada, não pelo fato de “não escutarem” e “fazerem cena”, mas a partir da identificação de qualidades específicas. Como pontua Pereira: “O diacrítico não é mais a língua de sinais, mas sim outros elementos pontuados na história particular e transformados em fenômeno coletivo” (Pereira, 2014: pg. 7).

No trabalho de Pereira, constatamos que os “mudos” são vistos como um grupo diferente de pessoas, antes por qualidades pontuais atribuídas ao logo da história da comunidade. Logo, há outros marcadores sociais em jogo quando a noção de deficiência é movimentada. Em relação aos alunos do Instituto Rosa Amaral, percebemos que, para além de sua deficiência específica, também são outros os marcadores utilizados para caracterizá-los como um grupo de pessoas diferente das demais, como por exemplo: a verborreia sexual, a hipersexualidade e/ou a assexualidade.

Por exemplo, os alunos não são descritos/destacados pelos profissionais pelo diagnóstico médico da deficiência, ou pelo seu desempenho nas tarefas escolares, mas sim por que “só sabem falar daquilo”, ou por que são “safados”, ou por que gostam de “agarrar”. Essa representação que associa a experiência da alteridade à sexualidade é de fundamental importância para esse trabalho porque indica que a noção de deficiência é construída a partir de marcadores sociais diversos, que apesar de não estarem necessariamente ligados à deficiência como lesão ou déficit intelectual, são culturalmente atribuídos como suas características intrínsecas.

Por fim, trago agora um trabalho que toca mais diretamente nas representações da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual. Trata-se da pesquisa realizada pelo antropólogo Julian Simões Cruz de Oliveira em uma APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) no interior de São Paulo, que constitui sua dissertação de mestrado. Oliveira intenta pensar a deficiência como objeto antropológico, analisando como a noção de “deficiência intelectual” é construída nos discursos de professores e profissionais da instituição, e como as categorias atreladas a essa noção influenciam o modo como é avaliada e abordada à sexualidade dos alunos.

Nas suas observações em sala de aula, ele constatou que o entendimento dos professores e profissionais em relação à vivência da sexualidade dos alunos da instituição estava diretamente ligado a como a noção de deficiência intelectual era mobilizada nos discursos acerca do tema. O modo como a “deficiência intelectual” era apreendida implicava na forma como a sexualidade do aluno era reconhecida, e também na elaboração de práticas regulatórias dessa experiência (Oliveira, 2014).

Como estava preocupado em “perceber como deficiência intelectual regula a sexualidade, como a sexualidade regula a deficiência intelectual e como essas levam ao limite as normatividades sexuais que tensionadas se reconfiguram” (pg. 170), o pesquisador explora as situações vividas no trabalho de campo na APAE e compara as compreensões de professores e alunos sobre a noção de deficiência e sua relação com a sexualidade.

De acordo com o trabalho, os professores da APAE pensam a deficiência como incapacidade e o corpo da pessoa com deficiência como anormal, e assim também são vistas todas as áreas da sua vida, principalmente a sexualidade, que é considerada totalmente desregulada e perigosa. Conforme são classificados como “mais desenvolvidos intelectualmente” ou “menos desenvolvidos intelectualmente” a percepção de suas sexualidades vai sendo construída, sendo considerada mais descontrolada, perigosa, ou até ingênua, inexistente.

A relação do namoro é mobilizada pelos alunos de duas formas: como uma relação afetiva/sexual na qual os parceiros vivem situações concretas de trocas e diálogos em prol do envolvimento; ou como uma relação unilateral, que existe no nível discursivo e na qual não há negociação com o parceiro, podendo, esporadicamente, incluir contato físico/sexual.

Para Oliveira, a distinção pelo namoro/casamento é interessante por que através dela “explicitam-se quais fronteiras sociais atuam distinguindo pessoas com deficiência intelectual de pessoas sem deficiência intelectual” e “traz à tona as normatividades sexuais compartilhadas pelos professores, profissionais, alunos, pais e/ou responsáveis” (pg. 168) desestabilizando as noções de assexualidade e de hipersexualidade tão fortemente presentes nos discursos e no imaginário coletivo. Namorar e se casar funcionam como um meio de os alunos estarem inseridos no mesmo conjunto de possibilidades no qual veem os seus professores e pais.

Confrontando as perspectivas sobre a sexualidade, o pesquisador conclui que o que para os professores e profissionais da APAE constitui algo descontrolado e perigoso, para seus alunos significa apenas a satisfação de seus desejos. Ao invés de uma sexualidade

“deficiente” caracterizada pela falta ou pelo excesso, podemos compreender as formas de experimentação afetivo-sexual como algumas das diversas configurações do existir humano.

Nessa etnografia realizada na APAE, Oliveira identificou que havia uma relação direta entre o modo como os profissionais apreendiam a noção de “deficiência intelectual” e como tratavam a sexualidade dos alunos. Quanto mais os entendiam como mais ou menos “desenvolvidos intelectualmente”, mais iam construindo as representações de suas sexualidades fundamentadas nas ideias de descontrole, perigo ou ingenuidade.

Quanto ao que foi observado no Instituto Rosa Amaral, percebemos que as concepções sobre a sexualidade e as ações tomadas no sentido da sua normatização, por parte de profissionais e familiares, relacionam o fato de o aluno ser “menos comprometido” à sua maior capacidade e autonomia para ter uma vida afetivo-sexual ativa, considerada “normal”. Mas, de maneira geral, a sexualidade desses sujeitos é pensada como algo “perigoso”, mesmo que em potência, e que necessita de controle e cuidado para que não venha a “despertar”.

O trabalho de Oliveira instiga pela discussão sob a ótica da diferença como diversidade, a pensar sobre as tensões decorrentes da ambiguidade entre as representações de sexualidade e deficiência, tão presente em campo, levando em conta que a sexualidade termina também por regular a deficiência intelectual.

A leitura dos trabalhos apresentados acima nos traz diferentes pontos de vista para refletir sobre a experiência da deficiência em geral e também sobre a interface deficiência intelectual e sexualidade em contexto institucional, que é o recorte temático específico desta monografia. Essas discussões somam na busca por uma humanização e permitem visualizar sexualidades possíveis para deficientes intelectuais em contexto de instituição.

No trabalho apresentado aqui, percorro caminhos buscando observar e refletir sobre as reações e formas de regulação institucional frente às expressões da sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual no Instituto Rosa Amaral. Então, pretendo explorar as representações sobre a sexualidade dos alunos, os tipos de expressões afetivo-sexuais identificados através da observação e relatos dos interlocutores, e o gerenciamento das situações relacionadas à sexualidade pela instituição.

2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA NO INSTITUTO ROSA AMARAL

Localizado em Maceió, o Instituto Rosa Amaral é uma das escolas vinculadas à uma rede institucional beneficente, e desenvolve atividades de educação especial e atendimento educacional especializado, atividades esportivas e culturais, além de prestar serviços de reabilitação. A entidade filantrópica atende a crianças, jovens e adultos com múltiplas deficiências, oriundos de família com renda média e baixa, sendo esta última predominante. Oferece atendimento interdisciplinar com ações direcionadas à educação e cultura, saúde e reabilitação. A instituição é credenciada pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e mantém as redes de reabilitação, neurosensorial e Centro Especializado em Reabilitação (CER 4), por meio da Secretaria de Saúde de Maceió (SMS). Desse modo, existem clínicas e escolas da entidade espalhadas pela cidade. Entre elas está uma Escola Inclusiva, que recebe crianças até os 14 anos, que após essa idade são encaminhados para o Instituto.

O universo da pesquisa abrange o ambiente do Instituto Rosa Amaral, especificamente os momentos de interação entre alunos, educadores e demais profissionais, e, em proporção menor, alguns familiares de alunos. O objetivo principal foi explorar aquele ambiente em termos das relações entre os alunos e a instituição e observar as dinâmicas que diziam respeito à sexualidade. O trabalho de campo foi conduzido em equipe, visitamos as instituições em duplas, dois alunos para cada uma. Sendo assim as visitas que fiz ao Instituto foram acompanhadas de uma colega, exceto as vezes em que isso não foi possível e eu ia sozinha. As visitas aconteciam uma vez por semana, sempre no turno da tarde. No texto utilizo os dados de observação que registrei, juntamente com os dados de entrevistas registrados pela equipe.

O trabalho de campo, que aconteceu durante o período de setembro de 2012 a maio de 2013, consistiu na observação participante nas dependências do Instituto Rosa Amaral e em conversas informais com alunos, familiares e profissionais, além de entrevistas com estes últimos. Nesse período o Instituto atendia cerca de 243 alunos com diagnósticos variados nos turnos da manhã e tarde, com demanda espontânea de matrículas durante todo o ano.

Os educadores e profissionais da saúde, como terapeuta ocupacional, psicólogo e fonoaudiólogo, em sua maioria são mulheres, com exceção dos professores de música, arte e capoeira. Os professores são ligados ao programa de Monitoria do Estado de Alagoas ou vinculados a algum projeto, com formação em Pedagogia ou no Magistério. A maioria não possui formação específica na área da Educação Especial, e apenas alguns já fizeram algum

curso de curta duração na área. Há também funcionários da área da administração, merendeiras, e um inspetor.

Os alunos vêm de diferentes bairros da cidade e alguns do interior, e são provenientes de diferentes classes sociais. Têm deficiência intelectual, ou deficiência intelectual e física, e estão na faixa etária entre 15 a 30 anos ou mais, chegando ao caso extremo de um aluno com 58 anos. Segundo a assistente social, ao buscarem os serviços da escola e obterem uma vaga, os pais ou responsáveis são entrevistados, num tipo de anamnese na qual são investigados os aspectos da criação, convívio familiar e socialização do aluno.

Além de descrever o universo no qual foi realizada a pesquisa, o objetivo desse capítulo é apresentar alguns interlocutores importantes no andamento do trabalho etnográfico, e trazer alguns aspectos particulares da pesquisa envolvendo a sexualidade e a deficiência em contexto institucional.

2.1. O ESPAÇO DE OBSERVAÇÃO

A fachada do Instituto Rosa Amaral contendo seu nome pintado num muro baixo é colorida, mas simples. O portão de metal está um pouco enferrujado e também emperra um pouco na hora de abrir. Logo depois do portão há um espaço ao ar livre seguido por uma porta estreita que dá para a entrada da escola, e do outro lado há a janela de uma pequena sala, chamada de sala das mães. As mães/parentes/cuidadoras dos alunos que vão levá-los ao Instituto podem passar todo o turno da manhã ou da tarde esperando até a hora da saída, ficando alojadas nessa pequena sala com cadeiras e uma televisão.

Nessa sala, chamada de “sala das mães”, há principalmente mulheres compartilhando experiências, reclamações, dúvidas sobre o atendimento de saúde e educação, além das vivências sociais dos filhos com deficiência intelectual. Ao lado da sala há também um corredor, um pouco acima há uma escada que dá para um auditório do primeiro andar, e uns poucos bancos onde algumas mães ficam sentadas.

Ao passar da porta de entrada, nos deparamos com um espaço pequeno de recepção onde há algumas cadeiras dispostas abaixo de um mural com fotos de atividades feitas no Centro. À frente das cadeiras há duas salas pequenas, uma que fica geralmente com a porta aberta e conta com uma recepcionista e outra fechada, onde funciona o serviço de assistência social. Nesse primeiro ambiente há também um banheiro. As paredes são decoradas com flores coloridas, quadros com mandalas pintadas pelos alunos, entre outros motivos, além de objetos também confeccionados por eles.

Um pouco mais à frente há um elevador para alunos com dificuldades de locomoção, uma pequena sala para a secretaria e arquivos, e mais para dentro outras salas usadas para atendimentos de profissionais da saúde, que eu não tive a oportunidade de conhecer. Também no mesmo lugar, há uma escada bem estreita que dá para o primeiro andar, onde há uma pequena biblioteca, a sala da direção, a sala da psicóloga, a sala dos professores, algumas salas de aula, um pequeno auditório, entre outras salas. Ainda embaixo, uma porta dá para um amplo pátio coberto, percorrido por um banco de concreto acoplado a parede, e ao lado fica uma área onde é servida a merenda e onde fica a cozinha.

À frente do pátio estão dispostas uma sala de aula, os banheiros masculino e feminino, a sala onde funcionam oficinas de artesanato, a sala do balé, nessa sequência. Ao fundo ficam a cozinha industrial, e uma pequena área de serviço com uma pia onde os alunos escovam os dentes e lavam as mãos depois de lancharem. Ao lado da grade em frente ao espaço onde é servida a merenda, fica uma escada (cujo acesso é mediado por um portão de ferro com barras) que leva ao segundo pavimento, no qual se observa um corredor estreito que interliga seis salas, duas salas da primeira, duas da segunda e duas da terceira fase.

As salas são pequenas, com cerca de 10 metros quadrados, equipadas com um ventilador cada. As paredes são decoradas com flores, desenhos e cartolinas contendo imagens de temas variados, típicos de turmas do ensino infantil e fundamental. As professoras usam colagens e desenhos com os alunos, ou fazem atividades no caderno ou no quadro branco.

O período da tarde, que eu acompanhei, começa a partir de 13:00h e termina às 17:00h. A maioria dos alunos é levada a escola pelos pais, mas alguns que têm mais autonomia chegam e vão embora sozinhos. Ao chegar, muitos alunos ficam um pouco no pátio esperando o sinal tocar indicando que as aulas começaram. Após o sinal eles sobem para o primeiro andar e ainda permanecem circulando entre o corredor e as salas, enquanto as professoras vão chamando para que entrem para a aula. Algumas vezes durante o período de aula, presenciei alguns alunos sendo chamados individualmente para consultas de acompanhamento com a psicóloga ou fisioterapeuta.

No intervalo, às 15:00h, os alunos descem para o pátio, onde lancham e conversam, e depois praticam educação física ou capoeira, sempre observados por um funcionário que tem funções de inspetor e fica com a chave da porta. Leandro⁵, que está há seis anos na instituição

⁵ Os nomes do inspetor, de professores, alunos e familiares, usados no texto são fictícios. Foi acordado com a instituição preservar a identificação de todos os interlocutores da pesquisa.

e já tem familiaridade com os alunos, permanece a frente do portão do pátio para supervisionar os alunos e vigiar a movimentação geral entre salas, pátio e banheiros. Ele intervém quando há alguma resistência por parte dos alunos durante o retorno para a sala de aula, ou em caso de discussão entre alunos durante o recreio, além de auxiliar no caso de algum aluno com dificuldades de mobilidade, ou no chamamento de alunos para alguma atividade fora de sala.

As turmas são divididas em fases, cada uma com uma professora. Há três fases e uma quarta turma chamada “currículo funcional” (Programa Educacional Funcional) ou “sala do convívio”, na qual ficam os alunos considerados sem condições cognitivas e motoras de desenvolvimento, que não conseguem acompanhar o ritmo das outras fases. Nessa turma o trabalho é direcionado a atividades voltadas para o aprendizado da socialização e aprimoramento motor e sensorial, como dança e educação física, e cuidados de higiene pessoal, como escovar os dentes.

Segundo a direção da instituição, a primeira fase corresponde à alfabetização, a segunda fase ao primeiro e segundo ano do ensino fundamental, a terceira fase consiste na preparação para o processo de inclusão no ensino regular. Teoricamente, a distribuição nas fases ocorre após uma avaliação multidisciplinar pela equipe da escola, que vai determinar onde o aluno recém-matriculado melhor se encaixa. Na primeira fase eles fazem atividades com colagens, pinturas, recortes, aprendem as vogais, formas geométricas, cores e outros assuntos básicos, mas as professoras dizem que muitos não conseguem reproduzir desenhos, não pintam ou cortam com perfeição, e não decoram o alfabeto.

Na segunda fase estão os alunos que apresentam mais condições de desenvolverem a alfabetização, vê-se que eles copiam pequenos textos e atividades do quadro e respondem atividades no caderno. Na terceira fase os alunos sabem ler e escrever (ainda que com dificuldade) e têm aula de matemática, ciências, geografia e português. Na prática, percebe-se que não há uma correspondência real com a dinâmica das séries do ensino fundamental, e segundo as professoras, muitas vezes os assuntos têm de ser reduzidos e repetidos visto que os alunos “esqueceram” o que foi passado anteriormente.

Após o término da terceira fase os alunos são direcionados a escolas regulares para que continuem os estudos, porém essa pretendida inclusão na maior parte das vezes não acontece de fato. Segundo relatos das professoras, muitos alunos não se adaptam à dinâmica das aulas regulares e alguns até retornam ao Instituto, devido ao fato de a maioria das escolas não estarem preparadas para atendê-los, não havendo recursos nem profissionais qualificados para o processo de inclusão.

Além das aulas das fases, a instituição também oferta aulas de balé, música, e teatro, que são frequentadas por todos os alunos e de forma mais frequente quando eles se preparam para alguma apresentação, o que é muito comum nas festas e datas comemorativas, além de aulas de arte. Também há aulas de educação física e de capoeira, por meio das quais são trabalhadas as dificuldades motoras de alguns alunos e a socialização através de jogos com bola ou bambolê, por exemplo. A capoeira é uma das atividades que mais envolve alunos, que são em sua maioria homens, e ocorre no pátio ao final das aulas. Uma vez por mês a roda de capoeira é realizada numa praça próxima a escola, e o grupo também faz muitas apresentações em eventos fora da escola, como por exemplo, na Serra da Barriga no dia da consciência negra.

Nas visitas semanais que fiz à instituição tive acesso às aulas das duas turmas da primeira fase e da segunda fase, e de uma turma da terceira fase, além de algumas aulas de capoeira, música e arte. Em todas as salas do turno em que foi realizada a pesquisa, de modo geral, há cerca de 10 a 19 alunos com deficiências variadas, e parece haver mais alunos homens que mulheres, embora muitos falem ou só compareçam à aula em determinados dias da semana.

Tive um acesso privilegiado à maioria das dependências da escola, pois podia circular livremente pelas salas, pátio, área externa, inclusive nos corredores das salas da coordenação e de consultas. Também estive presente nos momentos do recreio, nas rodas de capoeira, festas em datas comemorativas como o Dia das Mães, por exemplo, palestras e apresentações no auditório, e em alguns momentos também frequentei a sala das mães.

2.2. AS ENTREVISTAS E OS PRINCIPAIS INTERLOCUTORES

O material etnográfico deste trabalho é composto do que foi vivenciado nesses momentos com alunos e profissionais, e também dos relatos contidos em algumas entrevistas. Para a realização das entrevistas, foi feita uma seleção dos sujeitos que estavam mais dispostos e tinham mais condições de contribuir para a pesquisa. Também foi feita uma análise dos roteiros de entrevistas construídos, no intuito de observar se eles se adequavam a realidade encontrada em campo, e às características identificadas dos entrevistados que poderiam ser importantes.

No roteiro para a entrevista com os profissionais, cujo objetivo era investigar as representações acerca da sexualidade dos alunos, trouxemos questões relativas à relação com os familiares dos alunos, e às diferenças na lida com moças ou rapazes no cotidiano da

profissão. A partir do contato com alguns profissionais, percebemos que as questões deveriam ser diferenciadas de acordo com o tipo de atendimento realizado. No caso da entrevista com a assistente social uma questão importante a ser tratada é sobre a frequência em que a sexualidade é tema de consultas e quais os casos mais comuns. Também notamos que seria interessante focar nos casos de experiências afetivo-sexuais dos alunos, e na percepção e atuação dos profissionais da instituição junto às famílias dos alunos.

Não foram feitas entrevistas com alunos. De início tivemos um pouco de dificuldade na comunicação com os eles, e receio em relação ao consentimento, pois as pessoas com deficiência intelectual constituem um público legalmente considerado incapaz de consentir. Além disso, não chegamos num amadurecimento da reflexão sobre o próprio método etnográfico que nos permitisse construir uma abordagem adequada para esse público. Entendemos que essa abordagem é prioritária para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa, porém o tempo destinado ao trabalho não foi suficiente para o desafio metodológico engendrado pelo objeto.

Foram realizadas entrevistas com a diretora da instituição, uma professora, uma assistente social, e uma mãe de aluno, além de uma entrevista com uma psicóloga da clínica médica da entidade filantrópica. Dentre os interlocutores entrevistados e os que não foram entrevistados, porém com os quais eu mantive mais contato através da observação participante em sala de aula, destaco alguns que foram mais importantes para a inserção e a reflexão em campo.

Lúcia, a diretora pedagógica, é uma pessoa central no Instituto. Formada em pedagogia e psicopedagogia, tem cursos na área da educação especial, e desde 1999 atua nesse campo. Trabalhou durante dez anos numa escola para cegos, e desde 2008 trabalha com pessoas com deficiência intelectual. Ela reclama da falta de valorização e qualificação do trabalho na educação especial, e diz que as pessoas de fora acham que qualquer um pode fazer esse trabalho visto que os alunos “especiais” não exigem muito das aulas. Nos momentos de impasses e problemas relacionados à falta de disciplina e obediência dos alunos, ela é sempre acionada para intervir e resolver as coisas.

Muito respeitada e querida pelos alunos, ela foi nossa principal mediadora durante a inserção em campo, pois estava em contato direto com professores, alunos e familiares, e nos forneceu informações importantes para nossa adaptação à dinâmica da instituição. Entretanto, demonstrava preocupação em relação à questão da dificuldade em mediar o tema da sexualidade com os pais/responsáveis dos alunos, assim como, com os próprios alunos.

Luiza, uma professora cedida pelo Estado, é formada no magistério e tem graduação em Pedagogia. Ela está no Instituto desde 2006 e é professora de uma turma da segunda fase. Antes de ingressar na rede pública de ensino através de concurso, trabalhava em escolas regulares da rede privada, e foi professora de reforço escolar para um garoto com deficiência, e esse foi seu único contato com alunos especiais antes de entrar para o quadro do Instituto.

Na sua turma estão inscritos dezenove alunos, mas a frequência de todos eles não é constante, então em alguns dias há dez alunos em sala, em outros cinco, às vezes três. Ela explica que isso ocorre devido a dependência que muitos alunos tem dos familiares para virem à escola. A professora fala que gosta mais de trabalhar com aluno especial, e que é preciso ter amor e muita paciência, pois “a aprendizagem deles é um processo”, e o que ela ensina hoje, amanhã eles esquecem. Então há a necessidade de considerar o ritmo e a capacidade apresentada pelo aluno, o que na sua visão não apresenta uma dificuldade, mas é uma prática rotineira da profissão, encarada como uma missão. Para ela, ensinar crianças e jovens com dificuldade de aprendizagem é gratificante.

A professora Gabriela trabalha no Instituto desde 2007 e é responsável pela outra turma da segunda fase, que conta com cerca de doze alunos, que também frequentam de forma dispersa as aulas (essa é uma característica de todas as turmas). Anteriormente trabalhava numa escola regular da rede pública, onde já sofreu ameaças de violência por parte de alunos. Gabriela diz que acha fácil o convívio com os alunos com deficiência, e que não trocaria pelo seu antigo trabalho, pois apesar de alguns alunos demonstrarem alguma expressão de agressividade, é algo facilmente controlável através da conversa. Sua constante reclamação é que na sua turma estariam os alunos mais “assanhados” em relação à sexualidade, pois as outras professoras não gostam de lidar com o tema, enquanto ela não sente tanto desconforto, não se importando em conversar sobre o assunto.

A professora Ana está no Instituto desde 2002 e diz que já se acostumou a lidar com os alunos, e que inclusive gostam bastante dela, e muitos deles, quando passam para a próxima fase ficam indo constantemente até a sua sala pra vê-la e conversar. Ela é professora de uma turma da primeira fase, que tem cerca de onze alunos entre dezoito e vinte e cinco anos, com diversos tipos de deficiência e com dificuldade no aprendizado básico.

Dentre os alunos da instituição, tive uma aproximação maior com os rapazes. O primeiro com o qual tive mais contato foi José, um rapaz robusto e forte, caracterizado pelas professoras como hipersexualizado e potencialmente agressivo. Logo no primeiro contato nós nos reconhecemos, pois ele mora no mesmo bairro que eu, perto da minha casa. Várias vezes, ao passar pela frente da sua casa, ele estava na porta e sempre me cumprimentava com

entusiasmo, o que é seu costume para com outras pessoas que por ali também passam. Ele aparenta ter entre 25 a 30 anos, e mora com seus pais. Sua mãe vai levá-lo e o busca na escola.

Sua característica marcante é o gesto de cumprimentar as pessoas tocando na mão de modo ensaiado, num movimento entre apertar e bar as mãos num pequeno soco, dizendo legal. Esse gesto era feito não só em momentos de despedida e reencontro, mas em qualquer circunstância, como para dizer oi ou para pedir desculpa. Isso por vezes era cansativo pela forma repetida como acontecia, mas também expressava uma abertura dele para a aproximação e conversa, significava que ele gostava de você e que aquele era um momento bom e tranquilo, ou também podia expressar um pedido de desculpa ou amizade. José quase sempre ficava perto de mim, repetia que eu era bonita, perguntava se eu tinha namorado e se queria namorar. Ele passava a mão no meu cabelo, e por mais que eu tentasse desviar de suas investidas ele continuava persistente. As professoras e o inspetor reclamavam e pediam que se afastasse, por acharem que ele estava me perturbando. Apesar disso, ele continuava se aproximando de mim, mas isso não representou nenhum problema, pelo contrário, através dele consegui interagir também com outros alunos.

Jonas é um garoto magro, bastante ativo, e querido por todos. Na escola, frequenta todas as atividades que pode, participa da oficina de artes e dos projetos de música, tem aula na cozinha industrial, é membro da capoeira (que é sua paixão) e se apresenta em eventos, entre outras atividades e festividades. Não gosta de perder nenhum dia de aula no Instituto, mas fora da escola também tem uma rotina movimentada, vendendo Dvd's na praia e circulando pela cidade de ônibus ou de mobilete, só indo para casa para se alimentar e dormir. As professoras falam que ele é muito namorador e que já morou junto com algumas namoradas, o que ele confirma com entusiasmo.

Artur é o aluno conhecido como “o cantor”, por estar sempre compondo e cantando músicas. Nas festas, e às vezes no intervalo, ele as toca num pequeno violão, e diz que está gravando um Cd com todas elas. Geralmente as músicas falam sobre a assistente social do Instituto, pela qual ele nutre uma paixão declarada. Uma vez fez uma aposta com outros alunos para ver quem ia “pegar” a assistente primeiro, e quando ela soube ficou chateada e foi falar com ele, fato que repercutiu chegando até a direção. A professora Gabriela diz que ele se apaixona por toda assistente social que passa pela instituição.

João, um ex-aluno, é alto, usa óculos, e na sua fala percebi que ele troca o r pelo l. Sempre retorna a escola para conversar com Gabriela, sua antiga professora. Costuma fazer isso todas as terças quando vai para a sessão com a psicóloga do Instituto. Ele me conta que

tem vontade de namorar, porém tem receio de se aproximar de alguém, pois logo que a pessoa descobre que ele é “especial” as coisas mudam. A mãe quer que ele arrume alguém, mas, segundo ele, o pai é neutro, só serve para dar a bênção, pois os “assuntos de homem” ele tem que conversar com a mãe. Fala que já morou com uma namorada que não era “especial” por um período curto de tempo, mas que não deu certo. Além disso, também não tem muitos amigos, e que os amigos que tem são os que fez no Instituto e na escola em que estudava anteriormente, e que por ser “especial” as pessoas não querem muita aproximação, o conhecem, mas não querem estreitar relações. Ao sair do Instituto, foi encaminhado para uma escola regular, onde ficou por apenas três meses, pois não conseguia acompanhar o ritmo acelerado das aulas e não recebeu nenhum tipo de assistência para continuar, além de os colegas não se aproximarem, o que para ele era muito ruim. Atualmente trabalha em uma empresa como piscineiro, e limpa as piscinas na casa dos clientes, ganhando 150 reais por quinzena. Tem vontade de parar de trabalhar e estudar de novo, mas conta que as pessoas vão achar que ele está regredindo ao deixar um trabalho para voltar a escola.

Levi é um garoto robusto e baixinho, sempre com uma expressão séria, às vezes um pouco emburrado. Não é de muita conversa, mas gosta de falar sobre mulheres com os colegas de turma, assunto que sempre o interessa. Ele tem o hábito de ir ao banheiro para se masturbar. Sua professora reclama que ele passa muito tempo no banheiro e volta todo suado. Algumas vezes ela vai buscá-lo para que não perca a aula. Levi não gosta que comentem sobre isso, o que os colegas fazem com frequência, deixando-o muito irritado.

Entre as meninas que tive mais contato, destaca-se Flávia. Baixinha, usa os cabelos pretos com franja, e gosta de conversar com os colegas. Sempre está falando sobre namorados e meninos com as outras alunas, além de interagir muito com os alunos na maioria das vezes sendo alvo de brincadeiras maliciosas. Ela costumava ficar anunciando o quanto era bonita e “gostosa”, ou elogiar e paquerar os meninos.

Isaura também vai com bastante frequência ao banheiro, demorando a voltar à aula, além de “agarrar” alguns alunos, segundo as professoras. É uma garota comunicativa, sempre muito arrumada e penteada. Participa ativamente das aulas de balé, e muitas vezes está ensaiando para apresentações em festas na escola. Jordana é outra aluna, que, segundo as professoras, gosta de “agarrar”. Ela conversa bastante sobre sua vida, sobre os namorados das primas e das amigas da escola.

De modo geral, percebo que os alunos se sentem bem na escola, durante as aulas e nos outros momentos, como no intervalo. Estão quase sempre em grupo, conversam muito entre si, compartilham coisas, segredos, e à parte algumas brincadeiras que podem irritá-los, são

bons colegas e amigos. A dimensão da afetividade e da sexualidade está muito presente nessas interações, o que termina chegando para as professoras e os outros profissionais. Como muitas vezes relatou a professora Gabriela: “eles só sabem falar daquilo”. Inclusive na minha interação com os alunos esse aspecto se destacou, pois eles sempre me questionavam se eu tinha namorado, e alguns rapazes chegavam até a me paquerar. A seguir exploro algumas situações em que isso aconteceu, entre outras particularidades do trabalho de campo.

2.3. DIFICULDADES E ESPECIFICIDADES DA PESQUISA ETNOGRÁFICA SOBRE O TEMA DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE

As atividades do processo de realização desse trabalho foram orientadas por uma metodologia qualitativa, mais especificamente o método etnográfico que consiste numa aproximação do pesquisador com o grupo pesquisado e na convivência com os interlocutores durante períodos de tempo ao longo da pesquisa. O processo de pesquisa de campo foi realizado conciliando o posicionamento da instituição e as demandas específicas que surgiram em campo.

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante e entrevistas semiestruturadas, instrumentos com os quais se pretende observar as práticas e os significados dentro dos quais os fenômenos investigados estão inseridos. Assim como caracterizou Malinowski (1978), a observação participante consiste na observação dos imponderáveis da vida real, que implica na participação efetiva do pesquisador no cotidiano do grupo pesquisado, incluindo momentos de abandono do caderno de notas para uma melhor aproximação do grupo e captação do “ponto de vista do nativo”.

Jovens e adultos com deficiência intelectual constituem a maioria dos meus interlocutores, com os quais fui convivendo e aos poucos me familiarizando, podendo aprender como me comunicar e fazer entender por eles. Esse contato se deu à medida que os alunos passaram a me reconhecer nas dependências do Instituto Rosa Amaral, muitas vezes perguntando se eu era professora ou psicóloga, ao que as professoras respondiam dizendo que eu era “estagiária da UFAL”. No início os alunos ficaram contidos frente à nossa presença, e conversavam aos murmúrios sobre nós. As professoras também se mostravam um pouco tensas, nos observando e sem saber lidar com a nova situação de terem pessoas estranhas nas suas salas de aula, ainda mais interessadas em um tema tão polêmico.

No início do contato, as dificuldades de comunicação com os alunos predominaram. Seja porque alguns têm dificuldades na fala ou pelo nosso contato ser recente, eu não

conseguia entender muitas coisas ditas nos diálogos travados comigo e entre eles. Certa vez, por exemplo, Francisco pediu meu número de telefone, que ele chamava de “alô”. Ficou pedindo o “alô” de todas as mulheres que estavam no pátio durante o intervalo (nessa ocasião um grupo de alunas de uma faculdade fazia uma visita ao Instituto, aplicando uma aula prática de Educação Física) e depois falou algumas frases das quais eu não entendi boa parte das palavras.

À medida em que eles iam se acostumando a me ver sempre por ali, eu também ia os reconhecendo, desse modo possibilitando momentos de interação, que algumas vezes eram confusos e/ou delicados. Uma situação bastante emblemática acerca dessas dificuldades de saber como agir nesses momentos delicados aconteceu na turma da segunda fase, da professora Gabriela, na qual estuda José. Desatento à tarefa, o rapaz se ocupava de me fazer elogios e passar a mão no meu cabelo. Ele repetia que era meu amigo e empenhava-se em impedir qualquer aproximação dos demais alunos homens de perto de mim. A reação que pude ter foi dizer que ele não precisava fazer isso, pois todos éramos amigos ali. Essa situação se repetiu a ponto da professora reclamar com ele, e aconselhar-me a não permitir mais aquilo. No entanto, a minha atitude foi de tentar manter a situação o mais agradável para ambos, para não deixar a impressão de que eu estava chateada, o que poderia suscitar afastamento e reações negativas junto aos colegas.

Também acontecia de, durante a aula, algum aluno ir sentar perto de mim para conversar e não prestar atenção no que estava sendo dito pela professora, que chamava sua atenção, enquanto eu tentava não afastar completamente o aluno e ao mesmo tempo não fazer com que fosse repreendido pela professora novamente. Certa vez, no meio da aula, Marcos senta perto de mim e não dá atenção às perguntas da professora, que reclama e pede para que volte ao seu lugar. Ele tenta mexer no meu caderno de notas, e fica perguntando se eu sou casada ou solteira e se quero arrumar marido. Durante o intervalo Rubens senta ao meu lado e diz que quer ser meu namorado. Eu respondo que já tenho namorado, e ele quer saber se ele é muito bravo.

Esse interesse na dimensão afetivo-sexual direcionado não apenas a mim, mas também à outra assistente de pesquisa também se refletia entre as alunas. Uma vez no pátio na hora do intervalo, uma garota veio até mim e perguntou se eu era “bolacheira⁶”, por estar sentada e conversando ao lado da minha colega da equipe de pesquisa. Ou seja, o fato de frequentarmos

⁶ Termo pejorativo usado para se referir a uma mulher lésbica.

a escola juntas e passarmos boa parte do tempo próximas, fazia com que alguns alunos ficassem curiosos acerca da natureza de nosso envolvimento.

Lembro-me de ter passado por uma situação bastante tensa. Aconteceu durante a aula da professora Beatriz, da primeira fase. Cheguei à escola por volta das duas horas, havia poucos alunos, alguns perambulavam pelo corredor entrando e saindo das salas. Desta vez escolhi frequentar a turma da primeira fase, pois ainda não tinha ficado lá antes. Na sala havia três alunos: José, Carlos, e uma menina que não soube como se chamava. O quadro não tinha sido usado e assim ficou até o fim da tarde, enquanto a professora escrevia exercícios de copiar o alfabeto e os números no caderno de cada aluno. José tinha chegado atrasado, ele é da turma da professora Gabriela mas diz que ela está muito estressada e por isso vai ficar naquela turma hoje. Beatriz não se incomoda e vai logo escrever a atividade no caderno dele.

Passado algum tempo, José senta na cadeira ao meu lado e fica me fazendo elogios e passando a mão no meu cabelo, coisa que ele sempre tenta fazer quando me vê. Eu insisto que ele não precisa ficar fazendo isso. Carlos diz que ele quer ser meu namorado, pergunta se eu tenho namorado e se ele é muito bravo. José se irrita e reclama para a professora que o colega o está perturbando, e em seguida levanta-se bruscamente da cadeira o enfrentando. Ao mesmo tempo, a professora, assustada, se põe entre os dois na tentativa de evitar a briga ou uma possível agressão. Mas José apenas cumprimenta o colega, com seu aperto de mão característico e o chamando de amigo, como se estivesse se desculpando. Após o susto, todos nos sentimos aliviados.

Essas situações ilustram como, na pesquisa etnográfica sobre a interface sexualidade e deficiência intelectual, nos deparamos com situações delicadas, embaraçosas e inusitadas que ao mesmo tempo em que podem nos dizer muito sobre os anseios de nosso interlocutor também nos colocam numa posição que exige um bom “jogo de cintura”, seja para contornar o assédio ou para conseguir estabelecer uma boa comunicação/relação com os alunos. Há que se destacar, entretanto que essa situação não é tão atípica assim e poderia ter sido desencadeada a partir do interesse afetivo-sexual por alguma aluna da classe ou por uma professora e não apenas no âmbito dessa instituição, mas em qualquer escola regular. Que o conflito viesse à tona fora da sala de aula, ou não se materializasse dessa mesma maneira não significa que o gerenciamento das intenções afetivo-sexuais não esteja presente em outros contextos institucionais pois estes são também espaços de sociabilidade.

O fato de a sexualidade ser um assunto considerado tabu, juntamente ao tema delicado de se tratar que é a “deficiência” de pessoas que não respondem por si legalmente e muitas vezes são consideradas como crianças é que vai suscitar constrangimentos e repreensões por

parte da coordenação pedagógica e de alguns familiares. Então, nem sempre tratamos de forma direta sobre questões acerca da sexualidade dos alunos, mas buscamos nos adaptar ao modo pelo qual nossos interlocutores costumavam se referir ao tema. E apesar de muitos alunos falarem muito e abertamente sobre o assunto, nos deparamos com alguns dilemas e dificuldades em campo no trato com as pessoas e na tomada de decisões quanto às abordagens de assuntos.

Exemplificando: recomendações da diretora da instituição quando do momento da apresentação da pesquisa, sobre não revelar às mães ou familiares que a pesquisa era sobre sexualidade, pelo fato de que se eles soubessem poderiam se incomodar, pois muitos não têm a “cabeça aberta” em relação a esse tema; pedidos de não abordar algumas professoras sobre o assunto pelo fato de serem evangélicas e de ter cuidado com determinados alunos ou alunas que apresentavam comportamentos “perigosos”. Logo, percebemos que era uma situação desconfortável para a família e também para a escola, apesar da direção indicar que o tema é debatido sempre que necessário.

Também havia receios e expectativas quanto à realização da pesquisa por parte da direção da entidade e dos profissionais do Instituto Rosa Amaral. Assim, os responsáveis pela administração das escolas e clínicas nos informaram que a ONG é muito visada na mídia. O fato de ter como madrinha uma pessoa que assume um cargo político na cidade colocava a instituição numa situação de exposição, sendo quase como uma “vitrine”. Por essa razão, teríamos que justificar todas as ações aos diretores das escolas envolvidas apresentando ofícios e autorizações do Comitê de Ética da Universidade, para evitar qualquer tipo de exposição indevida em relação à temática.

Por outro lado, havia uma expectativa de que a pesquisa pudesse oferecer algum tipo de suporte no tratamento das questões problemáticas acerca da sexualidade dos alunos, como por exemplo, a possibilidade de oferecermos palestras sobre como lidar com esse assunto. A abordagem dos familiares era foco interessante dessa demanda nem sempre explícita. Então, por exemplo, os familiares que apelavam para o uso de medicamentos no intuito de controlar ou conter as manifestações sexuais dos filhos, eram vistos como demasiadamente repressores.

Como intervir sobre essa situação, era uma interpelação corrente com a qual éramos confrontados no contato com os profissionais. Do mesmo modo, aqueles pais que se fechavam totalmente frente às negociações em torno da possibilidade de exercício da sexualidade ou mesmo restringiam a participação dos filhos em projetos educativos sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. Tais situações representavam

um impasse para técnicos e gestores da escola, sobre o qual se esperava que a pesquisa pudesse contribuir.

Situações que produzem entrevistas e depoimentos são constituídas de negociações de verdades, partindo de uma relação não neutra entre pesquisador e interlocutor (...) (CALDEIRA, 1981). Essa relação também é mediada por interferências fora do controle do pesquisador, o modo de agir e as particularidades dos sujeitos pesquisados também podem condicionar o modo de obtenção dos dados. Nesse sentido, o processo da pesquisa foi acontecendo de maneira que fosse possível a todo o tempo conciliar o posicionamento da instituição e as demandas específicas que surgiram em campo.

Todas essas questões constituem a especificidade do campo, e tornam a investigação recheada de negociações e cuidados particulares no que diz respeito às posturas e atitudes tomadas nas relações com as pessoas envolvidas. No exercício etnográfico, o pesquisador descreve práticas e abstrai seus significados, tornando os dados coletados compreensíveis a partir de suas concepções teóricas em termos antropológicos. Como indica Mariza Peirano (1995, p. 45),

Não há cânones possíveis na pesquisa de campo, embora haja, certamente, algumas rotinas comuns, além do modelo ideal. E se não há cânones no sentido tradicional, talvez não se possa ensinar a fazer pesquisa de campo como se ensinam, em outras ciências sociais, métodos estatísticos, técnicas de *surveys*, aplicação de questionários. Na antropologia a pesquisa depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas da disciplina em determinado momento, do contexto histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram no dia-a-dia local da pesquisa.

As principais dificuldades no processo de construção deste trabalho giram em torno de questões teórico-metodológicas: Como pesquisar sexualidade e deficiência? Como abordar esse tema com os interlocutores? Como transferir para o papel os dados colhidos em campo? Como selecionar esses dados? Questões como essas sinalizam que “(...) cada monografia/etnografia é um experimento” (PEIRANO, 1995, p. 45). No caso desse tema e campo específicos, é preciso destacar que a “deficiência” é uma área de estudos ainda pouco consolidada nas pesquisas em Ciências Sociais e Antropologia no Brasil, e que o exercício etnográfico é uma ferramenta essencial, em termos da construção de meios possíveis de falar da alteridade, evitando afirmações categóricas, gerando diálogos e novas formas de pensar o outro e a nós mesmos.

Nesse sentido, é importante considerar que entre os principais ganhos do processo de construção do presente trabalho está o esforço de construção das estratégias metodológicas

que continua em constante discussão, principalmente a partir da troca de experiências com os outros alunos/pesquisadores envolvidos na investigação, e da pesquisa e leitura de trabalhos etnográficos de pesquisadores que atuam em instituições que realizam atendimento semelhante ao Instituto Rosa Amaral.

3. AS EXPRESSÕES DA SEXUALIDADE NO INSTITUTO ROSA AMARAL

A primeira impressão que tive sobre as relações entre as pessoas do Instituto Rosa Amaral foi de que havia diálogo e afeto entre profissionais e alunos, e também entre profissionais e as famílias dos alunos, que se cumprimentam com abraços e conversam sobre as necessidades dos alunos/filhos em relação à escola. Na medida em que foi se estreitando a minha convivência na instituição percebi que a relação entre alunos e professores é marcada pela afetividade. Muitos alunos que passaram para a próxima fase ficam indo constantemente até a sala de sua professora antiga para vê-la e conversar; ex-alunos que vão ao Instituto para consultas com profissionais da saúde costumam passar um tempo na sala de sua ex-professora; e alguns alunos chegam a se apaixonar por pessoas que trabalham lá, como as assistentes sociais.

Também se observa uma relação de carinho mútuo entre alunos e profissionais da parte administrativa, como a diretora e coordenadoras, além do afeto que é demonstrado pelo professor de capoeira e de música, atividades muito importantes na vida da instituição. Essa relação é mediada pelo contato corporal e pelo toque, os alunos e funcionários se cumprimentam afetuosamente, se abraçam e beijam, e no decorrer da pesquisa também incorporamos essa característica. Os alunos procuram os funcionários para contar coisas da sua vida e estes mostram interesse nas coisas mais banais que são contadas.

As professoras e outros profissionais demonstram alegria ao enfatizar essa relação de afetividade com os alunos, que é descrita como um elemento importante nas relações entre a instituição e os alunos, sendo considerada desprovida de libido. Porém quando se trata de manifestações de afetividade entre os próprios alunos, quaisquer demonstrações de carinho e afeição por meio do toque, abraços e beijos não são vistas com bons olhos, sendo remetidas à sexualidade. Observa-se então, que há uma tensão entre afetividade e sexualidade, que permeia as relações na instituição, e pode indicar sobre quais as sexualidades possíveis pensadas em contextos específicos.

Neste capítulo discorro acerca das representações em torno da sexualidade e da deficiência mobilizadas dentro da instituição, e das reações frente às manifestações afetivo-sexuais dos alunos.

3.1. ASSEXUALIDADE X HIPERSEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES

No início dos anos oitenta, em uma pesquisa sobre a sexualidade de pessoas deficientes em contexto institucional, Giami (2001) demonstrou que havia uma dualidade entre as posições acerca das representações da sexualidade de jovens e adultos com deficiência intelectual. A primeira representação se caracterizava pela total falta de sexualidade, na qual eles são tidos como seres inocentes e “eternas crianças”, pela falta de interesse e prática sexuais com que são percebidos. A segunda imagem era composta justamente pelo excesso do interesse às questões da sexualidade, de forma exacerbada e instintiva, e que, conseqüentemente, necessitava de um controle sobre isso por parte de outras pessoas.

O autor constata que as representações de familiares e educadores são opostas e ao mesmo tempo complementares, então, os primeiros veem seus filhos como sujeitos assexuados; e os últimos consideram que seus alunos são hipersexualizados. Esses sistemas de representações sociais orientavam as condutas de gerenciamento da sexualidade desses indivíduos, e, de acordo com Giami, eram fundamentados na hipótese subentendida de que a deficiência estaria na origem das suas formas de expressão sexual.

Nos contatos estabelecidos no Instituto Rosa Amaral, constatamos que os discursos que colocam os alunos como assexuados e hipersexualizados aparecem, em certa medida, tanto na percepção dos familiares quanto dos profissionais da instituição. Quando na ocasião da entrevista, ao ser questionada sobre a identificação de iniciativas de ordem sexual por parte das pessoas com deficiência do Instituto Rosa Amaral, a diretora Lúcia relata que isso é frequente e conta alguns casos. Percebemos que ao mesmo tempo em que defende o direito a expressão da sexualidade e da experiência do namoro como uma forma de normatização sexual, ela enfatiza que o interesse pelo outro é de certa forma destituída de um conteúdo propriamente sexual:

Teve uma aqui que... a menina só vivia se masturbando. Aí a mãe ficou doida, que queria internar a menina. Eu disse: Jamais você vai internar. Você vai ter que conversar e orientar ela. Porque isso não é coisa de você levar a menina pro médico e querer internar a menina. Porque ela tá se masturbando direto. É quando eu digo: Vocês acham que os filhos de vocês é sempre criança. Ela tem dezenove anos! É enorme, alta, forte, pratica esporte, tudinho. Mas ela tem necessidade física igual a você! Você vai ter que orientar. E chamei pra a psicóloga pra fazer um trabalho com ela. Entendeu? Mas as mães, a agonia toda é que as mães não sabem como lidar. E pra elas, toda vida, elas são... é

os bichinhos, eles não despertaram. Eu disse: Deixa namorar, só, deixa... Vamos dizer que ela tá namorando. Tá certo, e aí? Você tá namorando fulano, pra quê você quer namorar? Ah, eu quero beijar, eu quero abraçar, e eu quero passear com ele. Aí eu digo: Tá vendo que ela não tem essa coisa que você, na sua cabeça, você só pensa em sexo. [...] Eu não vejo coisa assim do outro mundo. Aí as mães assim, se falar que quer casar, como eles diz: Eu vô casar com fulano. Eu tô namorando com sicrano. Aí a mãe: Dona Lúcia, fulana disse, a Jéssica, não sei que, a Maiara falou que tá namorando menino tal. Mãe, elas dizem, porque elas veem os outros que namoram, que casam, e têm vontade de namorar. Mas aqui dentro da escola não tem namoro, é todo mundo colega. Ah, porque eu fiquei tão preocupada, nem dormi ontem, porque ela disse que tava namorando fulano. Aí eu digo: Não... eles criam também, fantasia. (Entrevista com Lúcia, 29/08/2012)

Nessa fala e em outras que o interesse pelo namoro e pelo casamento é descrito como não envolvendo necessariamente um interesse pela interação sexual, mas pelo contato afetivo, aparece uma oscilação entre a expressão do desejo sexual como algo fisiológico, e portanto normal, e uma referência à prática sexual como algo secundário nas demandas por namoro e casamento dos alunos.

Já na entrevista realizada com a professora Luiza, vemos que ela aponta essas manifestações de sexualidade como sendo algo de uma natureza exagerada, advindas das dificuldades oriundas na deficiência, e que os familiares negariam essa dimensão da vida de seus filhos:

Por eles terem essa dificuldade, é mais aguçada, a sexualidade deles, mas dá pra controlar conversando. Tem uns normal. Eles tem as mesmas vontades que um ser humano normal tem, eles tem, mesmos desejos. Só que tem muitos pais que não querem que eles namorem, acha que não tem isso, que são crianças. (Entrevista com Luiza, 12/09/2012)

Através do depoimento de profissionais, para a maioria das famílias, a sexualidade de seu filho com deficiência é inocente, ainda quando é descrita como exagerada, ela aparece como um desejo inconsciente, despojado de uma intencionalidade. Por outro lado, algumas famílias permitem os namoros, e admitem que eles se interessem por sexo e tenham uma vida sexual ativa. De modo análogo, os profissionais defendem que alguns alunos têm uma sexualidade exacerbada, embora não deixem de afirmar que muitos alunos não desenvolveram a sexualidade de fato, sendo totalmente inocentes em suas expressões. Conforme Santos (2014), entendemos também que:

(...) a representação e as atitudes perante o exercício da sexualidade não são homogêneas. Porém, o que liga os profissionais é, em última instância, a subjugação dos *pacientes* às características da sua doença (...) (p. 85).

O Instituto Rosa Amaral realiza um projeto de educação sexual que acontece semestralmente e conta com a participação de psicólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos. Por estar conveniada ao SUS, a instituição recebe uma verba destinada a realização desse tipo de projeto, portanto ressaltamos que essa não é uma iniciativa exclusiva da escola. Durante o período que estive em campo não ocorreu nenhuma edição do projeto, portanto não pude acompanhar suas atividades.

Por meio de conversas com os profissionais da escola, fui informada de que ele envolve ações de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, AIDS, gravidez precoce, e uso de preservativos, como a apresentação de palestras, filmes, documentários, a criação de peças de teatro, desenhos, e a organização de uma feira de ciências com distribuição de panfletos informativos e camisinhas. Os alunos necessitam da aprovação dos pais para participarem do evento, mas muitos deles se fecham totalmente frente a essa possibilidade de aprendizado, como fala a diretora do Instituto:

Aqui a gente trabalha, o pessoal da saúde, eles sempre fazem projetos, fala sobre sexualidade, fala sobre doenças, AIDS, DST. A gente abrange todo o conteúdo, né, claro, na maneira deles. E acontece que tem família que diz: Não, não, não, eu não quero que meu filho, eu não quero que a minha filha participe. Por que, mãe? Não, não, senão vai despertar a sexualidade neles. Eu digo: Mais um dia eles vão despertar, que o corpo é a necessidade dele, ele tem Síndrome de Down mas ele não é doente, ele se desenvolveu, os hormônios tão aí, eles cresceram, eles agora são adultos. Mas pra família é assim, sempre criança, eles não querem que participe, né. Alguns, não são todos. Tem outros não, que as mães são mais esclarecidas e não tem problema. (Entrevista com Lúcia, 29/08/2012)

Na fala da entrevistada, como ouvi também na fala de outras educadoras, a noção do “despertar” é usada para indicar a passagem do estado de inocência e desinteresse sexual para o estado em que o sujeito manifesta abertamente suas intenções e desejos sexuais. Esse “despertar” seria causado por fatores externos como o contato com situações, imagens relacionadas à sexualidade, ou fatores internos, do organismo da pessoa. Assim, a sexualidade é vinculada a funções orgânicas, usam-se critérios corporais para explicar o surgimento de posturas e atitudes sexualizadas, como demonstra outro trecho da entrevista:

Eles se insinuam. Tem uma que fica pegando na bunda do menino. Aí, passa um menino, se chegar um menino novato ela fica doidinha. Aí a

mãe: Dona Lúcia, eu vou tirar ela da escola, que essa menina tá assim assado. Essa menina tá muito espevitada, isso aquilo outro. Ela tem dezessete anos. Eu disse: Mulher, são os hormônios, ela tem vontade de namorar, só que ninguém deixa ela namorar. (Entrevista com Lúcia, 29/08/2012)

Apesar do acesso a orientação sexual promovido pelo projeto sobre sexualidade e prevenção de doenças, a instituição mantém o discurso de que dentro da escola não cabem expressões relacionadas à sexualidade e relacionamentos, pois esse é um local para estudar. Esse discurso é acionado para justificar a proibição do namoro nos limites institucionais. A maioria das professoras reprime comportamentos e falas sobre sexualidade, achando errado que os alunos demonstrem conhecimentos ou práticas relativas ao sexo, enquanto poucas conversam a respeito das experiências dos alunos, e acreditam que o exercício da sexualidade é algo natural, do corpo humano.

Em outras conversas sobre tensões e problemas enfrentados na instituição, a diretora menciona que muitos alunos frequentemente manifestam sua sexualidade, seja “agarrando” outros alunos ou se masturbando no banheiro, fatos que se tornam cientes por colegas, professores e funcionários. Na entrevista com Ângela, a assistente social do Instituto Rosa Amaral, podemos ver algumas das preocupações da instituição quanto a esses problemas:

Olha, problemas relacionados a sexualidade na instituição a gente trabalha com essa questão da libido, né. Eles são bem... a gente precisa tá trabalhando com a família sabe, com tudo, porque assim, a gente sabe que do portão da escola pra fora não temos como controlar. Aqui nós temos profissionais capacitados pra poder ficar observando, pra poder orientar, né, pra poder evitar qualquer tipo de transtorno relacionado a isso. Até porque aqui é um ambiente escolar e a gente não admite namoro, não admite nada disso. Mas entre eles, na cabeça deles existe, né, principalmente esses alunos que são menos comprometidos, eles são independentes, eles andam sozinhos, eles pegam o ônibus sozinhos, vão pra casa. Então a gente tem essa dificuldade porque os pais eles autorizam, lógico, eles a irem sozinhos pra casa, mas quando a gente ouve qualquer conversa entre eles, fica sabendo mesmo sem ter certeza se eles tão namorando ou se não tão, ligamos pros pais informando e pedimos pra conversar com o filho, né. (Entrevista com Ângela, 04/09/2012)

A partir dessa fala, percebemos que na mesma medida em que a escola relega aos pais a instituição de espaços em que o namoro e as interações sexuais sejam possíveis, ela reafirma uma espécie de compromisso com a vigilância sobre essas possibilidades. A um só tempo, garante que na escola os alunos estarão “protegidos” da exposição ao sexo porque garante que as práticas serão coibidas e alerta sobre a necessidade da família intervir sempre que algum

indício de relacionamento é percebido.

No momento da entrevista realizada com a professora Luiza, ela também enfatiza que na escola esse tema é trabalhado, mas de forma seletiva. Então, nas turmas em que os alunos são “mais comprometidos” o assunto não é abordado, pois nas palavras da professora, “eles nem ligam pra isso”. Mas quando a deficiência dos alunos é leve, eles demonstram que possuem os mesmos desejos, de namorar, beijar. De um modo geral, percebe-se que tanto os profissionais e familiares relacionam a menor presença de impedimentos motores e intelectuais à maior capacidade de se relacionar afetivo e sexualmente de modo razoavelmente satisfatório, e observa-se que esses jovens e adultos com menos impedimentos possuem mais autonomia tanto para irem à escola sozinhos quanto para terem uma vida afetivo-sexual ativa.

Na entrevista feita com os pais de Jonas, um garoto muito engajado nas atividades da escola, percebemos que ele já teve muitas namoradas, e já levou algumas delas para morar na casa dos pais, com o consentimento destes. Os pais relatam que o filho já morou com uma mulher sem deficiência, mas que ela estava interessada apenas no dinheiro do benefício. A mãe do garoto conta que “a menina sabia que ele era doente e explorava ele, ele gostava dela, mas ela não gostava dele, só gostava quando era pra pedir as coisas” (Entrevista com mãe de Jonas). Embora seja vivida como experiência intranquila pelos pais, que vão sublinhar sempre os problemas da relação que hora são o interesse financeiro, hora as incompatibilidades entre os parceiros, o que se apreende da trajetória é que o rapaz já teve várias namoradas com quem mantinha relações sexuais.

É importante destacar que embora pais e educadores considerem a liberdade sexual dos alunos, não acreditam que tenham as mesmas condições que as pessoas sem deficiência de terem um relacionamento “normal” devido à deficiência intelectual. Está em jogo, nessa consideração de normalidade, entretanto, uma expectativa de expressão da sexualidade no âmbito de uma relação “sólida” e “duradoura”. Prova disso, é como a mudança parceiros será sempre atribuída a “deficiência” dos sujeitos e não a outros fatores que são mobilizados para dar sentido às experiências juvenis de forma mais geral.

A valorização das relações “sólidas” e “duradouras” como padrão de normalidade, também se observa também entre as professoras. Na observação de uma aula, durante uma conversa sobre os relacionamentos afetivos entre os alunos, Roger diz que ficou com a Rute da turma da manhã e que ela ficou com outro garoto depois, ao que a professora Gabriela comenta que: “eles não têm noção de relacionamento, o normal”.

Durante a observação de outra aula na sala dessa professora, o aluno Jonas conta que noivou com a Fiama, uma garota evangélica cuja família resistia ao namoro, e devido ao impedimento ela ficou doente e passou um tempo sem ir para o Instituto. Nesse tempo chegou uma novata na turma, a Jéssica, e ele começou a namorá-la, deixando a Fiama de lado. Quando a menina voltou a frequentar as aulas ficou bastante triste ao ponto de ter que tomar remédios antidepressivos para melhorar. Aqui mais uma vez, o que é sublinhado é justamente o potencial negativo e gerador de sofrimento que as expressões de sexualidade engendram e não a possibilidade de trabalhar o amadurecimento emocional do aluno que está aprendendo em relação à sexualidade. Assume-se de antemão que a aluna não será capaz, em virtude da sua deficiência de aprender a esse respeito.

Em decorrência de perceberem os namoros como passageiros e sem profundidade, e de não considerarem que exista uma racionalidade sobre essa dimensão, os familiares intervêm nas relações dos filhos de acordo com seu entendimento, como mostraram conversas informais com algumas mães e o trecho da entrevista realizada com a mãe do aluno Jonas, que falava sobre um namoro de seu filho: “Ai brigava muito eles dois, né. Aí eu e a mãe dela, a gente preferiu que eles separassem. Você toma conta da sua filha e eu tomo conta do meu, foi o que a mãe dela fez, e a gente entrou num acordo”.

Quando o sujeito deficiente é visto como assexualizado, sem desejos, a deficiência é expressa a partir da noção de falta de sexualidade. Nos casos em que o sujeito é descrito como hipersexualizado, sua deficiência é gritante a partir da noção de excesso sexual, a qual se tenta normatizar com a mediação do namoro. Sobre essas possibilidades reais de namoro, tanto nos discursos dos pais como dos familiares, a relação afetivo-sexual entre o deficiente e o não deficiente sempre envolve um interesse secundário sendo o sujeito deficiente vítima de oportunismos. Assim, nos casos em que a deficiência é comum ao casal, o namoro é visto como um projeto dado ao fracasso, já nos casos em que um do par não é deficiente, o projeto envolve interesses não amorosos e também é um projeto falido devido à inocência do sujeito com deficiência intelectual.

Durante o intervalo, numa conversa entre mim, a professora Gabriela e João, ex-aluno, ele expressa aspectos da interação com as outras pessoas no que se refere às possibilidades de namorar. Ele diz que tem dificuldades para se relacionar, e que já morou com uma garota que não tinha deficiência por pouco tempo, mas que a relação não vingou. Segundo a sua ex-professora, que acompanhou a história, a parceira só queria ficar com o dinheiro do seu benefício e o estava enganando quanto aos seus sentimentos.

No caso das expressões de sexualidade, entre o inocente e o hipersexualizado, não há

uma divisão definida que caracteriza o indivíduo, mas sim o sujeito deficiente, podendo o indivíduo em algum momento ser hipersexualizado, sujeito ativo de algum ato desmedido ou um sujeito inocente, passivo de oportunismos, mesmo que expressando vontades afetivo-sexuais. Qualquer expressão nesse sentido endossa uma das características ou as duas ao mesmo indivíduo. Assim, a pessoa deficiente não tem uma característica pessoal em essência, mas aquilo que o caracteriza é a deficiência definida pelos parâmetros apresentados. Como afirma Oliveira (2012):

(...) a sexualidade se transforma em um paradoxo que acaba por explicitar o caráter de vida “anormal” na qual essa parcela da população é colocada. Afinal em alguns momentos os deficientes intelectuais são considerados assexuados, e em outros são considerados libidinosos (p.1).

Percebo que em alguns casos, quando as professoras comentam sobre a sexualidade dos alunos, também relacionam a questão da hipersexualidade a uma tensão reprimida, e a isso se argumenta que a proibição da família é a causa imediata. A professora Luiza tenta esclarecer sobre as possibilidades de os alunos se manifestarem afetivo-sexualmente no espaço escolar:

Não, de maneira alguma. Isso aí, nem pensar. Aqui é bem controlado, todo mundo conversa, isso é casos que pode acontecer, no banheiro ou sala de aula, se ele tiver lá sozinho, e se acontecer. É proibido namorar, até beijar. Até porque assim acontece que é quase como uma coisa mecânica entre eles, como eles se eles sentissem e não pudessem executar. De repente é aquela coisa mesmo, do ser humano, da natureza, que acontece. Por exemplo, a gente normal, a gente sente e executa, e no caso deles tem o que? Proibições, né. A proibição vem dos pais. (Entrevista com Luiza, 12/09/2012)

Quando da entrevista realizada com Ângela, a assistente social do Instituto, ela explica que “eles têm a libido muito aflorada”, e desse modo, o corpo pede o exercício da sexualidade, chegando ao ponto de alguns alunos se masturbarem excessivamente em busca da satisfação desse prazer, que na maioria das vezes é visto com maus olhos pelos familiares. Nas palavras dela: “a sexualidade deles é muito alta, porque as mães prendem”.

Considerando esses argumentos e contra argumentos entre profissionais e familiares, percebo também que para os profissionais, a família ou proíbe as expressões sexuais e os namoros ou tem uma postura liberal, mas nos casos nos quais o aluno é descrito como hipersexualizado, a repreensão e a proibição familiar também é percebida como a causa disso. Nesses parâmetros, materializa-se um diagnóstico que ora envolve o descontrole individual

sendo o aluno um sujeito hipersexualizados, outrora envolve o sujeito descompensado por ser reprimido pela família.

3.2. AS EXPERIÊNCIAS AFETIVO-SEXUAIS: O QUE VI E O QUE OUVI

Os tipos de experiências relativos à sexualidade mais comuns identificados através de relatos das professoras e dos alunos, foram as práticas auto eróticas, os “agarramentos”, as paixões platônicas e namoros “inocentes”, e os namoros nos quais há relações sexuais. Também se observou o que é descrito por alguns profissionais como uma verborreia sexual entre os alunos, pois as conversas relacionadas ao tema da sexualidade ocorrem praticamente todo o tempo, seja em sala de aula ou no pátio no momento do intervalo. Pude constatar que quase tudo que é falado sobre as possibilidades sexuais e afetivas é interpretado com certa “malícia”, ou já é falado com uma conotação erótica. Ainda que a impossibilidade de analisar de forma mais densa os sentidos dos próprios sujeitos acerca dessas expressões, não podemos deixar de registrar a sua constância.

Certo dia, na aula da professora Gabriela, dois alunos começam a discutir e um deles zomba do outro por ir bastante ao banheiro e passar muito tempo lá. A professora olha para mim com um meio sorriso no rosto e fala: “Você entendeu do que eles tão falando, né?”. Eu respondo que sim, mesmo não entendendo muito bem do que se tratava. Ela comenta que quando todos os alunos estão na sala, tem que prestar muita atenção no que eles fazem, porque sempre surge alguma coisa “imprópria” entre eles. De acordo com Giami (2004), a verborreia sexual é vista como expressando o excesso e os limites, essenciais na sexualidade dos deficientes, e constitui ao mesmo tempo uma forma de satisfação substituta e um efeito da inibição.

Geralmente as meninas falam sobre namorados, sobre passeios que fizeram com os namorados, sobre o que acontecem em seus namoros ou nos namoros de suas primas, irmãs, parentes. A professora Luiza fala que muitas meninas ficam conversando muito na sala de aula sobre os namoros, contando suas experiências quando dormem na casa do namorado, e isso provoca animação da turma e atrapalha a aula. Algumas delas chegam a se insinuar ou paquerar alunos. Em outra aula, a aluna Flávia repetia “Levi, meu amor”, “tá cheiroso” e “te amo, Levi”, “ai, bota mais” enquanto todos na sala riam, e Levi, em retribuição, fazia um gesto obsceno com as duas mãos. No momento do intervalo, no pátio, Flávia reclama que está com muita dor na perna, ao que os meninos respondem dizendo em tom maldoso “venha aqui pra eu fazer uma massagem, venha”.

Os meninos conversam sobre mulheres, experiências sexuais, e em tom de brincadeira costumam paquerar outras alunas, e até mesmo algumas professoras. Durante uma aula, os meninos falavam alto e riam, fazendo comentários sobre as meninas que passavam no corredor. Uma garota passa e dois alunos saem da sala indo falar com ela, imediatamente a professora Gabriela vai atrás deles. Quando voltam os alunos estão fazendo comentários, “cantando”⁷ a professora, que responde que é casada, ao que eles rebatem: “casada não é capada”, e todos riem.

As práticas de autoerotismo consistem na masturbação, na visualização de revistas e filmes de conteúdo pornográfico, e ocorrem na instituição e/ou na casa ou outro local de convivência do aluno. Os alunos homens se referem constantemente a revistas e filmes pornográficos ao comentarem sobre mulheres, como foi observado durante uma atividade de recorte em revistas na segunda fase, quando o aluno Roger vai mostrando as fotos de mulheres que encontra para o colega Levi, dizendo que são bonitas. Levi fala que é melhor para ver mulheres em filmes. Eles riem de forma maliciosa, e percebo que estão falando de filmes pornô.

Na observação das aulas na segunda fase, turma da professora Gabriela, o tema da masturbação é frequente nas conversas entre ela e os alunos, devido à presença de um aluno que costuma ir ao banheiro para masturbar-se, como mostra o seguinte trecho do diário de campo: Gabriela e os meninos conversam sobre o Levi, ela diz que ele costuma ir tomar água depois do intervalo e ir ao banheiro ficando lá durante muito tempo, os meninos concordam e Levi responde que fica lá “só de boa”, e que estava “descascando o inhame”⁸. A professora costuma conversar com os alunos quando estes estão falando de algo envolvendo sexualidade, mas essa não é uma postura adotada pelas demais professoras, que tentam mediar a conversa de modo a evitar esse tema.

A masturbação é vista como um aspecto que revela as possibilidades sexuais do sujeito, e também constitui uma marca da inibição a que são submetidos, um atestado dos limites impostos ao exercício da sexualidade. Essa prática não é reprimida de forma direta, mas tolerada quando realizada na esfera privada, pois é percebida “como o elemento que é resultante da ‘anormalidade’ e que impede o acesso à ‘normalidade’” (GIAMI, 2004, p. 69).

Segundo o dito pelas professoras, os “agarramentos” se referem a investidas sexuais direcionadas a colegas na forma de abraços, tentativas de beijo, e também envolvem

⁷ Paquerando, flertando.

⁸ Expressão popular que se refere a masturbação.

masturbação. A professora Ana conta que alguns alunos gostam de “agarrar”, e que é “muito perigoso”, por isso todos ficam atentos às idas ao banheiro. Ela dá o exemplo de Isaura, uma aluna com *down* que vai com bastante frequência ao banheiro, além de “agarrar” alguns alunos. O perigo parece residir justamente nessa linha sutil que separa a afetividade e a sexualidade. Então, na entrevista a assistente social, ela fala que: “Eles têm a libido muito desenvolvida, são bastante afetuosos, né, gostam de tá abraçando, beijando, agarrando, e isso é normal deles”. Mas ao falar com as professoras, essas iniciativas de demonstração de afeto podem também ser entendidas como expressões sexuais.

Em uma ocasião, a diretora nos chamou de lado para avisar que tivéssemos cuidado e prestássemos atenção em Jordana, uma garota da turma da segunda fase, turma que estávamos frequentando naquela semana. Lúcia informou que a jovem já havia saído da escola regular devido a problemas relativos à sua “sexualidade muito alta”. Segundo a diretora, a jovem ficava “agarrando as pessoas” e “fazendo coisas”, e que embora tivesse “deficiência”, não era “muito comprometida”. Nesse sentido, o grau de desconfiança em relação ao sentido dos “agarramentos” como indício de uma sexualidade “desenfreada” e “perigosa” opera numa direção oposta à percepção do comprometimento pela deficiência.

Outra expressão da sexualidade identificada no contexto pesquisado foram as paixões platônicas, que consistem afetos não correspondidos, porém experimentados de forma muito concreta em nível emocional pelos alunos. Nesse mesmo registro estão também os namoros inocentes que são as relações que envolvem investimento afetivo das duas partes, mas que em geral não abarcam práticas sexuais. Essas relações são muito comuns entre os alunos, visto que muitas famílias proíbem o namoro e, segundo o relato de uma professora, os alunos “se apaixonam muito facilmente”. Em relação a esse tipo de relacionamento “fantasioso”, Oliveira (2012) considera que:

É importante salientar que o vínculo estabelecido por essa forma de apreender o namoro não pode e não deve ser infantilizada. Há, por parte dos alunos, um reconhecimento das vantagens proporcionadas por um envolvimento como o namoro. Desse modo, penso que guardadas as devidas particularidades em cada um dos modos de apreensão sobre o que se configura “namorar”, a relação tende a operar com um meio de inserção. Namorar significa se inserir no mesmo conjunto de possibilidades que os professores, pais e/ou responsáveis se inserem (p 19).

Muitos alunos comentam que estão namorando alguém quando acham a pessoa bonita ou se interessam por ela, e as professoras comentam que eles “inventam” os namoros. A professora Gabriela fala do caso de Artur, um aluno que já se apaixonou por uma assistente social do Instituto, e que fica cantando músicas e fazendo declarações de amor para ela. Há

também casos de alunos que são apaixonados por colegas de classe, em torno dos quais circulam boatos sobre a possibilidade de namoro, a qual não ocorre devido à proibição pela família. Esse é o caso de Diana, que depois que os pais souberam de boatos que ela estaria namorando o Levi, foi transferida para outra sala, na qual estuda Lucas. Ele é apaixonado por ela, e logo começaram novos boatos sobre um possível namoro entre os dois, porém ambos os relacionamentos são impossibilitados dada a expressa proibição do namoro pela família de Diana.

Também são frequentes os casos de namoros “de verdade”, nos quais acontecem relações sexuais com o conhecimento das famílias, ou “ficadas” nas quais acontecem beijos e também pode haver relação sexual. Os educadores comentam que eles trocam muito de namorados e se desentendem e discutem muito por motivos de namoro. Alguns alunos chegam a morar e casar com seus parceiros, mas, segundo os relatos da assistente social e de professoras, muitos pais não aceitam que isso ocorra por receio quanto à possibilidade de uma gravidez, pois não consideram que um casal com deficiência intelectual possa cuidar devidamente de uma criança.

Durante o tempo que frequentei o Instituto Rosa Amaral, soube da existência de dois casais: os alunos Roger e Luzia, e os ex-alunos Rubens (que ainda frequenta as aulas de capoeira) e Carla, que são casados. No entanto, só fiquei sabendo disso por conversas com as professoras, visto que, dentro da escola, os casais não demonstravam nada que dissesse respeito ao relacionamento, por causa da proibição do namoro.

Se a instituição não tem como supervisionar os alunos que levam uma vida mais independente fora da escola, fica claro que dentro dela é constante a vigilância e controle sobre os alunos no que toca a suas experiências afetivo-sexuais. A seguir discorro sobre as formas de regulação da sexualidade identificadas no espaço institucional.

3.3. O GERENCIAMENTO INSTITUCIONAL DA SEXUALIDADE

As estratégias de controle e vigilância por parte dos profissionais constituem na observação de locais como banheiros, e outros onde possa existir qualquer ocasião de possibilidade de práticas sexuais, no cuidado das professoras em não deixar alunos sozinhos nas salas e em averiguar os boatos sobre namoros, conversas, ou situações que possam estar relacionadas à sexualidade, como brincadeiras, e outros tipos de interação entre alunos.

Essas formas de regulação de práticas e expressões da sexualidade são consideradas de extrema importância no funcionamento da instituição e na avaliação que as famílias fazem

dela. Pude observar que muitas das decisões tomadas na instituição são efeitos daquilo que foi ouvido ou reclamado. Foram poucas as situações e experiências materializadas que geraram algum desconforto ou mesmo alguma reação.

Nota-se que, geralmente, de acordo com a orientação da instituição, os alunos são remanejados de sala em sala, de acordo com a expressão de sua sexualidade e as consequências disso. Certa vez, durante uma aula, a professora Gabriela explica que Flávia era da outra turma, mas foi transferida de sala porque estava voltando para casa com “algumas conversas” e os pais reclamaram. Ela fala que “eles são muito acelerados no sexo e se não tiver olhando eles dão um jeito em qualquer oportunidade”, por isso não podem deixar eles sozinhos na sala com as meninas. Nesse momento, os meninos escutam essa parte da fala dela e reclamam, um aluno exclama: “e a gente vai fazer o que, hein?”

Ao que me parece, todo o falatório, e as considerações daquilo que é dito pelos alunos e ouvido pelos profissionais sobre os namoros e situações que foram comentadas provocam efeitos nos arranjos institucionais. O fato de serem verídicos ou não, não constitui necessariamente uma preocupação de averiguação da instituição, que concentra seus esforços no sentido de gerenciar essas possíveis situações, cuidando para que não ocorram, através do cuidado e vigilância constantes, como expressa o papel do inspetor, que fica todo o tempo na porta do pátio, de onde tem uma visão geral da escola e das áreas de circulação dos alunos, como banheiros e corredor. As professoras são respeitadas pelos alunos, mas as pessoas que são vistas por eles como autoridades são a diretora e o inspetor, que são chamados quando as outras formas de repreender os alunos não funcionam.

Ocorre, portanto, que ao valorizar essa verbosidade enquanto uma característica dos alunos com deficiência intelectual, as medidas tomadas são para evitar a possível efetivação desses atos, e dessa forma o maior apelo institucional é a proibição. Nesse cenário, os efeitos do que é dito materializam-se na reação de proibição e das vigilâncias. Assim, os efeitos de reação sobre o dito parecem ser mais verídicos do que aquilo que é expresso na vontade verbosidade. A instituição promove o discurso de que ali todos são apenas colegas, sendo proibido qualquer manifestação explícita de troca de carícias ou mesmo a formação de casal, o que na prática é constantemente subvertido, a exemplo de boatos sobre possíveis namoros, beijos às escondidas, e de trocas de DVDs pornô entre alunos.

Nos relatos sobre ocasiões referentes à expressão da sexualidade dos alunos percebe-se que as ações dos alunos não negam a ordem proibitiva estabelecida, não contrariando o discurso que se tem sobre a deficiência intelectual, de uma “inconsciência” das ações

referentes à sexualidade, por exemplo, quando a professora repreende dois alunos tentando entrar juntos no banheiro:

- Não pode! O que é que você vai fazer no banheiro e chamou ele pra ir pro banheiro?
- Ô tia, não, porque ele ia me abraçar, e não pode ser na frente de todo mundo.
- Não pode entrar junto no banheiro. Eu vou falar com a mãe de vocês pra deixar vocês namorar. Agora pegar na mão, beijar no rosto, pode. Não tem problema. (Diário de Campo, 29/08/2012)

Apesar de estarem imersos em relações assimétricas de poder no cotidiano escolar, há um movimento de resistência por parte dos alunos, que não necessariamente nega a relação de dominação existente. Esse modo de agir não nega a ordem estabelecida e não contraria o discurso que se tem sobre a deficiência intelectual por parte dos pais e profissionais.

É nesse sentido que Michel De Certeau, na introdução do livro “A Invenção do Cotidiano”, se interessa pelos usos cotidianos que os dominados fazem da lógica da dominação a qual não podem fugir; pensando nas maneiras criativas que os sujeitos adotam para lidar com as relações desiguais de poder. Os sujeitos não fogem da dominação, mas no interior das relações assimétricas a condição de marginalidade lhes possibilita a construção de táticas e estratégias para subverter e ao mesmo tempo não negar a ordem e os valores vigentes. Essas operações, nas quais o fraco consegue tirar proveito do forte, constituem *relações subreptícias*, formas furtivas de interagir com o funcionamento das estruturas de dominação⁹.

Pensar que a relação de poder existente não é unilateral, não significa que a resistência constitua uma negação da relação da dominação existente. Aproximando da discussão de De Certeau (1994), através das *práticas subreptícias*, os sujeitos podem agir dentro da lógica dominante para conseguir realizar seus projetos pessoais. Essas ocasiões relatadas pelos profissionais que trabalham no Instituto ilustram como esses sujeitos, apesar de serem vigiados, encontram e criam meios para subverter e ao mesmo tempo não negar o que está estabelecido, constituindo *relações subreptícias* (seja na escola ou em suas casas), modos furtivos de interagir com o funcionamento das estruturas de controle e vigilância. Por

⁹ Segundo o autor, é importante descobrir as formas de ‘*bricolagem*’ os modos criativos de proceder, as *maneiras de fazer* através das quais os dominados reapropriam a lógica dominante, ressignificando-a de acordo com seus próprios interesses e normas. Certeau dá o exemplo das etnias indígenas, que quando submetidas a colonização espanhola, mesmo numa situação de dominação consentida, por meio de suas práticas rituais cotidianas subvertiam a ordem imposta, ‘consumindo’ os produtos da dominação mas usando-os de uma forma estranha à sua própria lógica; agindo dentro do sistema mas de forma a contrariá-lo *repticiamente*. Essas pequenas subversões constituem práticas de resistência às imposições sociais que muitas vezes não são percebidas como tal.

exemplo, quando os alunos esperam o intervalo para ficarem sozinhos em sala e se beijarem, ou quando tentam ir ao banheiro juntos sem que as professoras percebam.

No hospital psiquiátrico onde Santos realizou sua etnografia, assim como no Instituto Rosa Amaral, há um discurso de proibição de namoros e práticas afetivo-sexuais, fundamentado na ideia de que este é o local apenas para tratamento médico. Mas apesar disso, os pacientes também subvertem a ordem e dão um jeito para namorar, masturbar, etc. A autora identifica que a privacidade é algo inexistente na instituição, pois as enfermarias são coletivas e os pacientes não podem permanecer sozinhos nesse espaço, o que atrapalha a vivência dessas expressões (2014). Pensando nos espaços que os alunos do Instituto têm para se expressarem afetivo-sexualmente, por meio das entrevistas e conversas, percebemos que também não gozam de ambientes privativos, nem têm sua intimidade preservada.

Para muitos desses jovens e adultos com deficiência intelectual, o Instituto Rosa Amaral é um dos poucos, senão o único espaço de expressão de suas sexualidades e afetos, e mesmo sendo um espaço em que a sociabilidade é constantemente vigiada, onde se controla desde sua ida ao banheiro até a postura na sala de aula, os sujeitos elaboram estratégias, modos sutis de resistência e nem sempre conscientes, para subverter essa ordem estabelecida e darem continuidade e sentido as suas trajetórias afetivo-sexuais.

Sobre as tentativas de manifestação da sexualidade em público no espaço escolar, como entrar com alguém no banheiro ou beijar e se masturbar em sala, a direção declara que há uma observação constante para evitar essas situações, e que na ocorrência delas há um controle e conscientização para que não se repitam. Pouco antes de encerrarmos o trabalho de campo, acompanhamos uma situação em que dois alunos foram proibidos de descer ao pátio para tomar água ou ir ao banheiro sozinhos, em virtude da preocupação acerca do que eles pudessem fazer se estivessem sozinhos. Outra situação que merece atenção e que é corrente durante as aulas, refere-se aos alunos percebidos como mais inquietos e que saem constantemente das salas, ficando no corredor ou descendo para o pátio. Embora saibam que deveriam checar o que eles estão fazendo, não podem deixar os demais alunos sozinhos em sala para ir atrás destes. O dilema se instaura e muitas vezes demanda uma intervenção do inspetor ou da direção tendo em vista ocorrências anteriores de casos em que alguns alunos aproveitaram para se beijar na hora em que a professora sai da sala.

Quanto à masturbação individual no banheiro, a direção não toma nenhuma medida, a não ser quando os alunos o fazem durante o período da aula, perdendo muito tempo longe da sala. Nesse caso, os alunos são chamados para uma conversa com a direção e professora, pois a instituição entende que isso é uma necessidade natural e que evita que o aluno se manifeste

sexualmente em público. Quando essa prática ocorre dentro da sala, o aluno é advertido mais seriamente, e se o fato se repetir sua família é notificada.

Numa ocasião, no meio da aula, Lucas entra na sala falando que está chateado com o Ernandes, pois ele estava espalhando que o flagrou beijando a Diana. A professora Gabriela imediatamente diz que isso não pode acontecer na escola, que namorar é na praça, e que desse jeito fica feio para as professoras, porque se o fato se torna ciente pela direção e pelos pais, eles vão achar que elas não observam os alunos.

Quando alguma situação relacionada às práticas sexuais ocorre na escola, a primeira ação, antes de se contatar os familiares, é na direção de uma conversa de orientação com os alunos envolvidos, enfatizando que o que foi feito é errado e não deve ser repetido. Como explica a professora Luiza, falando sobre sua atitude caso surpreenda algum aluno se masturbando em sala:

Se eu chegar e tiver acontecendo, aí eu vou lá e converso com ele, que não deve fazer aquilo, que fique normal... Se ele revidar aí é que a gente chama. Eu particularmente, se ele responder, me enfrentar, aí é que eu procuro ajuda, porque se dá pra contornar ali, chamar ele, conversar, que aqui é escola, é sala de aula, não deve fazer, que isso é um momento de cada pessoa. Se ele escutar, ok, resolvido, senão, aí é procurar ajuda. (Entrevista com Luiza, 12/09/2012)

Sobre o contato das professoras com os pais dos alunos, a professora Luiza fala que tudo é mediado pela direção. Nada é conversado com as famílias sem antes ter passado pela direção. Essa é uma orientação geral. Segundo a direção, essa medida é tomada para que não seja necessário abordar as famílias, pois muitas delas reagem de forma negativa, gerando mais restrições para os alunos (como em casos em que as mães querem tirar o filho da escola, ou mesmo interná-lo), e uma desconfiança e descrédito na responsabilidade da instituição na vigilância e controle do espaço escolar.

De um modo geral, vemos que a instituição se preocupa em passar uma visão de si mesma como sendo menos conservadora que os familiares, ao considerar o exercício da sexualidade um direito dos deficientes, mas que deve ser monitorado e controlado pelos pais, além de acontecer no espaço extraescolar. Nesse sentido, o papel da escola seria de mediação para que os familiares permitam o namoro. Porém quando responde sobre a possibilidade dos alunos de terem uma vida sexual ativa, esse papel de mediação pode assumir outro sentido, mais de prevenção do que de promoção.

Deixe eles namorarem, agora fique de olho. Que às vezes eles dizem que tá namorando mais é aquela coisa inocente. É de pegar na mão, é de dá um beijo no rosto, isso aquilo outro. Não é pensando em sexo.

Mas pra família, quando fala sexualidade, acha que é o ato sexual mesmo, na prática. Por mais que a gente esclareça. (...) Eles não têm, eu acho assim, a maldade que os outros têm. Entendeu? Namoro pra eles é assim, pegar na mão, é beijar. Agora tem aqueles que têm a sexualidade muito aguçada mesmo. Aí a gente conversa com a família, a gente orienta a família. (Entrevista com Lucia, 29/08/2012)

Esse sentido de prevenção vai se materializar ainda mais quando a dimensão da sexualidade se manifesta em direção a intenções reprodutivas. Nesse sentido, a professora Luiza diz que os alunos tem desejo de terem família e filhos, e falam sobre isso na sala de aula. Em relação à possibilidade de os alunos terem vida sexual ativa, e sobre possibilidades desses jovens e adultos constituírem família e filhos ela menciona que:

Tem aqui alunos que tem vida, moram com alguém, os pais permitem e eles tem vida normal de casado. Agora pra aqueles que são mais comprometidos, assim, não é dizer que eles não podem expressar seus desejos e vontades, mas é questão, assim, que se eles já tem que ter alguém pra cuidar deles, quem é que vai cuidar se de repente acontece uma gravidez, um filho? Quem vai cuidar? A própria família? Eu imagino o que um pai e uma mãe passa com aquela pessoa a vida inteira, imagina se ela permitir aquela pessoa ter uma vida sexual e acontecer isso. Ou ter mais uma preocupação para a família de ter que ficar dando remédio pra prevenção, ensinando. (Entrevista com Luiza, 12/09/2012)

Entre os familiares, as questões envolvendo a sexualidade dos alunos são delicadas e alvo de grande preocupação, seja por representarem o risco de gravidez ou até mesmo um abuso. Nesse sentido, a visão que muitos pais têm dos filhos como anjos assexuados, eternas crianças, e o medo e preocupação de que eles “despertem” para o sexo, opera mais como justificativa para controle das possibilidades do exercício da sexualidade.

Ao promover o namoro fora da escola (que deve envolver uma sexualidade normal e saudável), a instituição se beneficia, por preservar a sua reputação e garantir a confiança das famílias e a ordem dentro da escola. Simultaneamente faz um movimento de relativizar a deficiência, neutralizar o potencial da sexualidade desenfreada, enquanto que, através da repressão das práticas relacionadas à sexualidade, reitera a condição de anormalidade presente na deficiência dos alunos.

Pensando nos limites dessa normalidade sexual (fundamentada na heteronormatividade) a qual se tenta enquadrar os sujeitos com deficiência intelectual, para minimizar os efeitos incômodos de sua sexualidade “deficiente”, entendemos que a tensão entre afetividade e sexualidade presente na escola, nas relações entre a instituição e os alunos,

aponta que, de todo modo, a materialização da heterossexualidade é problemática tanto para as famílias quanto para a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações no ambiente da instituição e das entrevistas e conversas com os interlocutores, procuramos explorar como as expressões de afetividade e sexualidade dos alunos mediam/marcam as relações entre as pessoas que fazem parte do Instituto Rosa Amaral. Percebemos que a sexualidade dos filhos/alunos é vista como um problema para pais e profissionais, pois coloca em jogo sua reputação como cuidadores e afrontam suas concepções sobre a deficiência e sobre o que seria uma sexualidade “normal”. Desse modo, os pais interferem e gerenciam como bem entendem, enquanto a instituição proíbe. Assim, podemos pensar: quais as experiências aceitáveis ou não dentro de contextos específicos? Qual o comportamento considerado saudável, dentro do espectro da deficiência? Qual a vida afetivo-sexual possível?

Os tipos mais comuns de experiências relativos à sexualidade sobre os quais se fala na escola foram: as práticas auto eróticas (masturbação e visualização de revistas e filmes pornográficos), as paixões platônicas e namoros “inocentes” (afetos não correspondidos e relações afetivas, mas que em geral não envolvem práticas sexuais), e os namoros “de verdade” (relacionamentos acompanhados pela família nos quais ocorrem práticas sexuais ou “ficadas” que também podem envolver sexo). Entendemos que essas experiências relacionadas à convivência escolar não dizem respeito à totalidade das relações e expressões sexuais de alguns desses jovens, pois há contextos de suas vidas fora do alcance do olhar e da mediação da instituição.

A instituição proíbe o namoro, mas através de conversas com os familiares dos alunos faz um esforço de intermediação das relações, seja de que tipo forem as expressões afetivo-sexuais que estejam sendo vivenciadas. Há uma promoção do namoro fora da escola (sexualidade normal e saudável) na tentativa de contenção dos excessos, mas quando o namoro ocorre, é descrito como uma relação pouco duradoura e sem profundidade, que não tem expectativas de prosperar, não se comparando a relacionamentos entre pessoas sem deficiência, tidos como “normais”.

Ao reprimir um tipo de expressão sexual, a falta de senso e o descontrole contidos na representação da hipersexualidade, a escola termina por produzir uma sexualidade ideal e ao mesmo tempo reitera que a condição da sexualidade dos alunos, pela sua deficiência, é a anormalidade. Percebe-se que a perspectiva ideal de normalização da pessoa com deficiência se torna, na maioria dos casos, impossível de acontecer, tanto no contexto institucional quanto no âmbito familiar. No entanto, mesmo a instituição sendo um espaço em que a sociabilidade

é constantemente vigiada, os sujeitos elaboram estratégias para subverter essa ordem estabelecida e darem continuidade e sentido as suas trajetórias afetivo-sexuais.

Apesar de existir afetividade nas relações entre alunos e profissionais, estes não consideram que seja apropriado os alunos demonstrarem afetividade entre si, pois pode ser “perigoso” e potencialmente levar à manifestações sexuais. Nas turmas, os alunos são organizados de acordo com seu “comprometimento” intelectual, mas nota-se que suas expressões afetivo-sexuais são utilizadas como justificativa para seu remanejamento de sala. Para familiares e profissionais, algumas marcas distintivas entre os deficientes, como ler, escrever, se arrumar, trabalhar, os colocam como mais favorecidos para o exercício da sexualidade, porém o relacionamento precisa ser monitorado, pois ainda que eles tenham alguma independência, consideram que sempre precisarão de seus cuidados. Isso influencia para que a ideia de que eles constituam uma família e filhos seja problemática.

As principais dificuldades para a elaboração desse trabalho estão relacionadas à metodologia, a como transcrever o que foi observado em campo, e principalmente ao esforço de pensar além dos pressupostos já engessados socialmente sobre a deficiência e a sexualidade, o que constitui um desafio para todos que se propõe estudar a deficiência em qualquer contexto. Apesar do atraso, a deficiência já começa a se firmar como uma categoria de pesquisa científica no universo acadêmico brasileiro e na Antropologia, conseguindo trazer à tona o resgate da humanização, dos direitos humanos, um debate delicado e necessário em todas as áreas.

Do ponto de vista metodológico, percebo que as investidas dos alunos em mim, ao ficarem perguntando se tenho namorado e dizendo que iam me namorar, ao invés de provocar incômodo e afastamento, e assim, endossar a representação do “perigo” tantas vezes mencionado pelas professoras, fez com que eu pudesse me aproximar mais facilmente, e explorar esse interesse afetivo-sexual como um caminho produtivo para entender as relações entre os alunos que se estabeleciam no Instituto.

Segundo Jonas, a escola é seu lugar preferido, e se pudesse ele passava o dia inteiro lá. Para João, ex-aluno, o Instituto é um “mundo” para os que lá passam boa parte do seu dia, lugar onde todos se respeitam como iguais, enquanto que fora desse “mundo” as pessoas os tratam como doentes. Entendemos que a instituição oferece a maior e, às vezes, a única possibilidade de socialização e vivência afetivo-sexual para os alunos, pois há pessoas com deficiência que não vão conseguir visibilidade e socialização se não for por meio de uma instituição, seja por limitações físicas e intelectuais, seja por sua estrutura familiar, ou mesmo pela carência de justiça social do Estado.

Podemos afirmar que as instituições também constroem a noção de deficiência dando continuidade ao processo histórico de exclusão, mesmo que estejam tentando subvertê-lo; e reconhecemos que esses aspectos também nos auxiliam a construir sujeitos deficientes em nossos discursos, pois de certa forma, terminamos comprando uma ideia pronta de deficiência. Percebe-se que as desvantagens são advindas da organização social discriminatória e excludente antes dos efeitos da deficiência, logo, crê-se que a discriminação pela deficiência é uma forma particular de opressão social.

É necessário, a partir dos trabalhos produzidos na área, pensar outras formas de instituição possíveis, que não reproduzam limitações e permitam a criação de outras subjetividades de forma mais livre pelos próprios sujeitos em questão. Essa tensão entre o contexto micro etnográfico e a questão política mostra que a deficiência é um conceito em disputa.

Ao pensar sobre as relações sociais em que estão envolvidos os jovens e que condicionam a expressão de suas sexualidades, espera-se gerar reflexões sobre os problemas acerca do gerenciamento da sexualidade de pessoas com deficiência intelectual, enfrentados por instituições que prestam atividades educacionais, assim como as dificuldades encaradas pelas famílias dos alunos atendidos por estas. Em relação a isso, podemos nos perguntar quais os efeitos de poder das práticas regulatórias realizadas nessas instituições? Quais os prós e os contras da institucionalização? Nesse sentido, como bem declara Santos (2014) se referindo aos sujeitos em sofrimento psíquico, considero de muita importância abordar a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual como um componente importante de suas vidas.

BIBLIOGRAFIA

BOZON, Michel. **Sociologia Da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). 4. ed., rev. e atual. Brasília, 2011.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. IN: LOURO, Guacira L.(org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CALDEIRA, Teresa. Uma incursão pelo lado 'não respeitável' da pesquisa de campo. **Ciências Sociais Hoje, 1. Trabalho e cultura no Brasil**. Recife, Brasília, CNPq ANPOCS, 1981.

CHAVES, L. **Loucura e Experiência: seguindo loucos de rua e suas relevâncias**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. **O corpo anormal: história e antropologia culturais da deformidade**. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. (Org.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de Saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GAVERIO, Marco Antonio; CAIROLI, Valentina Iragola. **Sofrer é necessário, superar é consequência: legitimações da dor e deficiência em algumas narrativas esportivas**. In: Reunião Brasileira de Antropologia, 30ª, 2016, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB.

GIAMI, Alain. **O anjo e a fera. Sexualidade, Doença mental, Instituição.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

GUIMARÃES, Raquel. Gênero e Deficiência: um estudo sobre as relações de cuidado. IN: **Deficiência e Discriminação.** Brasília: LetrasLivres, Editora Universidade de Brasília, 2010

HEILBORN, Maria Luiza e BRANDÃO, Elaine Reis. “Ciências Sociais e Sexualidade”. In: HEILBORN, Maria Luiza (org.). **Sexualidade: O olhar das Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MEINERZ, Nádia. **Corpo e outras (de) limitações sexuais: uma abordagem antropológica da revista Sexuality and Disability entre 1997 e 2006.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol25 n°72, 2010.

OLIVEIRA, J. **Assexuados, libidinosos ou um paradoxo sexual? Gênero e sexualidade em pessoas com deficiência intelectual.** 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2014.

OLIVEIRA, Julian Simões. **Gênero, Sexualidade e Deficiência Intelectual: algumas considerações.** In: Jornadas de Antropologia da Unicamp, 2012, Universidade Estadual de Campinas – IFCH/UNICAMP, Campinas/SP.

OLIVEIRA, Julian Simões. **Nem assexuados, nem libidinosos: Gênero, sexualidade em deficientes intelectuais.** In: Reunião Brasileira de Antropologia, 28ª, 2012, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEREIRA, Éverton Luís. **Construção de diferenças entre surdos e ouvintes (mudos e falantes) na comunidade de Várzea Queimada, Jaicós, Piauí, Brasil.** In: Reunião Brasileira de Antropologia, 29ª, 2014, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres: Notas sobre a “economia política” do sexo.** Recife: SOS Corpo, 1993.

SANTOS, J. **(Sobre)vivências das sexualidades: estudo antropológico em um hospital psiquiátrico de Maceió/AL**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Paraíba. JOÃO PESSOA, 2014.

SASSAKI, R. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.