

# SEXUALIDADES & GÊNEROS

*em cena*

Org.

Fernanda R. C. Bonato  
Norma da Luz Ferrarini



# SEXUALIDADES & GÊNEROS

*em cena*

Coordenadora:  
Fernanda da Costa  
Almeida da Silva



# SEXUALIDADES & GÊNEROS

*em cena*

**Fernanda R. C. Bonato**

**Norma da Luz Ferrarini**

ORGANIZADORAS



© Fernanda R. C. Bonato e Norma da Luz Ferrarini (Orgs.)

## **SEXUALIDADES & GÊNEROS EM CENA**

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

### **Universidade Federal do Paraná**

Reitor Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-Reitora Graziela Bolzón de Muniz

### **Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade**

Paulo Vinicius Baptista da Silva

### **Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual**

Dayana Brunetto

### **Conselho Editorial**

Dra. Marcielly Cristina Moresco (Universidade  
de Brasília - UnB)

Dra. Zuleide Paiva (Universidade do Estado da  
Bahia - UNEB)

Dra. Daniela Auad (Universidade Federal de  
Juiz de Fora - UFJF)

Dra. Cláudia Regina Lahni (Universidade  
Federal de Juiz de Fora - UFJF)

Dra. Tânia Aparecida Lopes (Universidade  
Federal do Paraná - UFPR)

Me. Mariana Meriqui Rodrigues (Ohio State  
University - OSU)

### **Revisão de Texto**

Fabiana Andrade Santolin, Formas Consultoria  
Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica  
(CAPA), UFPR

### **Diagramação**

Fabiana Andrade Santolin, Formas Consultoria

### **Capa**

Amanda Sartor

É permitida a reprodução desta publicação, desde que sem alterações e citada a fonte.

# Sumário

<b>Prefácio.....</b>	<b>7</b>
----------------------	----------

Albertina Mitjáns Martínez

<b>Análise de Produções Audiovisuais sobre Gênero e Sexualidade: possibilidades para o estudo e o desenvolvimento da subjetividade na formação em Psicologia.....</b>	<b>15</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Norma da Luz Ferrarini, Rafael Maurício Castanho, Amanda Giulia Sartor, Fernanda Rafaela Cabral Bonato

<b>Sexualidade e Subjetividade: uma perspectiva cultural-histórica .....</b>	<b>29</b>
------------------------------------------------------------------------------	-----------

Norma da Luz Ferrarini, Victor Hugo Brandão Meireles, Amanda Giulia Sartor

<b>A Intersexualidade como Possibilidade e Direito de Existência: considerações a partir do filme <i>XXY</i> .....</b>	<b>41</b>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Amanda Marchioro Muniz, Marlon Schmidt Polak, Raquel A. S. de Almeida

<b>As Masculinidades Retratadas em <i>Cobra Kai</i> .....</b>	<b>53</b>
---------------------------------------------------------------	-----------

Adriane Mussi

<b>A Representação dos Papéis Sociais e Sexualidade das Mulheres em <i>O Conto da Aia</i>.....</b>	<b>65</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Letícia Venturi da Silva

<b><i>Audrie &amp; Daisy</i>: por quantas violências uma mulher é capaz de passar após ser vítima de violência sexual? .....</b>	<b>81</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Fernanda Rafaela Cabral Bonato

<b>Monogamia e Poliamor: a desinstitucionalização do amor romântico a partir do filme <i>Professor Marston e as Mulheres-Maravilhas</i> .....</b>	<b>99</b>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Dienífer Katrine Chierici

<b>Série <i>Maid</i>: adversidades e complexidade dos casos de mulheres que enfrentam a violência doméstica.....</b>	<b>111</b>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Theodora Cunha de Lima, Karoline Cadore Dariva

<b>O que a Série <i>Sex Education</i> tem a nos Ensinar sobre Educação em Sexualidade e a Vivência da Sexualidade por Jovens Escolares?.....</b>	<b>127</b>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Letícia Venturi da Silva, Fernanda Rafaela Cabral Bonato

<b><i>Pray Away</i>: a “cura gay” .....</b>	<b>145</b>
---------------------------------------------	------------

Flávio André Banas

<b>Transgeneridade Infantil? Uma leitura da identidade de gênero a partir da obra <i>Uma criança como Jake</i> .....</b>	<b>155</b>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Dienifer Katrine Chierici

<b>A Importância da Abordagem de Gênero e Sexualidade na Formação das/os Psicólogas/os .....</b>	<b>167</b>
--------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Dayana Bruneto, Bruna Gabrielle Lopes, Grazielle Tagliamento

<b>Sobre as/os Autoras/es.....</b>	<b>179</b>
------------------------------------	------------

## Prefácio

*Sexualidades e Gêneros em cena* é, sem dúvida, um livro *sui generis* que li com sumo prazer. Sua leitura me fez refletir muito não apenas sobre sexualidades e gêneros, seu tema central, mas também sobre outros temas de significativa importância, como aprendizagem, avaliação, subjetividade, criatividade, desenvolvimento... Um livro que merece ser lido por muitas razões.

Um dos valores do livro encontra-se na sua própria gênese. Trata-se de um interessante desdobramento de uma disciplina construída e desenvolvida a partir das concepções de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade oriundas da Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey, para avançar na compreensão da complexidade do funcionamento humano nas condições da cultura. Uma disciplina focada no aluno como protagonista, com um trabalho pedagógico orientado ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Colocar o aluno como produtor de conhecimento e não como objeto de assimilação dele, não tem sido a orientação dominante no sistema educativo, inclusive no ensino superior. Assim a tentativa de estruturar a disciplina sobre outras bases expressa a própria criatividade dos professores, que como resultado, produzem uma disciplina criativa caracterizada por interessantes processos de coconstrução docentes-aprendizes.

Como parte da disciplina, destaca-se a estratégia didática de avaliação da aprendizagem, da qual o livro constitui uma expressão direta. Uma estratégia criativa – o que não resulta comum nos sistemas de avaliação – estimulada, nesse caso, pela situação gerada pela pandemia de desmotivação e pouca participa-

ção de parte dos estudantes nas condições de ensino remoto. Os professores, sempre focados na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, perceberam a importância de responder àquilo que era de interesse para eles e que fazia parte de seu cotidiano. Por isso, como estratégia avaliativa, foi solicitado aos estudantes que escolhessem e assistissem a filmes, documentários ou seriados que evidenciassem temáticas das sexualidades e gêneros, e que os analisassem a partir dos autores estudados na disciplina. Dessa forma, o livro nos seus capítulos integra as produções de estudantes de graduação e pós-graduação sobre as análises e reflexões realizadas sobre essas produções audiovisuais. Estamos, assim, perante um livro elaborado essencialmente por estudantes, algo também muito pouco comum na produção científica contemporânea e que evidencia como são capazes de produzir conhecimentos em um determinado nível.

Ao longo do processo de aprendizagem na disciplina os alunos foram desafiados a produzir conhecimentos e, nesse processo, de forma consciente ou não, tiveram que desenvolver recursos subjetivos que lhe permitiram o resultado exitoso que podemos apreciar na obra. A interessante articulação entre criatividade, subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento que o livro expressa já se evidencia desde sua gênese.

O tema do livro se justifica pela importância das sexualidades e dos gêneros na subjetividade e, conseqüentemente, na vida das pessoas, dos grupos e das instituições. Um tema caracterizado por uma crescente produção científica nos últimos anos desde os mais diversos ângulos e a partir de diferentes perspectivas teóricas. Um mérito da obra é tentar tratar o tema desde a perspectiva da Teoria da Subjetividade, mostrando como os conceitos centrais dela – *subjetividade social e individual, sentidos subjetivos, configurações subjetiva e sujeito* – podem contribuir para a compreensão da complexidade e da singularidade de sua expressão nos indivíduos e grupos. A consideração das sexualidades como uma produção subjetiva permite compreender como os sentidos subjetivos, oriundos de diferentes esferas da vida das pessoas, se configuram de forma singular e se expressam nas suas vivências e ações em relação às sexualidades e aos gêneros. A consideração das sexualidades como produção subjetiva permite a compreensão de como nelas participa não apenas a forma com que



os indivíduos subjetivam sua condição biológica, mas os diferentes aspectos das suas vidas, entre elas, por exemplo, raça, classe social, escolaridade, religião... aspectos que, muitas vezes, não são considerados quando se analisa ou se estuda as sexualidades de forma isolada, fragmentada, sem uma compreensão de sua complexidade constitutiva real.

Especial importância tem o conceito de subjetividade social para a compreensão do tema em foco e, muito especialmente, para a compreensão dos desdobramentos subjetivos, sociais e relacionais nas pessoas e grupos que não se conduzem em correspondência com os padrões de sexualidade e gênero dominantes. Como já fundamentado em publicações anteriores, a subjetividade social representa a complexa rede de configurações subjetivas sociais dentro das quais todo funcionamento social tem lugar. Ela não está conformada pela soma das subjetividades individuais dos indivíduos que participam dos espaços sociais, também não é algo externo que paira sobre eles, ela se configura pelas produções subjetivas que acontecem nesse espaço – dos indivíduos nas suas inter-relações –, assim como por produções subjetivas de outros espaços sociais; produções subjetivas que se configuram de forma singular em cada um dos espaços de subjetividade social no funcionamento de uma sociedade. Assim, as configurações subjetivas dominantes de uma sociedade concreta se expressam de alguma forma em todos os espaços sociais e institucionais dessa sociedade de forma altamente diferenciada, e por meio dos sentidos e configurações subjetivas singulares gerados nesses espaços por aqueles que neles atuam. Temos exemplificado em textos anteriores que são processos da subjetividade social as representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, a religiosidade, os mitos, as formas habituais de pensamento, os códigos morais e emocionais das relações, as expectativas dominantes e todas as formas de institucionalização.

As formas hegemônicas em que aparece configurada a sexualidade na subjetividade social do Brasil expressada, por exemplo, nas representações do que é normal e do que é patológico, do que é moral e imoral, nas expectativas de comportamento em função do masculino e do feminino, entre outras formas, estão presentes de forma altamente singular nos indivíduos, e nos espaços

sociais onde vivem, atuam e se relacionam, tendo, em inúmeros casos, desdobramentos expressos em repressão das desigualdades, sofrimento psíquico, álcool, *bullying*, discriminação, segregação, violência, conflitos e isolamento, como se mostra em diferentes capítulos do livro. No entanto, indivíduos e grupos podem funcionar como sujeitos que tensionam aspectos da subjetividade dominante nos seus espaços sociais de ação e inter-relações, evidenciando o valor heurístico do conceito de sujeito – social ou individual. A categoria sujeito representa “aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas”. Indivíduos que se assumem ou defendem outras formas de sexualidade, grupos e movimentos em defesa dessas identidades não hegemônicas, com suas ações, se constituem em sujeitos que podem, de diversas formas, ir mudando configurações da subjetividade social dos espaços sociais em que estão inseridos, ampliando os próprios limites que a subjetividade constituída impõe.

Nas reflexões apresentadas em alguns dos capítulos do livro, não aparece a perspectiva da Teoria da Subjetividade de forma explícita, o que poderá ser retomado para análises mais aprofundadas em produções posteriores, mas, mesmo assim, as análises feitas permitem refletir sobre diversas aproximações a esse referencial.

Os capítulos do livro abordam temas muito diversos: invisibilidade da intersexualidade; masculinidade e feminidade hegemônicas; papéis de gênero; violência sexual, doméstica e familiar; monogamia e poliamor; educação em sexualidade; terapias de conversão; e transgeneridade infantil. Muitos dos temas tratados permitem pensar interessantes desdobramentos para o sistema educativo, para a formação dos profissionais, para o trabalho social e especialmente, para o trabalho profissional dos psicólogos. Cada capítulo se inicia com uma breve, porém elucidativa, sinopse do filme, seriado ou documentário que será analisado. Essa forma de iniciar a reflexão resulta altamente produtiva não apenas porque permite uma boa contextualização do tema que será analisado, mas porque permite dar visibilidade a produções audiovisuais sobre temas muito interessantes e polêmicos que, muitas vezes, não são facilmente iden-

tificados. Dessa forma o leitor do livro se beneficia da apresentação de uma seleção séria e abrangente de filmes, seriados e documentários sobre temas relacionados a sexualidades e gêneros que seria difícil de se obter por outras vias, o que, sem dúvida, poderia despertar o interesse por procurá-los.

Chama-me, porém, a atenção que todas as produções escolhidas foram estrangeiras. Pergunto-me se não existiriam produções brasileiras que permitiriam também discutir em profundidade os temas tratados. Uma pergunta que, com certeza, os autores poderão responder. De toda forma, mesmo sendo materiais produzidos em outros contextos, os autores trazem, com diferentes ênfases, reflexões críticas sobre a forma como o tema tratado se expressa na realidade brasileira, o que expressa não apenas a sua capacidade reflexiva e crítica, mas também sua sensibilidade e seu compromisso com as necessárias mudanças da nossa realidade.

Outro valor da obra são as ideias que apresentam sobre o papel dos psicólogos no trabalho nesse campo, assim como os desafios de sua formação para favorecer uma prática compromissada, efetiva e criativa à altura dos desafios que a temática das sexualidades e gêneros impõe. Dado o lugar que a sexualidade e o gênero hegemônicos ocupam na subjetividade social dominante e, consequentemente, nos mais diversos grupos e instituições, em muitos casos um trabalho profissional efetivo vai implicar a emergência dos psicólogos como sujeitos tensionados com opções criativas às subjetividades sociais dominantes nos seus espaços de atuação. Também terão que ter em conta a forma com que as configurações da subjetividade social hegemônica se configuram nas subjetividades das pessoas e grupos com os quais trabalham. Muito acertadamente, a obra frisa que a formação nos temas de sexualidades e gêneros não deve ser objeto apenas de cursos ou atividades para aqueles que estão interessados neles como na maioria das vezes acontece, mas para todos os profissionais da Psicologia, por isso a defesa da formação por meio de diversas vias nos cursos de graduação.

Os psicólogos em qualquer um de seus campos de atuação, seja na educação, no trabalho, na clínica, nas organizações, nos movimentos sociais, no esporte, ou em qualquer outro, trabalham com pessoas, pessoas que estão

constituídas pelas suas sexualidades, subjetivadas, de forma singular e diversa; formas de subjetivação que se expressam nas suas vivências e nos seus comportamentos. De um modo ou de outro, os psicólogos no seu trabalho profissional vão se deparar com esses temas, e sua capacidade de enxergar seu lugar no objeto específico com que trabalham e tê-lo em conta de forma adequada será decisivo para um trabalho efetivo.

Subjetividade social e subjetividade individual têm uma relação recursiva. Os indivíduos nas suas inter-relações e ações, a partir de suas subjetividades individuais, vão conformando a subjetividade social do espaço social em que se relacionam e atuam. Subjetividade social esta que também está integrada pelas subjetividades de outros espaços sociais. Por sua vez, as subjetividades sociais dos espaços pelos quais as pessoas transitam na sua história de vida estão constituídas de forma singular nas suas subjetividades individuais, junto com os sentidos subjetivos que produzem perante as experiências vividas nos espaços sociais em que estão inseridas. Nesse processo recursivo de mútua constituição, os alunos de psicologia e os psicólogos não são uma exceção. Eles estão inseridos ao longo de toda a sua vida numa cultura e numa subjetividade social onde as sexualidades e os gênero se expressam de forma estreita e conservadora. Essas configurações sociais dominantes aparecem singularizadas de forma não conscientizada na subjetividade individual dos alunos e dos psicólogos das mais diversas formas. Por isso, para muitos se formar e trabalhar com os temas sexualidades e gêneros desde perspectivas não hegemônicas pode contribuir para importantes e necessárias mudanças subjetivas favorecedoras de sua emergência como sujeitos nos seus espaços de atuação.

Para ter em conta os assuntos de sexualidades e gêneros na prática profissional de forma adequada, não apenas se requer uma boa formação teórico-prática nesses temas, mas também conhecimentos sobre outros assuntos importantes relacionados a eles e especialmente o desenvolvimento de recursos subjetivos que favoreçam a reflexão crítica, o compromisso social, a criatividade e o interesse em uma prática profissional eficiente que, em muitas ocasiões, não poderá fugir do enfrentamento desses temas presentes muitas vezes de forma implícita no trabalho cotidiano. O delineamento da disciplina, do

qual o livro constitui um produtivo desdobramento, mostra-se como um bom exemplo de formas criativas e compromissadas de formação profissional.

Como parte da disciplina, as produções reflexivas dos alunos sobre as produções audiovisuais selecionadas eram levadas à discussão coletiva, o que consolidava um processo não apenas individual, mas também coletivo de levantamento de questões e procura por respostas para uma prática profissional cada vez mais efetiva. E penso que, precisamente, isso é o que a leitura do livro provoca; ele se constitui em um estímulo para questionamentos e reflexões criativos sobre os temas propostos que podem transcender as reflexões dos autores. Eles, possivelmente, ficarão satisfeitos de que seja assim. O livro terá cumprido o que considero ser o principal objetivo de qualquer livro: fazer pensar.

Albertina Mitjáns Martínez

Universidade de Brasília



# Análise de Produções Audiovisuais sobre Gênero e Sexualidade: possibilidades para o estudo e o desenvolvimento da subjetividade na formação em Psicologia

Norma da Luz Ferrarini, Rafael Maurício Castanho,  
Amanda Giulia Sartor, Fernanda Rafaela Cabral Bonato

*Defendemos que a aprendizagem participativa, emotiva-expressiva e reflexiva [acrescentamos, aprendizagem criativa conforme concepção de Albertina Mitjáns Martínez] [...] permite ao acadêmico se implicar enquanto sujeito singular e produtor de novas zonas de sentidos e de inteligibilidade, proporcionando-lhes condições e oportunidades de reverem a sua formação profissional, a sua atuação estudantil, bem como seus processos de configuração subjetiva*

Ferrarini (2017, p. 33).

Existem na Psicologia diversas concepções sobre aprendizagem escolar, em todos os seus níveis de ensino, no entanto, essas concepções são pouco nítidas quanto à definição dos elementos que constituem os processos de aprendizagem, como se existisse apenas uma forma de aprender ou, ainda, como se a aprendizagem ocorresse a partir de uma única via. Conforme Marília dos Santos Bezerra e Fernando González Rey (2019), teorias psicológicas diferenciadas que discutem e analisam o tema da aprendizagem na relação com processos educacionais apresentam diferentes modelos teóricos, diferentes concepções de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como diferentes concepções de homem e de mundo. Entretanto, apresentam convergência nas for-

mas de conceber e planejar as práticas pedagógicas. Na opinião dos autores, são perspectivas que adotam uma visão determinista e reducionista do fenômeno do aprender ao: destacarem processos cognitivos-comportamentais e aspectos instrumentais do ato do aprender; considerarem o cognitivo uma instância em separado do afetivo; concernirem o social e o individual como instâncias dicotômicas relacionadas ao externo e ao interno; e conterem a aprendizagem como resultado da influência de estímulos externos no comportamento ou como consequência da assimilação e processamento de informações. Desconsideram aspectos subjetivos, emocionais, culturais e sociais no processo singular do aprender. Reduzem aprendizagem a um processo puramente mental, “resultado de capacidades intelectuais e dos processos de operação como sistema de informação” (GONZÁLEZ REY, 2008, p. 29).

Albertina Mitjáns Martínez e Fernando González Rey (2017) destacam o caráter subjetivo das operações intelectuais e da aprendizagem. Consideram a aprendizagem uma produção subjetiva do/a aprendiz e defendem ser a aprendizagem uma configuração subjetiva. De acordo com os autores, há, ao menos, três formas básicas de expressão da aprendizagem, que diferem com base no seu nível de complexidade, mas também na sua essência, ou seja, na relação que se estabelece entre os processos que delas participam.

A forma pela qual se compreende a aprendizagem está majoritariamente associada, na literatura, à assimilação por parte dos/as estudantes (aprendizes) de determinados conteúdos, em um caráter essencialmente conteudista e reprodutivo. Esta primeira forma de expressão da aprendizagem, que a autora e o autor denominam *reprodutiva-memorística*, caracteriza-se, essencialmente:

por uma postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento, com predomínio de operações de assimilação mecânica dos conteúdos, em que as funções mnêmicas ocupam um lugar central. Sem uma compreensão real da essência do estudado, o aprendiz tem dificuldades para utilizar esse conhecimento em situações novas [...] caracteriza-se pela falta de interesse do aluno pelo que aprende e pela desvinculação da aprendizagem com sua vida pessoal (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62).



Em um nível intermediário está a aprendizagem denominada *compreensiva*. Nessa forma de expressão da aprendizagem, o/a estudante tem uma postura ativa em relação ao conhecimento aprendido, buscando “compreender a sua essência e [as] suas relações com outros conhecimentos ou experiências vividas” onde “as operações reflexivas ocupam um lugar central” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62).

Para além da apropriação compreensiva da informação, está a terceira forma de expressão da aprendizagem, denominada *aprendizagem criativa*, que “mesmo contendo o processo de compreensão, o transcende”, pois possibilita a personalização da informação, ou seja, permite que um dado novo, aprendido, passe a “fazer parte da configuração de recursos subjetivos do indivíduo” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62-63).

Na aprendizagem criativa, portanto, a criatividade e a imaginação têm papel central, pois se expressam no processo de aprender. Além da característica de uma informação personalizada, a autora e o autor atribuem à aprendizagem criativa mais dois aspectos: a possibilidade da estudante e do estudante confrontarem-se com o conhecimento recebido; e a produção (ou geração) de ideias próprias e novas, que vão além do conteúdo apresentado (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Essas duas últimas formas de aprendizagem são desejáveis no âmbito da Educação Superior, pois, além da personalização da informação para utilização na solução de problemas diversos, além do contexto de ensino-aprendizagem, “podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da subjetividade” do sujeito que aprende, “evidenciando uma nova maneira de expressão da relação aprendizagem-desenvolvimento da subjetividade na perspectiva cultural-histórica” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 63).

Diante disso, a autora e o autor defendem a necessidade de avançar na compreensão dos processos de aprendizagem, como configurações subjetivas do processo de aprender, processo no qual o/a aprendiz pode emergir como o sujeito que aprende, o que significa:

considerar a aprendizagem como um processo que se configura no curso de sentidos subjetivos diversos que expressam em um nível simbólico-emocional múltiplas experiências socioculturais do aprendiz (gênero, raça, história familiar, grupos sociais, condição social etc.) (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 64).

Mitjáns Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) destaca a dimensão subjetiva da aprendizagem e a dimensão do desenvolvimento da aprendizagem. Compreende ser a criatividade um processo complexo da subjetividade na articulação de expressões, produções e configurações subjetivas individuais e sociais. Refere-se tanto à produção de ideias novas e valiosas para o/a próprio/a aprendiz quanto à forma de funcionamento subjetivo que se expressa em novas configurações subjetivas diante do apresentado, do ensinado e do instituído. O próprio processo de aprender é ou pode ser um processo criativo. A aprendizagem é uma configuração subjetiva. Nas palavras da autora: “A aprendizagem como configuração, integra o conjunto de sentidos subjetivos que representam formas de simbolização e vivências emocionais associadas a esse processo” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013, p. 321, tradução nossa).

Mitjáns Martínez (2012, p. 105) caracteriza quatro aspectos articulados à aprendizagem criativa:

- A aprendizagem criativa constitui uma expressão da condição de sujeito no processo de aprender, especialmente do caráter gerador, de ruptura e de subversiva que o caracterizam.
- Na aprendizagem criativa produzem-se sentidos subjetivos favorecedores da geração da novidade que, recursivamente, ‘alimentam’ essa forma de aprender.
- Na aprendizagem criativa atualizam-se configurações subjetivas diversas, entre elas a aprendizagem como configuração.

Na aprendizagem criativa o ‘operacional’ perde essa condição, já que o ‘operacional’ aparece subjetivado, ou seja, em forma de verdadeiras produções subjetivas.

A criatividade é um processo individual e coletivo, e tem como importantes campos de expressões a aprendizagem dos/as alunos/as, instituições educacionais, o trabalho pedagógico de professores/as.

Como uma forma de trazer conhecimento e promover discussões sobre sexualidade no âmbito da formação de psicólogas e psicólogos, a partir do ano de 2018, no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), passou-se a oferecer anualmente uma disciplina optativa sobre sexualidade e gênero, ainda sob a chancela de uma disciplina já existente intitulada “Tópicos Especiais em Psicologia III”, da “Ênfase 1: Psicologia e processos educativos”, cuja ementa é “Temas contemporâneos em Psicologia e Educação” (UFPR, 2018). Certamente, no decorrer desses cinco anos, já teria sido possível oficializar institucionalmente no Projeto Pedagógico de Curso da Psicologia da UFPR uma disciplina optativa com ementa específica sobre sexualidade e gênero<sup>1</sup>. Entretanto, com o intuito de: desenvolver uma prática docente e discente integrando ensino e educação na perspectiva do processo de aprendizagem criativa, personalizada e participativa; realizar a disciplina em um espaço de natureza conversacional envolvendo subjetividades dos/as estudantes para promover o desenvolvimento de recursos subjetivos a partir de seus conhecimentos, indagações, experiências de vida, reflexões pessoais diante de arenas científicas e políticas; evidenciar práticas e ações profissionais, sobretudo, da Psicologia acerca de demandas dessa natureza e, em contrapartida, os acolhimentos e atendimentos a pessoas que buscam a Psicologia frente a inquietações e sofrimentos vivenciados sob o estatuto da sexualidade; promover a formação pessoal da profissional e do profissional de Psicologia; e em face da complexidade e diversidade de enfoques de estudos e compreensões da sexualidade, e dos desafios e limitações que impõe um programa de uma disciplina temática, preferiu-se um caminho mais complexo e personalizado, o qual temos construído e trilhado sob a luz da Teoria da Subjetividade, aqui em especial,

---

<sup>1</sup> No segundo semestre de 2022, a disciplina optativa intitulada “Subjetividade, sexualidades e gêneros”, resultante de trabalho conjunto da docente com estudantes de graduação e de pós-graduação ao longo dos anos referenciados, foi aprovada pelo Colegiado do curso e pelo Departamento de Psicologia e passa compor oficialmente o Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFPR.

no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, ao desenvolvimento subjetivo e à formação da psicóloga e do psicólogo (GONZÁLEZ REY, 2014) à vista das emergências e desafios contemporâneos.

Tendo isso em vista, a seguir discorre-se sobre o processo de cocriação do trabalho docente em conjunto com estudantes de graduação e de pós-graduação em Psicologia, como forma de criação e consolidação da disciplina, apresentado o recurso didático de análise de produções audiovisuais como metodologia de avaliação focada na reflexão, no diálogo e na produção de sentidos subjetivos a respeito da ampla e complexa temática sobre gênero e sexualidade.

## **Análise de produções audiovisuais sobre gênero e sexualidade como processo de aprendizagem criativa**

Ancorada em uma perspectiva cultural-histórica da Teoria da Subjetividade e com base nos preceitos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), o objetivo foi construir de forma co-criada com estudantes de graduação e de pós-graduação em Psicologia uma disciplina optativa sobre sexualidades e gêneros para, então, ser oficializada na grade curricular do curso de Psicologia da UFPR a partir da perspectiva da aprendizagem criativa proposta por Mitjáns Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) e, conseqüentemente, participativa.

Nesses cinco anos, a partir de demandas sociais e profissionais, de interesses de estudantes de graduação e de pós-graduação, em diálogo com profissionais e pesquisadores(as), de leituras e estudos de diferentes teóricas e teóricos da Psicologia e de outras áreas do conhecimento sobre sexualidade, tem-se concretizado o processo de construção da referida disciplina.

Várias ações de ensino, pesquisa, extensão e formação nas modalidades de orientações e desenvolvimento de pesquisas, de estágios profissionalizantes

com estudantes da graduação em Psicologia, estudantes de pós-graduação em Psicologia que realizam seus Estágios em Docência<sup>2</sup> na graduação, grupos de pesquisas, grupos de estudos, realização de oficinas com diferentes públicos, têm sido desenvolvidas com participação criativa, ativa e coletiva de estudantes, profissionais convidados e a docente responsável, coautora deste capítulo.

Os objetivos da disciplina e o programa propostos são decorrentes da trajetória coletiva de construção e consolidação da disciplina. Os objetivos são: promover conhecimento e reflexão crítica sobre teorias, temas, conceitos, concepções e fatos sociais contemporâneos relacionados a gênero e sexualidade, em diferentes perspectivas científicas; promover pesquisa, conhecimento e reflexão que qualifiquem a ação profissional da Psicologia de modo ético em seus diversos campos de atuação frente a demandas relacionadas à sexualidade humana, incluindo questões referentes a gêneros, sexualidades, masculinidades, feminilidades, interseccionalidade sexualidade-gênero-classe-raça-etnia-geração-subjetividade, direitos humanos e sexualidade, educação em sexualidade.

O programa tem se pautado em variados temas de interesse e conforme prática profissional e de pesquisa de estudantes de pós-graduação que realizam seus Estágios em Docência na disciplina, bem como temas recorrentes e permanentes. Em síntese: noções introdutórias sobre processos de construção histórica e cultural da sexualidade e de gênero: aspectos normativos e disruptivos; conceitos introdutórios sobre as temáticas de gêneros e sexualidades; a diversidade de perspectivas teóricas sobre sexualidade e gênero; a sigla “LGBTI+” em movimento: aspectos históricos e movimentos sociais; gênero, corpo, sexo, sexualidade, subjetividade; diversidade sexual e de gênero; identidades e expressões de gênero; orientações sexuais; feminismo e feminilidades; masculinidades hegemônicas e masculinidades contemporâneas; intersexualidade, transgeneridade infantil e variabilidade de gênero; violências de gênero: misoginia, homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia, intersexfobia; saúde sexual e disfunções sexuais; parafilias e comportamentos parafilicos; educação

---

<sup>2</sup> Disciplina obrigatória do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFPR que estudantes de mestrado e doutorado realizam em conjunto, sob orientação e com a presença de um/a docente no curso de graduação de Psicologia, em geral, da própria UFPR, durante todo o período letivo da disciplina.

em sexualidade; e o Conselho Federal de Psicologia e a atuação das psicólogas e dos psicólogos no campo científico da sexualidade.

Durante os anos de 2020 e 2021, em virtude do isolamento social decorrente da pandemia ocasionada pela Covid-19, a disciplina foi realizada integralmente na modalidade *on-line* de Ensino Remoto Emergencial (ERE), com atividades síncronas e assíncronas. Entre as atividades realizadas de forma síncrona, além das aulas expositivas, a disciplina contou com palestras e rodas de conversas *on-line* com profissionais que trabalham com a temática da sexualidade humana. Já as atividades assíncronas eram dedicadas a estudos dos textos a serem trabalhados posteriormente de forma síncrona com a turma, bem como para fazerem as atividades de avaliação. Entretanto, constatava-se ser o ensino remoto e a aula *on-line* uma modalidade para a qual docentes e discentes de uma universidade pública com formação totalmente presencial não estavam preparados e habilitados para trabalhar e de modo tão emergencial. Outros problemas e impedimentos apresentaram-se como acesso com qualidade à internet, possibilidade de ter um equipamento de uso mais pessoal, disponibilidade de local com maior privacidade para participar das aulas e desenvolver as atividades. Isso sem aprofundar as problemáticas advindas de uma pandemia – de ordem da saúde, adoecimento, falecimento, cuidado com familiares doentes e crianças; e de ordem financeira, desemprego, diminuição de renda e de possibilidade de trabalho, o que de fato comprovou a necessidade de muitos/as estudantes necessitarem trabalhar nesse período de pandemia. Para além disso, defrontou-se com uma não participação, ou mesmo uma desmotivação, e uma presença não presente dos/as estudantes nas aulas *on-line* síncronas. O problema estava posto. O desafio se apresentava. Um dos desafios era propor atividades assíncronas e síncronas que despertassem o interesse dos/as estudantes a participarem ativa e criativamente da disciplina, sendo este o objetivo central do Estágio em Docência.

Dada a especificidade do momento, em 2020, a então mestranda Amanda Giulia Sartor, ao realizar seu Estágio em Docência na referida disciplina, propôs uma metodologia de avaliação a qual se mantém, mesmo no retorno às aulas presenciais, em 2022, com a participação da doutoranda Fernanda

Rafaela Cabral Bonato e da mestrandia Adriane Mussi, que realizam seus Estágios em Docência na mesma disciplina. Propôs-se aos/as estudantes, como uma modalidade de apresentação de conteúdo e de avaliação, assistirem a um filme, série, documentário, sobre a temática sexualidades e gêneros, e fazerem uma análise a partir de autores trabalhados na disciplina e outros que por conta própria pesquisassem.

Com fundamento no conceito de aprendizagem criativa de Mitjáns Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; 2017), essa prática didática foi pensada a partir de atividades que fazem parte da rotina dos/as estudantes, sobretudo em tempos de distanciamento social, como assistir a séries, filmes, buscas de assuntos que lhes interessam na internet etc., como incentivo à pesquisa, à leitura dos textos, à reflexão, à produção de texto escrito, à apresentação oral, à discussão com a turma e à problematização sobre o saber e o fazer da Psicologia diante do tema estudado.

É propriamente essa metodologia o objeto desta obra. Metodologia criada no ambiente de aulas *on-line* com vistas a incentivar a participação ativa e criativa e, em decorrência, produzir sentidos subjetivos e configurações subjetivas sobre sexualidades e gêneros a partir de contextos pedagógicos de diálogo, de cocriação de práticas de aprendizagem criativa participativa diversificadas, reflexão e produção de conhecimento nas interfaces docente e discente, graduação e pós-graduação, diversidade teórica-epistemológica da própria Psicologia e desta com outras áreas de conhecimento.

Buscando alternativas à lógica tradicional educacional avaliativa, a disciplina conta com duas modalidades de avaliação, a serem realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Uma delas, a realização de uma entrevista com diferentes profissionais que atuam na área da sexualidade humana, com o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido, incluindo entraves e desafios práticos. E a segunda avaliação, uma análise de filmes, séries ou documentários sobre a temática da sexualidade com a produção de um texto em diálogo com as referências bibliográficas trabalhadas no decorrer do processo de aprendiza-



gem. Análise esta posteriormente apresentada à turma com a promoção de um debate, levantamento de questões e respostas possíveis na prática profissional da Psicologia.

Especificamente, no que tange a essa segunda avaliação, a orientação é que as/os estudantes assistam a um vídeo, filme, episódio de série ou documentário de livre escolha, relacionado ao tema da disciplina, e produzam um texto apresentando a sinopse do filme, diretor/a, autor/a, ano de divulgação, descrevendo seu posicionamento, apresentando suas reflexões, seus questionamentos em diálogos com textos, autoras e autores trabalhados e sugeridos na disciplina, com liberdade de também dialogarem com outros textos de autoras e autores de suas escolhas.

Essas produções textuais, analíticas e interpretativas, realizadas pelos/as estudantes resultaram nesta coletânea, com importantes contribuições, ao menos, em dois sentidos: o de *compreender* de que formas esses/as estudantes de graduação em Psicologia elaboram e expressam as dimensões subjetivas de suas compreensões, reflexões e questionamentos sobre sexualidade e gênero em suas produções intelectuais e interpretativas sobre filmes, séries e documentários; e, por outro, o de *reconhecer* o que esse/as estudantes traziam e como poderiam ajudar a universidade a aprender mais com a diversidade sexual e de gênero, além das intersecções econômicas, culturais e sociais de classe, geracionais, étnicas e raciais, que, inevitavelmente, atravessam essas produções, refletindo um pouco da singularidade desses sujeitos-estudantes-intelectuais, psicólogas e psicólogos em formação.

Trata-se, não apenas, de uma simples análise sobre filmes, documentários e séries; mas de uma atividade na qual o grupo permitiu pensar-se enquanto um coletivo de autoras e autores implicados em uma construção interpretativa que foi se desenvolvendo junto aos espaços conversacionais no decorrer e após a realização da disciplina.

Assim, esta obra apresentará as análises de produções audiovisuais de estudantes de graduação que cursaram a disciplina optativa “Tópicos Especiais em Psicologia III”, ofertada no ano letivo de 2021, ocorrida nos meses de setembro a dezembro de 2021 na modalidade *on-line*, com a participação da



doutoranda Fernanda Rafaela Cabral Bonato em seu Estágio em Docência. Foram também incluídas análises de produções audiovisuais feitas por estudantes de pós-graduação integrantes de dois grupos de pesquisa e de estudos da UFPR, quais sejam, “Grupo de Estudos e Pesquisa Fernando González Rey da UFPR” e “Grupo de Estudos Sexualidade, Gênero, Classe, Relações Étnico-Raciais, Subjetividade (SexSu)”.

Considera-se que a disciplina atende ao objetivo de promover conhecimento e reflexão que tornem possível a atuação das psicólogas e dos psicólogos de modo ético em suas práticas profissionais e de pesquisa diante de demandas, compreensões e sofrimentos relacionados à sexualidade e a questões de gênero, interface entre direitos humanos e sexualidade, com vistas à promoção da educação em sexualidade.

Como apresentado, a concepção de *aprendizagem criativa* proposta por Albertina Mitjáns Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017) sustenta-se na Teoria da Subjetividade. A aprendizagem criativa não se reduz à dimensão cognitiva individual; ao contrário, considera a unidade indissociável do cognitivo e do afetivo e do simbólico-emocional configurado a partir das vivências pessoais, institucionais, culturais e sociais historicamente situadas e significadas de formas singulares na relação dialética subjetividade-objetividade – subjetividade enquanto uma qualidade da objetividade e considerada o objeto de estudo da Psicologia na Teoria da Subjetividade. Não se resume a conteúdos a serem ensinados, aprendidos e avaliados. Valoriza, sobretudo, a produção de sentidos e recursos subjetivos e configurações subjetivas que permitam o exercício da condição de sujeito que aprende a partir da confrontação com os dados, do questionamento, da problematização, da produção e geração de ideias próprias novas e que promovem o desenvolvimento subjetivo e a participação ativa e transformadora do estudante.

Trata-se de se defender processos e espaços de aprendizagem que se proponham e transcorram de forma criativa, que podem propiciar a produção de sentidos subjetivos e novas configurações da subjetividade e, assim, o desenvol-

vimento de estudantes e a formação de profissionais. Entretanto, é importante destacar da ciência de não termos atendido completamente aos requisitos que caracterizam a aprendizagem criativa proposta pela professora Albertina Mitjáns Martínez. Na presente proposta, não se pretendeu analisar a produção de sentidos subjetivos e de novas configurações subjetivas a respeito de sexualidade e gênero de estudantes da disciplina, coautoras e coautores desta obra.

A proposta de aprendizagem e desenvolvimento aqui defendida permite relacionar teoria com saberes práticos, possibilitando que estudantes se tornem conscientes do próprio discurso, das próprias ações e de suas capacidades, onde conhecimento e aprendizagem são compreendidos enquanto prática social, conquista social em curso, constituída e reconstituída com atores implicados com seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento e envolvidos com questões sociais. Em acordo com Mitjáns Martínez (MITJÁNS MARTÍNEZ; TACCA, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2013) o trabalho pedagógico embasado na proposta da aprendizagem criativa visa desenvolver processos de personalização da informação, de confrontação com o dado e de produção de ideias próprias e novas que transcendem o ensinado e o instituído.

Nessa interlocução – aprendizagem criativa, subjetividade, sexualidade –, antes de apresentar as produções de estudantes, cabe-nos discorrer sobre subjetividade e sua inter-relação com sexualidade, o que será apresentado no capítulo seguinte.

## Referências

BEZERRA, M. S.; GONZÁLEZ REY, F. Aprendizagem escolar e subjetividade: uma compreensão para além da dimensão assimilativa do aprender. In: TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; COELHO, C. M. M. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos em foco**. Campinas, SP: Alínea, 2019. p. 101-118.

FERRARINI, N. L. Universidade: uma leitura sem culpa. Olhar caleidoscópico sobre a formação do psicólogo. In: PAN, M. A. G. S.; ALBANESE, L.;

FERRARINI, N. L. **Psicologia & educação superior: formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que prende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, subjetividade e a formação do professor de psicologia. **Psicologia: Ensino & Formação**, v. 5, n. 1, p. 50-63, 2014.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber Livros, 2012, p. 85-109.

\_\_\_\_\_. Aprendizaje creativo: desafios para la práctica pedagógica. **CS**, n. 11, p. 311-341, enero-junio, 2013. Cali, Colombia.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: SP: Alínea, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução 05/18 de 23 de fevereiro de 2018**. Fixa o currículo pleno do curso de Psicologia do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.



# **Sexualidade e Subjetividade: uma perspectiva cultural-histórica**

Norma da Luz Ferrarini, Victor Hugo Brandão Meireles,  
Amanda Giulia Sartor

Este capítulo inicia-se explicitando a definição de subjetividade aqui adotada fundamentada na Teoria da Subjetividade proposta por Fernando González Rey (2005a; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) para o qual a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”. Subjetividade é uma qualidade especificamente humana e um processo cultural, histórico e social. A concepção de subjetividade proposta pelo autor distancia-se radicalmente de uma visão subjetivista, mentalista, idealista, metafísica, individualista, como entidade intrapsíquica, essencialista, representacional, como princípio universal e a-histórico, na perspectiva de um desenvolvimento progressivo, ordenado, linear. González Rey (2005a) afirma não ser possível pensar em uma teoria da subjetividade sujeitada a formas de subjetivização ou a estruturas psíquicas invariáveis, porque essa forma de compreender o psíquico é justamente a antítese da subjetividade como sistema histórico e cultural em permanente processo contraditório de constituição e que gera sentidos e configurações subjetivas conflitantes. Tampouco subjetividade é reflexo de um determinismo objetivista, ou epifenômeno de uma realidade compreendida como metáfora discursiva. Para González Rey (2004, p. 125), “a subjetividade não é o oposto do objetivo, é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente”.

Diferentemente, com embasamento crítico no materialismo histórico e dialético e na psicologia histórico-cultural, González Rey propõe uma con-

cepção histórica, cultural, dialética, dialógica, sistêmica e complexa de subjetividade e, consequentemente, de sujeito, de social, de psicológico, e da relação não dicotômica entre indivíduo e sociedade. Entre os autores soviéticos, destaca-se a obra de Lev S. Vigotsky<sup>1</sup> (1896-1934), sobretudo entre 1928 e 1934, quando retoma a centralidade das emoções, da imaginação, da fantasia, da unidade cognitiva-afetiva, associadas à questão do sentido e da vivência. De acordo com González Rey (2013, p. 39), nessa última fase da obra de Vigotsky aparecem as bases para o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade. González Rey (2012) apoia-se nos conceitos de “*perezhivanie*” e de *sentido* desenvolvidos por Vigotsky para propor uma nova concepção ontológica de subjetividade. *Perezhivanie*, termo russo que pode ser traduzido como vivência, é usado por Vigotsky como a unidade inseparável do emocional e do cognitivo para explicar a relação entre a influência social, a estrutura psíquica da pessoa, as implicações dessa relação no desenvolvimento da pessoa e na forma como vivencia essa influência. Essa dinâmica relaciona-se ao *sentido*, categoria desenvolvida por Vigotsky na fase final de sua obra, compreendida como um sistema e uma nova unidade para representar o funcionamento da psique na intersecção com as relações humanas nas práticas culturais. *Sentido* representa uma categoria psíquica fluida, em movimento e intrinsecamente relacionada à experiência vivida. Enquanto *significado* é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa.

Sergei L. Rubinstein (1889-1960), outro psicólogo soviético com influência em González Rey quanto a subjetividade e a concepção de social – “o social não está fora, e sim dentro” – compreendido como a própria organização psíquica do indivíduo, ou seja, nela está o social, ela é o social, ontologicamente diferente do social como evento empírico da relação entre as pessoas. Já aqui, a ideia da subjetividade está implícita, ao afastar-se do determinismo objetivista sobre a psique e da relação linear entre eventos concretos e organização psicológica.

---

<sup>1</sup> Adota-se a grafia *Vigotsky* utilizada por Fernando González Rey na sua obra **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

González Rey (2005a, MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017) enaltece a capacidade geradora da psique e resgata a categoria sujeito com capacidade de subjetivação de sua experiência, de sua vivência, onde sua ação e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade, e não causas que aparecem como elementos externos de ação. A categoria “sujeito” implica necessariamente a de participação e de posicionamento, comprometido com uma prática social que o transcende, diante do que tem de organizar sua expressão pessoal, implicando novas alternativas diante de uma complexidade crescente da vida e do mundo.

Subjetividade é “a capacidade de produzir alternativa frente à experiência vivida a partir dos recursos subjetivos atuais da pessoa” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 343). A subjetividade se manifesta na dialética entre o social e o sujeito implicado no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos, representando a contradição e a confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva. Subjetividade é um sistema simbólico-emocional em processo, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e vivências contextualizadas nas condições sociais e nas culturas institucionalizadas, historicamente situada e é, recursivamente, constituinte destas.

O autor propõe a categoria “sentido subjetivo” – unidade processual do simbólico e do emocional que configura a subjetividade. Síntese de múltiplos aspectos que caracterizam a vida social e a história de cada sujeito gerada em sua experiência vivida, indo além de sua intencionalidade e de sua consciência, tomando formas diversas no curso de suas diferentes ações. Nas palavras de González Rey (2005a, p. 252):

O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória.

Diferentes sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas constituindo as configurações subjetivas, núcleos dinâmicos de organização de sentidos subjetivos que expressam uma convergência entre si, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual. Configuração subjetiva trata-se de “uma formação autogeradora, que surge do fluxo diverso dos sentidos subjetivos, produzindo, de seu caráter gerador, grupos convergentes de sentidos subjetivos que se expressam nos estados subjetivos mais estáveis dos indivíduos no curso de uma experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são gerados como um reflexo ou epifenômeno das determinações sociais nem das realidades discursivas. Entretanto, o estudo das configurações subjetivas permite conhecer o mundo social caracterizado nos discursos, nas crenças, nos valores culturais e nas representações sociais, como são vivenciados de forma singular e configurados subjetivamente.

Os diferentes espaços sociais, onde se realiza a ação do sujeito e são produzidas as relações sociais e as instituições da vida humana que compõem uma sociedade concreta, têm implicações na expressão, organização e desenvolvimento de duas dimensões da subjetividade: a subjetividade individual e a subjetividade social. Justamente, uma contribuição essencial de González Rey (2005a, p. 78 e p. 81) é a dialética subjetividade individual e subjetividade social.

A subjetividade individual diz respeito a processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos constituída historicamente e de forma única articulada a uma cultura e suas relações sociais. Porém, não é individualista porque representa a configuração em nível subjetivo do sistema de vida social do sujeito. Assim, a subjetividade é capaz de expressar por meio dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social.

González Rey (2005a) entende que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade, a qual o autor denomina como subjetividade social e a considera como uma macrocategoria teórica orientada para uma nova representação do social: “O conceito de subjetividade social nos per-



mite compreender a dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais” (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 78). A subjetividade social pode manifestar-se por meio das representações sociais, mitos, crenças, códigos morais, os discursos, os comportamentos institucionalizados, a organização social dos repertórios de resposta, a linguagem, formas habituais de pensamento, códigos emocionais de relação, sexualidade etc. Trata-se de processos subjetivos da sociedade onde estão implícitos processos de relações de poder, as formas de organização socioeconômica, os códigos jurídicos, as diferenças sociais, processos de marginalização, critérios de propriedades etc. (GONZÁLEZ REY, 2005a). A expressão da subjetividade social é a síntese, em nível simbólico e subjetivo, de aspectos objetivos que se articulam no funcionamento social.

O sujeito é constituído pela subjetividade social e é constituinte daquela por meio das suas ações dentro do tecido social em que atua. A subjetividade social antecede a organização do sujeito psicológico concreto e está na gênese de toda subjetividade individual. Por seu turno, o desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social e a novas redes de relações sociais (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Em síntese, as subjetividades social e individual fazem parte de um mesmo sistema, se expressam como momentos contraditórios e suas organizações diferenciadas se transformam em produções de sentido subjetivo, participando do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. González Rey (2004) afirma o caráter subversivo da subjetividade por sua irreducibilidade a fórmulas universais e por configurar o germe da resistência, da mudança e o exercício da crítica como espaço de desenvolvimento.

Cabe um destaque às emoções, por ser uma condição humana, um dos registros mais importantes da subjetividade, pois os sentidos subjetivos são a unidade simbólico-emocional da subjetividade. Há necessidade de transitar de uma compreensão biológica para uma compreensão cultural e subjetiva, tanto da psique quanto das emoções. As emoções, ao mesmo tempo, são estados de ativação psíquica e fisiológica e são manifestações da subjetividade diante das complexidades dos registros emocionais nas relações intersubjetivas. As emo-

ções atribuem uma qualidade à ação e à experiência social e definem a disponibilidade dos recursos subjetivos para atuar (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Nos marcos propostos por González Rey (2005a, p. 118), a construção teórica da subjetividade e a produção das categorias para compreender a gênese e o processo de funcionamento, organização, configuração da subjetividade na relação dialética da subjetividade individual e subjetividade social como uma qualidade única, impede-nos de adotar um arcabouço classificatório, taxonômico, psicométrico, comparativo, a partir de traços universais e ahistóricos, essencial para a compreensão e novos modelos interpretativos acerca de sexualidade e de gênero. A Teoria da Subjetividade leva-nos a considerar a singularidade como essencialidade, na perspectiva histórica e dialética, da subjetividade dado o caráter criativo, vivencial, simbólico-emocional e gerador da psique. A Teoria da Subjetividade leva-nos a adotar uma perspectiva diferente da lógica linear, causal, dicotômica, binária, classificatória, taxonômica, normativa, hegemônica, preditiva, universalista. A tríade proposta por González Rey para o estudo da subjetividade – Teoria da Subjetividade, Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-interpretativa – desenvolve o conceito de lógica configuracional, ao considerar a complexidade do objeto de estudo e por diferenciar-se da indução e da dedução. A lógica configuracional enaltece o processo de construção teórica do pesquisador, de “suas próprias ideias diante de cada um dos momentos de confrontação com o empírico” em constante tensionamento. Configuracional porque “é personalizada, dinâmica, interpretativa e irregular, o que nos permite expressar a própria natureza contraditória, irregular e diferenciada que o processo de construção de conhecimento tem” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 22). Aproveita-se o conceito de lógica configuracional como valor heurístico inestimável no que tange à sexualidade e gênero, para se pensar o próprio processo de conhecimento científico como a produção de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas. Isso na contra-mão de explicações indutivas e dedutivas, tanto na ordem das configurações subjetivas de gênero e sexualidade singulares das pessoas quanto na perspectiva epistemológica, teórica e metodológica a respeito de sexualidade e gênero.

Diante do exposto, a subjetividade, os conceitos de sujeito, sentidos subjetivos, configurações subjetivas, subjetividade individual e subjetividade social apresentam-se inovadores para compreender a complexidade das questões relacionadas à gênero e sexualidade (MEIRELES; FERRARINI, 2019; MEIRELES, 2020; SARTOR, 2022). González Rey e Mitjáns Martínez (2017) referem-se à organização social da sexualidade, à sexualidade como configuração complexa, dinâmica, constituída na dialética individual e social com períodos de transformações qualitativas profundas na subjetividade. Consideram o singular, a subjetividade, a capacidade geradora da psique, o sujeito reflexivo na produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas frente a vivências e significados diversos de sexualidade e gênero. São caminhos alternativos para se compreender a sexualidade não como resultado, sobremaneira, do interno, do instinto, do biológico, do hereditário, tampouco como um determinismo do externo, da cultura, ou de efeitos discursivos. Nessa perspectiva, valoriza-se a capacidade psíquica geradora de produzir alternativas frente à experiência vivida integrando emoção, fantasia, imaginação e operações intelectuais que escapam ao controle racional e intencional com desdobramentos não preditivos, constituindo-se “importante recurso de tensão, ruptura e resistência diante dos sistemas sociais normativos” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 33).

E mais, a sexualidade é um caminho possível para pesquisar as complexidades do ser humano. Estudá-la por outras bases ontológicas e epistemológicas permite tornar inteligível, complexa e singular a sexualidade humana, superando não só a ideia de uma essência *a priori* da sexualidade e explicações lineares do biológico e do social, mas também oferece uma possibilidade de explicar o fenômeno das diversidades sexuais e de gêneros. Com isso, a sexualidade não deve ser buscada apenas como um resultado do interno – instinto – ou do externo – ambiente/social/cultura/discursos – separadamente, mas na síntese contínua entre ambos (MEIRELES, 2020). Recupera-se aqui o valor heurístico do conceito de sentido subjetivo por emergir no processo de sua configuração subjetiva, não representando propriedades universais inerentes aos indivíduos, com potencialidade para gerar inteligibilidade sobre diferentes

formas de singularização, tais como gênero (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 55-56).

Imprescindível reconhecer a compreensão inovadora de González Rey, apresentada há décadas, sobre a primazia da subjetividade na configuração da sexualidade, sem desconsiderar as dimensões biológicas e sociais da sexualidade, na época denominada “configuração personalizada da sexualidade” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 116) e hoje podemos nominar “configuração subjetiva da sexualidade”. Na referida obra, o autor já fazia uma crítica aos estudos das patologias sociais relacionadas à sexualidade com base em pouca informação sobre sua gênese, por desconsiderarem a profunda significação afetiva da sexualidade para a pessoa não a compreendendo como uma forma de expressão do sujeito, e sem qualquer compreensão da dinâmica dos aspectos das configurações subjetivas ditas patológicas. Acrescentava, ainda, que o adoecimento se dá por contradições com as normativas sociais e não está na gênese da pessoa.

González Rey (2005a, p. 247), referindo-se ao motivo sexual, explicita que este não se reduz à biologia da sexualidade, mas que se configura por um conjunto de sentidos subjetivos associados à moral, ao corpo, ao gênero, aos padrões emocionais de relação etc. predominantes no contexto cultural, onde todos se integram e definem o sentido subjetivo da sexualidade para um sujeito concreto associados à sua história.

Como já adiantado, ao estabelecer um extenso diálogo entre diferentes autores e a obra de González Rey, com o intuito de mostrar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade no estudo da sexualidade humana, Moncayo Quevedo (2017, p. 25) afirma que “a sexualidade é uma *produção subjetiva* resultante da síntese contínua entre o pessoal e o social.” (grifo do autor, tradução nossa). E imediatamente relembra que subjetividade para González Rey (2005b, p. 36) é: “Um sistema complexo que, de forma permanente, está submetido à tensão da ruptura e que, portanto, não é previsível quanto às suas formas de expressão singular, pois entre comportamento e configuração subjetiva não existe relação linear nem isomórfica.”

Conforme Moncayo Quevedo (2017), devido a um efeito neutralizador da sexualidade quando vista de forma naturalmente dada, oculta-se sua histo-

ricidade, perde-se de vista sua variabilidade cultural e sua dimensão política e subjetiva, desconsiderando-se uma multiplicidade de manifestações e expressões. Há que se considerar a sexualidade em suas diversas expressões para além da compreensão da diferença sexual baseada na dualidade do sexo e na binariedade de gênero, que respondem à heterossexualidade hegemônica. Necessário compreendê-la na sua diversidade, ou seja, para além do binário, para além da dualidade, para além da cisheteronormatividade.

Diante do exposto, destacamos alguns tópicos com base na Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica para relacionar sexualidade e subjetividade.

#### ▪ Sexualidade

Produção histórica, social, cultural, complexa, contraditória, que se constitui ao longo do desenvolvimento humano. Desvincula-se das hegemônicas explicações biológicas, biomédicas, cognitivo-comportamentais, psicológicas essencialistas da sexualidade. Necessário superar hegemonia do viés biomédico e do viés sociológico (sexualidade como reflexo do externo) que não permitem explicar as variações nos comportamentos sexuais nem a singularidade na sexualidade. De acordo com Moncayo Quevedo (2017), há maior proximidade da Teoria da Subjetividade com Teorias de Gênero, com posturas construcionistas e postulados foucaultianos. Entretanto há diferenças, essencialmente dada à compreensão do que seja subjetividade individual e subjetividade social. Não é meramente resultado do interno, do instinto, do biológico, do hereditário; tampouco determinada exclusivamente pelo externo, pela cultura, pelo discurso conforme Teorias Discursivas que, dada a supremacia da linguagem, adotam a concepção pós-estruturalista de sujeito evanescente e o sujeito concreto é negado no vaivém dos significantes. Sexualidade é uma síntese entre ambos. Considera-se a diversidade sexual e de gênero e a legitimação de novas formas de ser, sentir, viver, existir, não subsumidas a categorias universais de modelos tradicionais normativos reguladores de sexualidades e de gêneros. Compreende-se sexualidade e gênero como produções subjetivas complexas, socialmente construídas e culturalmente reguladas, configuradas na materiali-

dade singular da pessoa em suas vivências, ações, expressões, emoções e inter-relações, nos diversos espaços sociais em que transita e que o contextualiza.

- **Sexualidade como produção subjetiva**, conforme destacado por Moncayo Quevedo (2017)

a) Subjetivamente configurada na multiplicidade e diversidade de caminhos possíveis no desenvolvimento da pessoa.

b) Caráter singular: processo dinâmico e complexo em que o sujeito desempenha um papel imprescindível na sua definição qualitativa e em sua constituição singular, que vai adiante das representações sociais, dos discursos e da normatividade vigente.

c) Centralidade das emoções: sexualidade não pode ser reduzida somente ao externo (o simbólico, o discurso, a cultura), porque o aspecto emocional tem papel relevante em sua configuração. As emoções não são manifestações psicológicas e não são apropriadas ou interiorizadas da realidade externa. Nas palavras de González Rey (2005a, p. 242):

As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, [...] as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana.

[...] as emoções não aparecem só como momento de expressões da pessoa ante estados biológicos, mas sim associadas a estados subjetivos.

- **Aprendizagem criativa e participativa como dialética do processo de aprender**

Formação e desenvolvimento humano configurados por mudanças quantitativas e qualitativas na historicidade das dimensões sociais, culturais e políticas, que também são determinantes no desenvolvimento da subjetividade e no processo social de construção e compreensão da sexualidade, além de

uma reflexão crítica possível de desenvolver sentidos subjetivos relevantes para psicólogas e psicólogos em formação.

Por fim, concordamos com González Rey ao caracterizar a sexualidade como produção subjetiva socialmente construída e culturalmente regulada, configurada na materialidade singular do sujeito em suas vivências, ações, expressões, emoções e inter-relações, nos diversos espaços sociais em que transita e que o contextualiza. Perspectiva que permite o desenvolvimento de novos modelos teóricos e novas zonas de inteligibilidade sobre sexualidades e gêneros de forma diferenciada e própria da Psicologia diante da urgência em se discutir e contextualizar questões sobre a diversidades sexuais e de gêneros quando pessoas reivindicam a legitimação de suas novas formas de ser, sentir, viver, existir ao serem definidos com categorias universais de modelos tradicionais normativos reguladores da sexualidade, resultando em violências, mortes, sofrimentos, patologizações, discriminações, estigmatizações e exclusões de direitos básicos e à existência (MEIRELES; FERRARINI, 2019; MEIRELES, 2020).

Com esse olhar, fizemos a leitura das análises das produções audiovisuais realizadas pelos/as estudantes que participaram ativa e criativamente não só para a efetivação deste livro, mas de seus próprios processos de aprendizagem em conjunto com a prática docente.

## Referências

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005b. p. 27-51.



\_\_\_\_\_. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtiva-interpretativa. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 328-345, 2010.

\_\_\_\_\_. O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo – sociedade numa perspectiva cultural-histórica. **ECOS. Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2. n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1023>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vigotsky**. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

MEIRELES, V. H. B. **Heteronormatividade e suas implicações nas subjetividades de jovens universitários cis gays sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68029>>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MEIRELES, V. H. B.; FERRARINI, N. L. Heteronormatividade e suas implicações nas subjetividades de estudantes universitários gays cisgêneros. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E SUBJETIVIDADE, 2., 2019, Brasília. **Anais...** Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/sneqs-2019/papers/heteronormatividade-e-suas-implicacoes-nas-subjetividades-de-estudantes-universitarios-gays-cisgeneros?lang=pt-br>. Acesso em: 17 ago. 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MONCAYO QUEVEDO, J. E. **Educación, diversidad sexual y subjetividad: una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar en Cali-Colombia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Distrito Federal, Brasília, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017\\_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf)>. Acesso em 22 jul. 2022.

SARTOR, A. G. **“Somos videntes, construímos vias”**: não binariedade, configurações subjetivas e identidade. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/77788>>. Acesso em: 17 ago. 2022.



# A Intersexualidade como Possibilidade e Direito de Existência: considerações a partir do filme *XXY*

Amanda Marchioro Muniz, Marlon Schmidt Polak,  
Raquel A. S. de Almeida

*XXY* é um filme hispano-franco-argentino de 2007, escrito e dirigido por Lucía Puenzo (*XXY*, 2007). Ambientado na costa do Uruguai, a produção é um drama que retrata as complexidades que atravessam a adolescência de Alex, um/a/e<sup>1</sup> menina/o/e intersexo, que precisa constantemente lidar com os impactos de sua sexualidade em seus relacionamentos amorosos e familiares. A obra explora como as noções construídas historicamente sobre o normal e patológico, no que tange à temática do gênero e sexualidade, afetam o cotidiano de um/uma jovem intersexo.

A partir de uma definição médica, a intersexualidade é entendida como uma condição congênita que diz respeito a uma anatomia sexual e/ou gonadal que não condiz com os padrões de masculino ou feminino socialmente estabelecidos (NAKASHIMA, 2019). Ainda, como expresso no nome da obra (*XXY*), a intersexualidade pode estar relacionada a alterações genéticas e/ou cromossômicas, que alteram a expressão hormonal e o desenvolvimento anatômico do sujeito (NAKASHIMA, 2019). A ambiguidade do sexo biológico co-

---

<sup>1</sup> Optou-se pelo uso da linguagem não binária uma vez que a produção versa sobre as possibilidades do existir intersexual. Indo além da binaridade, essa linguagem abrange as diferentes formas de identidade de gênero. Assim, a produção convida a/o/e leitor/a/e a refletir sobre a visibilidade da existência das pessoas não binárias, que muitas vezes são invisibilizadas, inclusive, por meio da linguagem.

loca em questão perspectivas estabelecidas sobre o que é gênero e sexualidade, sendo entendido, historicamente, a partir de uma noção biomédica, como uma condição patológica (GAUDENZI, 2018). Assim, para a medicina, este é um quadro patológico, entendido como um estado biológico, o estado intersexo.

Por outro lado, a intersexualidade pode também ser compreendida como uma possibilidade de existência. Subvertendo essa lógica biomédica, os sujeitos intersexo reivindicam seu poder de escolha diante de seus corpos e psiquismos. Assim, coloca-se a possibilidade de uma não definição a partir do binarismo e do saber biomédico. A intersexualidade é vista, então, não como um estado patológico, mas como um modo de existência. Nesse sentido, Machado aponta que as pessoas intersexo reivindicam um lugar para além do que considera a linha de corte da medicina: para além do corte cirúrgico dos corpos e do corte psíquico dos sujeitos, que acabam por delimitá-los na dicotomia masculino-feminino (MACHADO, 2014). É diante dessas questões, do saber médico *versus* a possibilidade do existir intersexo, que o filme *XXY* propõe importantes reflexões.

A narrativa mostra justamente como Alex vai sendo submetida/o/e a imposições médicas. Concomitantemente, ela/e/u passa a se deparar com sua identidade, sua orientação sexual e sexualidade. Assim, o filme leva o telespectador a acompanhar uma subversão do discurso médico a partir da vontade de Alex explorar seu corpo e seus desejos. Entre essas imposições, está a utilização de remédios hormonais para que Alex torne-se mulher e, posteriormente, possa ser submetida/o/e à cirurgia de remoção da genitália masculina.

Diante disso, o próprio filme leva o telespectador a refletir sobre o quanto o saber médico, ao ser regulado pelo binarismo de gênero, também se coloca a seu serviço. A partir das práticas médicas sobre os corpos intersexo, busca-se estabelecer um dos gêneros binários: masculino ou feminino (MACHADO, 2014). Como exposto, no caso de Alex a medicalização visa ao apagamento dos caracteres masculinos em prol dos femininos. Isso ocorre uma vez que esses medicamentos agem a nível hormonal e os hormônios, por sua vez, proporcionam o desenvolvimento de caracteres sexuais secundários ou sua inibição.

Tais caracteres, que representam modificações em todo o corpo, têm seu desenvolvimento intensificado na adolescência. Na puberdade, como é o caso de Alex, há o aumento da produção hormonal. Esses caracteres, então, ao serem enquadrados no binarismo de gênero, servem como amarras entre corpo/sexo e o gênero (ROHDEN, 2008). Determinadas características corporais atrelam-se a determinado gênero, como o masculino ser definido pelo desenvolvimento do pênis e mudança do timbre da voz e o feminino ser atrelado ao desenvolvimento dos seios e alargamento da bacia.

Já no início do enredo, Suli, mãe de Alex, convida um amigo cirurgião, sua esposa e filho, para passarem uns dias em sua casa, a fim de que possam conversar sobre a cirurgia de “correção” da ambiguidade genital da/o/e filha/a/o/e. Quando ela/e/u nasceu, seus pais não quiseram que tal procedimento fosse realizado, e agora, em sua adolescência, eles ainda sentem dúvidas sobre a necessidade ou não dessa cirurgia. No entanto, diante do desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários de Alex, os familiares decidem impor a medicalização. Como exposto, essa medicalização visa ao apagamento de uma das possibilidades da sexualidade do sujeito, nesse caso do que é atrelado ao masculino.

Assim, durante o filme há cenas que trazem diferentes perspectivas. A perspectiva de Alex sobre seu próprio corpo, sua sexualidade e suas relações sociais. A perspectiva de seus pais, a respeito das preocupações com relação à segurança da filha e às consequências da realização ou não da cirurgia de “normalização”. E, por fim, uma perspectiva médica, na figura do cirurgião, que entende a intersexualidade como uma questão a ser corrigida dentro da abordagem sexual binária “homem-mulher”.

Observa-se, então, ao longo da obra cinematográfica, que houve uma imposição do gênero e do sexo feminino sobre Alex. Isso condiz com o que expressa Dione Freitas: há uma preferência social pelo feminino por considerá-lo reprodutivamente mais viável (BONATO; FREITAS, 2021). No entanto, também parece haver uma resistência por parte do pai, que já no nascimento impediu que fosse realizado procedimentos cirúrgicos em sua/eu/ue filha/o/e, conhecidos como “normalização”. Esse nome denota a invisibilidade das pessoas intersexo, que são consideradas anomalias que necessitam ser normalizadas.

A partir da Teoria da Subjetividade de González Rey, entende-se que a subjetividade não é inerente ou um aspecto essencialista do sujeito, mas, sim, um processo de construção a partir do que é histórico e social. Entretanto, não há uma visão de linearidade entre a subjetividade individual e social. Elas são instâncias de um mesmo sistema, que estão em desenvolvimento permanente e que surgem a partir da existência objetiva dos sujeitos. É uma forma de produção psíquica que não está dissociada de um dos contextos sociais em que os processos emocionais e a ação humana ocorrem (GONZÁLEZ REY, 2004, 2007).

Tendo isso em vista, nota-se na narrativa o crescente sofrimento e revolta da/o/e jovem diante de imposições de aspectos produzidos pelo contexto em que está inserido/a/e. Ela/e/u para de tomar os inibidores de hormônios masculinos e começa a se posicionar contra a cirurgia de remoção da genitália. Concomitante a isso, o/a/e jovem passa a se deparar com sua identidade de gênero e orientação sexual para além dessas imposições.

Essa capacidade de questionar noções estabelecidas socialmente é uma característica importante no que tange à construção da subjetividade para González Rey, afinal, o autor discorre que é justamente essa capacidade de subverter a ordem estabelecida que provoca mudanças nos paradigmas da sociedade (GONZÁLEZ REY, 2007): “[...] A pessoa constitui o social e é constituída por ele, não há relação de determinação social, tampouco a subjetividade individual se revelará por estar potencialmente presente” (MORI; GONZÁLES REY, 2012). O filme mostra justamente Alex vivendo a tensão entre a incorporação da subjetividade produzida socialmente, e a sua constante tentativa de subversão a isso a partir da sua afirmação enquanto existência intersexual.

Segundo os Princípios de Yogyakarta, a orientação sexual é a capacidade de experimentar atração emocional, sexual ou afetiva por sujeitos do mesmo gênero, de gênero diferente ou por mais de um gênero (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007). Ainda, identidade de gênero relaciona-se à experiência interna de cada indivíduo em relação ao gênero, no que tange ao corpo e outras expressões (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007). Tendo isso em vista, observa-se no filme o conflito de Alex. Foi-lhe imposto o gênero femini-

no, porém não parece ser com o que ela/e/u realmente se identifica, ocasionando intenso conflito e sofrimento psíquico.

Alex parece lutar contra um assujeitamento. Como expresso por Butler (2014), gênero é um poder regulador que delimita e forma as pessoas, constituindo o sujeito justamente pelo assujeitamento diante do estabelecimento da norma. Assim, a/o/e jovem intersexo é compreendida/o/e a partir do prisma do gênero feminino, sendo-lhe imposto os hábitos e padrões que foram normatizados para esse gênero, em especial os padrões corporais (como retratado no filme, que ela/e/u deve ter seios e uma vagina). Ainda, segundo Butler (2014), a norma não reconhece os exteriores, integra tudo que pretende ir além dela. Isso traz, mais uma vez, a invisibilidade dos sujeitos intersexo à tona. Nota-se a necessidade de considerá-la/o/e uma menina e uma fêmea, buscando oprimir sua condição intersexo para encaixá-la no padrão binário de gênero e sexo.

Dessa forma, observa-se na produção cinematográfica que a relação de Alex com seu próprio corpo e com sua sexualidade passa por questões de insegurança, medo, descobertas, exaustão e também de autoafirmação. Os sentimentos de medo e insegurança estão relacionados aos preconceitos e violências que sofreu por parte de outras pessoas. Por exemplo, ela/e/u confiou em um amigo e contou sobre sua intersexualidade, mas não esperava que a informação fosse se espalhar. Quando um grupo de meninos fica sabendo dessa informação, eles a/o/u seguram e brutalmente abaixam sua calça, para ver sua genitália, seguido de uma tentativa de estupro. Nesse momento, seu amigo chega ao local e impede que a agressão continue. É então que os pais de Alex, num gesto de reconhecimento de sua subjetividade, permitem que ela/e/u decida sobre dar queixa na polícia sobre o ocorrido ou não. Isso significaria expor sua intersexualidade aos policiais e, conseqüentemente, como era uma cidade pequena, a toda cidade. A/o/e jovem decide dar queixa, decidindo assumir sua intersexualidade perante a sociedade. Isso demonstra a ânsia de expressar e vivenciar sua sexualidade abertamente, enfrentando o estigma do diferente, ocupando seu lugar como sujeito perante a comunidade.

Também após a violência que sofreu, Alex fica abalada/o/e e declara aos pais: “Não aguento mais tomar remédio, fazer cirurgia e mudar de escola”

(XXY, 2007). Assim, seu pai a/o/u pergunta sobre sua escolha com relação à cirurgia de “correção” da ambiguidade genital e ela/e/u diz “E se não houver nada para escolher?” (XXY, 2007), indicando que ela/e/u é o que é e que quer ser dessa maneira. Essas falas parecem demonstrar a sua percepção sobre si mesma/o/e e sobre como se sente, no sentido de uma autoafirmação, além de estar cansada/o/e de fazer qualquer procedimento que venha de encontro a essa “correção”. Dessa forma, é possível perceber o quanto a questão da execução de uma norma reguladora de gênero, que visa à normalização, pode produzir dor e marcas de violência e de sofrimento na constituição psíquica e corporal dessas pessoas (BUTLER, 2014).

Nesse sentido, nota-se que a situação de sofrimento psíquico se agrava quando a mãe de Alex convida uma família de amigos para passar uma temporada em sua casa. Aos poucos a/o/e jovem constata que o verdadeiro motivo da presença deles é que o pai da família é um médico especialista em cirurgias anatômicas e está lá para promover a remoção de sua genitália masculina. Isso indica a prevalência do discurso dos pais sobre a vontade da/o/u filha/o/e e, ainda, do discurso médico, que considera necessária a cirurgia, negando a vontade subjetiva da/e/u adolescente. Suri, a mãe de Alex, comenta com seu amigo cirurgião que a/o/u filha/o/e não está mais tomando os remédios. Ele, então, fala: “Se ela parar de tomar corticoide vai ficar virilizada, vai parar de se desenvolver como uma mulher” (XXY, 2007). A mãe começa a chorar e fala que desde a gravidez as pessoas perguntam se o bebê é menino ou menina. Assim, ela fica sensibilizada diante da imposição de uma cirurgia que venha a “restaurar” essa condição.

O pai de Alex também fica incomodado com essa questão da cirurgia e vai buscar ajuda ao conversar com um homem adulto da vizinhança que também é intersexo. Esse homem relata que suas principais lembranças são sobre as inspeções médicas, pois foi operado 5 vezes antes de ter 1 ano de idade. Ele ainda complementa, em relação ao discurso médico: “É o que eles chamam de normalização. Isso não é cirurgia, é castração” (XXY, 2007). Diz ainda, em referência à/ao/au Alex: “Se a operassem, teriam ela feito ter medo do próprio corpo. Isso é o pior que pode se fazer com um filho” (XXY, 2007).

Sendo assim, um discurso médico que é apoiado em ideias hegemônicas e binárias sobre sexo e gênero “[...] violenta o direito à identidade e ao reconhecimento social da diversidade” (DIÁLOGO LATINO-AMERICANO SOBRE SEXUALIDADE E GEOPOLÍTICA, RJ, agosto de 2009, apud CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2011, p. 206). Nesse sentido, importa destacar que, segundo os Princípios de Yogyakarta, deve haver uma primazia dos interesses de crianças e adolescentes, que são capazes de formar opiniões e decidir quanto à sua sexualidade (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007). Esse princípio é potente à medida que posiciona os jovens como sujeitos capazes de decidir sobre suas vidas.

Indo ao encontro com o acima exposto, entende-se que decidir sobre a sexualidade diz respeito a decidir expressar quem se é. A sexualidade é o principal polo estruturante da identidade e da personalidade do indivíduo (ABDO; RAMADAM, 2012). Dessa forma, uma vez impedida/o/e de explorar e expressar sua sexualidade, Alex também estava sendo impedida/o/e de ser quem ela/e/u era. Com isso, o filme retrata a constante revolta da/o/e adolescente, que muitas vezes é rebelde, contraria os pais e entra em confusões com os colegas. Essa revolta indica também o início do posicionamento da/o/u jovem diante da imposição de sexo e gênero. Aos poucos ela/e/o vai expressando aos pais que não deseja realizar a remoção da genitália masculina e que não vai mais tomar os inibidores hormonais.

Concomitante a esse posicionamento, a/o/e jovem se apaixona por Álvaro, filho do médico que veio para realizar a cirurgia. De início não é correspondida/e/o, mas mesmo assim expõe abertamente que queria ter relações com ele, o que demonstra sua ânsia por explorar sua sexualidade. Explorar livremente a sexualidade, sem coerção e discriminação, compõe o bem-estar da saúde sexual do sujeito, que faz parte da integridade e dignidade de cada indivíduo (WHO, 2006).

Aos poucos, o jovem também vai se envolvendo afetivamente com Alex, e é então que têm uma relação sexual. Vale destacar que, durante o ato sexual, Alex não ocupou o lugar socialmente esperado por ser considerada uma mulher (de ser penetrada), mas penetrou Álvaro. Isso condiz com o que expressam



Abdo e Ramadam (2012), de que a sexualidade humana extrapola a anatomia e a fisiologia, estando no campo do desejo, da fantasia e da ficção. O desejo de Alex excedeu a presunção heteronormativa de que, por ter um corpo mais feminilizado devido aos hormônios femininos que ingeria, seria penetrada/o/e.

Assim, a produção cinematográfica foi ímpar ao indicar que a jovem não necessariamente se identificava com o gênero feminino. Diante disso, a narrativa deixa aberta a lacuna sobre o gênero com o qual Alex se identifica, mas sugere algumas vezes que é com o masculino. Então, em um ato de reconhecimento, visibilidade e representatividade discursiva, seu pai a chama de “*hijo*” (filho em espanhol). Nesse sentido, Jesus (2012, p. 25) aponta que a comunidade composta por pessoas intersexo vem buscando, mundialmente, desconstruir a ideia de que a intersexualidade é uma patologia, pelo contrário, trata-se apenas de uma variação, além de defender que as crianças intersexo “[...] não sejam submetidas, após o parto, a cirurgias ditas ‘reparadoras’, que as mutilam e moldam órgãos genitais que não necessariamente concordam com suas identidades de gênero ou orientações sexuais.”

## Considerações finais

As questões abordadas no filme trazem à reflexão o quanto a intersexualidade ainda é entendida social e culturalmente sob a ótica da estranheza, da patologia, do errado, de uma questão a ser corrigida. Por meio da imposição de normas binárias de gênero, limitam-se as possibilidades de compreensão das necessidades e direitos da população intersexo, gerando consequências sociais que invisibilizam, marginalizam e estigmatizam a vida dessas pessoas (COSTA et al., 2019). Dessa forma, os impactos à saúde física e psíquica de uma pessoa intersexo que é empurrada para a correção de sua existência, em nome da regulação do gênero, são dolorosos (BUTLER, 2014). Nesse sentido, a educação em sexualidade, a fim de trazer informações a respeito da intersexualidade como uma questão que faz parte da diversidade humana, se faz fundamental para a quebra de violências e preconceitos. Isso porque ela auxilia no posicionamento do sujeito na esfera social da sexualidade, contribuindo na constru-



ção de uma sociedade inclusiva e pautada nos direitos humanos (UNESCO, 2013). Além disso, destaca-se a importância da atuação e compromisso da Psicologia em promover o acolhimento, o acompanhamento, a autonomia e a despatologização das questões relacionadas à identidade de gênero, orientação sexual e sexualidade, incluindo a questão da intersexualidade, a fim de eliminar qualquer forma de discriminação, negligência, exploração, crueldade e opressão em nossa sociedade (CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ, 2018).

Assim, conclui-se que XXY é um filme potente ao trazer à tona a questão da intersexualidade, tão invisibilizada socialmente. Expõe a importância da não realização da cirurgia de normalização, uma vez que retrata como Alex não se sentia identificada/o/e com o gênero imposto a seu corpo. Com a possibilidade de decidir sobre sua sexualidade, o sofrimento da/o/e jovem vai diminuindo e sua personalidade vai se configurando de novas formas. Para González Rey (2007), a personalidade está em constante formação, não é um sistema rígido, previamente determinado intrapsiquicamente ou restrito às condições sociais – pode ser entendida como um sistema configuracional da subjetividade individual e social. Dessa forma, constata-se que o filme vai contra teorias essencialistas sobre gênero e sexualidade. Essas ideias primam por uma natureza essencial onde o conceito de sexo é rígido e atrelado diretamente ao gênero (BORGES et al., 2013). Com isso, a produção questiona a atribuição de essências ao sexo e ao gênero, indicando a necessidade de se considerar a experiência do sujeito quanto ao seu corpo, ao seu gênero e às suas relações com os outros como polo central da sexualidade.

## Referências

ABDO, C. H. N.; RAMADAM, Z. B. A. Sexualidade: trâmites, percalços e desvarios. In: ABDO, C. (Ed.). **Sexualidade humana e seus transtornos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2012.

BONATO, F. (Anfitriã); FREITAS, D. (Convidada). (23 de janeiro de 2021). **Intersexualidade com Dionne Freitas (n. 38)** [Episódio de Podcast]. Em *Prazer em Saber* – com Fernanda Bonato. Spotify.

BORGES, L. S. et al. Abordagens de gênero e sexualidade na psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **Psicologia ciência e profissão**, Goiás, v. 33, n. 3, p. 730-745, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n3/v33n3a16.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022

BUTLER, J. Regulações de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-275, 2014.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e diversidade sexual: desafios para uma sociedade de direitos**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF: CFP, 2011.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ. (CRP-PR). **Nota técnica nº 002, 15 de agosto de 2018**. Orienta as(os) profissionais de Psicologia no atendimento às pessoas transexuais e travestis, promovendo o acolhimento, o acompanhamento, a autonomia e a despatologização. Curitiba: CRP-PR, 2018. Disponível em: <<https://transparencia.cfp.org.br/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/nt-002-2018.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2022

COSTA et al. Direito ao corpo e à vida: a invisibilidade do intersexo no campo social. **Rev. Elet. Cient. da UERGS**, v. 5, n. especial, p. 85-100, 2019.

GAUDENZI, P. Intersexualidade: entre saberes e intervenções. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-311X00000217>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. **Personalidade, saúde e modo de vida**. São Paulo: Thomson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, n. 24, 2007.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília, DF: 2012.

MACHADO, P. S. (Des)fazer corpo, (re)fazer teoria: um balanço da produção acadêmica nas ciências humanas e sociais sobre intersexualidade e sua articulação com a produção latino-americana. **Cadernos Pagu** [online], n. 42, p. 141-158, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420141>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

MORI, V. D.; REY, F. G. A saúde como processo subjetivo: uma reflexão necessária. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 140-152, 2012.

NAKASHIMA, D. S. XXY: A intersexualidade e a imposição de uma escolha. In: MAIA, A. C. B.; CARVALHO, L. R. S. de. (Orgs.). **Leituras sobre a sexualidade em filmes**. São Carlos: Pedro&João Editores, v. 1, 2019. p. 129-139.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. **Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

Disponível em: <[http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios\\_de\\_yogyakarta.pdf](http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2022.

ROHDEN, F. O império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. História, Ciências, **Saúde-Manguinhos** [online], v. 15, n. suppl, p. 133-152, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500007>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília, DF: UNESCO, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Defining sexual health**: report of a technical consultation on sexual health. Geneva: WHO, 2006. Disponível em: <[http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual\\_health/defining\\_sexual\\_health.pdf](http://www.who.int/reproductivehealth/publications/sexual_health/defining_sexual_health.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2022

XXY. Direção: Lucía Puenzo. Produção: José María Morales Luis Puenzo. França, Argentina e Espanha: Cinéfondation, 2007. (87 min.).



# As Masculinidades Retratadas em *Cobra Kai*

Adriane Mussi

## Sinopse da obra midiática<sup>1</sup>

*Cobra Kai* (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018) é um seriado que mostra como estão os personagens da trilogia de filmes *Karatê Kid*, lançada na década de 1980. Neste capítulo, focarei no primeiro filme, *Karatê Kid – A Hora da Verdade* (AVILDSSEN, 1984), e na continuação da trama apresentada no seriado. No filme, Daniel LaRusso, o mocinho da história, e sua mãe mudam de cidade. Daniel se apaixona por Ali, a menina bonita e popular de sua nova escola. Porém, Ali tem um ex-namorado ciumento que não aceita o término do relacionamento, Johnny Lawrence.

Johnny é o típico “valentão”: um garoto popular que, junto com seu grupo de amigos de escola, treina karatê no dojô Cobra Kai. Com um estilo de luta mais ocidentalizado, o lema do grupo treinado por John Kreese é “*Strike first, strike hard, no mercy*” (Bata primeiro, bata forte, sem piedade, em tradução livre). Após apanhar e ser humilhado por Johnny algumas vezes, Daniel começa a ser treinado pelo Sr. Miyagi, que o ensina o karatê de Okinawa, cujo lema é o de que karatê é apenas para defesa pessoal.

Em meio a esse contexto, começam as inscrições para o torneio de karatê *AllVale*, tradicional entre os lutadores. Johnny e Daniel decidem resolver suas diferenças nesse torneio. Johnny foi o campeão dos anos anteriores e luta para

---

<sup>1</sup> A revisão do português deste capítulo foi realizada pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), da UFPR.

se manter como tal. Na disputada luta final, Johnny é incentivado por Kree-se a lutar de maneira desleal e acaba machucando Daniel, que, mesmo ferido, ganha a luta e se torna o novo campeão do torneio e do coração da mocinha.

No filme de Avildsen (1984), os contornos de quem é o vilão e quem é o mocinho são bem marcados. Já no seriado *Cobra Kai* (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), a derrota na luta de 1984 significou uma derrota do “ser homem” para Johnny. Retratado em 2018 como um “fracassado”, Johnny é um homem que faz uso constante de álcool, nunca teve um relacionamento estável, um emprego, retorno financeiro ou até mesmo um relacionamento adequado com seu filho, Robby, que se sente rejeitado pelo pai e guarda muitas mágoas por esse relacionamento distante. Já Daniel LaRusso, o vencedor da luta em 1984, é retratado como alguém que “venceu na vida”: tem grande poder aquisitivo, um casamento feliz e estável, dois filhos (Samantha e Anthony) e uma rede de concessionárias automotivas de sucesso.

*Cobra Kai* (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018) começa, então, retratando a vida de Johnny a partir da derrota de 1984, fazendo um paralelo entre sua literal queda no chão ao ser golpeado naquela luta e ele deitado no chão, derrotado, em 2018. Em meio a uma vida sem sentido, Johnny conhece Miguel, seu vizinho adolescente que está apanhando dos valentões do colégio. Ao defender o rapaz das agressões, ele relembra que o karatê já lhe trouxe muitas alegrias e, após grande insistência de Miguel, decide ensiná-lo o seu estilo de karatê. Reabrir o *Cobra Kai* e ser o *sensei* (treinador) dos adolescentes – em especial de Miguel – faz com que Johnny tente se reerguer. É interessante lembrar que, na adolescência, Johnny era o líder dos valentões do colégio; numa inversão de papéis que versa sobre a virilidade, agora Johnny defende os “perdedores” e os ensina a lutar.

Ao ver que o *Cobra Kai* voltou à ativa (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), Daniel decide fazer o possível para fechar essa escola de karatê, pois o nome “*Cobra Kai*” lhe remete a sofrimento e más experiências. Ele reabre, então, o Miyagi-Do com o objetivo de ensinar karatê conforme os valores e princípios ensinados pelo Sr. Miyagi. Nesse momento, e sem imaginar todo esse contexto, Robby (o filho de Johnny) tem problemas

com a polícia e com a mãe e tenta, sem sucesso, se reaproximar do pai. Com ciúmes de Miguel e de sua relação com Johnny, Robby começa a ser treinado por Daniel, inimigo de seu pai.

O reencontro entre Johnny e Daniel faz com que o público questione os contornos de vilão e mocinho retratados no filme de Avildsen (1984), mostrando que ambos têm boas e más ações e contextos prévios em suas vidas que corroboram seus comportamentos atuais e a complexidade de suas personalidades enquanto sujeitos.

A história de vida de Johnny é recontada, trazendo informações até então desconhecidas do público: a relação conflituosa com a mãe; a ausência do pai e a rejeição do padrasto; a relação violenta com Kreese (seu treinador na adolescência), que, por vezes, é seu referencial de pai e, por outras, de algoz. Já Daniel passa por reflexões ao longo da história: de mocinho quando adolescente, ele começa a ter condutas arrogantes e a desmerecer Johnny. É sua esposa quem propicia as reflexões acerca de suas atitudes com Johnny.

Durante as temporadas do seriado, é possível notar que Daniel e Johnny guardam apreço um pelo outro e poderiam até nutrir uma amizade, não fosse a rivalidade alimentada em ambos, especialmente por John Kreese e pelas noções de masculinidade que serão observadas adiante.

## As masculinidades

O seriado *Cobra Kai* (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018) se constrói numa visão hétero-cis-normativa da sociedade, motivo pelo qual o estudo a seguir também seguirá essa lógica. Por “homens”, deve-se entender homens cis. Por “mulheres”, mulheres cis.

A subjetividade – entendida como parte da psique enquanto um sistema complexo que se apresenta, simultaneamente, como processo e organização – é um macroconceito que engloba realidades múltiplas (GONZÁLEZ REY, 2001). Assim, na compreensão da psique a partir da perspectiva histórico-cultural, as funções psíquicas são processos permanentes de significação e sentidos, em que

indivíduo e sociedade estão numa relação indivisível. No entanto, a subjetividade não representa um sistema fechado em que regularidades gerais ordenam o funcionamento de processos, mas sim um sistema configuracional “que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (GONZÁLEZ REY; MARTINEZ, 2017, p. 62).

Portanto, além das informações genéticas que carrega, um sujeito possui também, em sua formação, as expressões sociais, culturais e históricas do contexto em que está inserido. A sexualidade é um importante componente desse contexto, uma vez que se trata de um processo em que um sujeito expressa a sua identidade, experiencia a intimidade e a relação com o próprio corpo e significa a moral e a ética do grupo ao qual pertence (KAHHALE, 2015). A sexualidade, então, “não é algo dado, natural e imutável, mas uma construção histórica e social sobre os modos de sentir e experimentar o corpo, os desejos e as relações” (CASSAL; GARCIA; BICALHO, 2011, p. 466).

Nesse sentido, Moncayo Quevedo (2017) traz que a sexualidade e suas diversas expressões são um caminho para a investigação da flexibilidade e complexidade dos comportamentos humanos. Podemos relacionar a trajetória da vida à metáfora de uma viagem: a vida de um sujeito não se desenvolve de maneira linear e progressiva, mas sim num andar, num deslocamento; um processo com desvios e retornos. É o movimento dialético que importa, mesmo que os motivos da viagem se alterem durante a caminhada. Porém, nem toda viagem é voluntária; ainda que se parta do pressuposto de que toda viagem é uma escolha livre, há quem a faça por motivos externos e alheios a si. Em outras palavras, para se pensar a sexualidade, é preciso considerar as circunstâncias em que se está inserido/a/e, por exemplo, as marcas do gênero e da raça, momento histórico e classe (LOURO, 2016a, 2016b).

A masculinidade, conceito estudado a partir das concepções de sexualidade e de gênero, é uma ideia socialmente construída e se relaciona com aspectos temporais, sociais e culturais (VOKS, 2021). Assim, a masculinidade não é uma entidade fixa nos corpos ou na personalidade dos indivíduos, mas sim as masculinidades (no plural) se configuram por práticas realizadas no social e,



dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

A noção de masculinidade hegemônica, entendida como “um padrão de práticas que possibilitou a dominação dos homens sobre as mulheres” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245), foi proposta nos anos 1980. Esse conceito propõe uma conduta normativa adotada por um grupo dominante (ainda que minoritário em termos quantitativos) no qual se prega a forma mais honrada de ser homem, exigindo que os outros homens se posicionem a favor e legitimem ideologicamente tal conduta, numa subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Dessa forma, homens que recebem os benefícios do patriarcado sem adotarem a versão forte da dominação masculina podem ser vistos como pertencentes a uma cumplicidade masculina (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Portanto, a masculinidade hegemônica é um projeto construído e preservado coletivamente. Quando se estuda a masculinidade, é preciso observar de maneira plural, considerando as dinâmicas da categoria gênero e problematizando as diferentes masculinidades e suas interações com os homens. Nesse sentido, a masculinidade é também uma categoria relacional, que abrange relações de homens com mulheres, homens com homens e mulheres com mulheres (VOKS, 2021).

Apesar de detentores de uma série de privilégios na sociedade, os homens também podem sofrer com as relações de poder (VOKS, 2021). Bourdieu (2012, p. 20) explica que a virilidade (condição da masculinidade) tem por princípio a conservação e o aumento da honra, sendo indissociável, ainda que tacitamente, das questões físicas, como a performance sexual e/ou a força, que são esperadas de um homem “que seja realmente homem”. O privilégio masculino é, portanto, uma cilada que impõe ao homem a todo tempo e em qualquer circunstância que ele se prove viril:

A *virilidade*, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma

*carga.* [...] Tudo concorre, assim, para fazer do ideal impossível de virilidade o princípio de uma enorme vulnerabilidade. É esta que leva, paradoxalmente, ao investimento, obrigatório por vezes, em todos os jogos de violência masculinos, tais como em nossas sociedades os esportes, e mais especialmente os que são mais adequados a produzir os signos visíveis da masculinidade e para manifestar, bem como testar, as qualidades ditas viris, como os esportes de luta. (BOURDIEU, 2012, p. 64-65, grifos no original).

No filme (AVILDSSEN, 1984), observa-se o exposto por esses autores na figura de Johnny, líder dos valentões que tem em seu grupo de amigos o retrato da masculinidade cúmplice que apoia seus atos de virilidade através da violência psicológica e por vezes física com Ali, sua ex-namorada, assim como nas falas misóginas e homofóbicas de Johnny e em seus constantes atos de violência com Daniel, até ambos decidirem “resolver suas diferenças” no torneio de *AllValey*.

Já no seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), as falas misóginas e homofóbicas de Johnny são questionadas constantemente por Miguel, que explica que essas posturas não são mais bem vistas. A partir da troca geracional com Miguel, Johnny revê implicitamente suas condutas, o que é sugerido pelo seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018) como um “amadurecer”, um evoluir do personagem, que se torna mais próximo de si ao se distanciar das imposições da masculinidade hegemônica.

O percurso de Daniel no seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018) é distinto. Com sua vitória no torneio e seu sucesso financeiro com a rede de concessionárias automotivas, ele se torna parte da masculinidade hegemônica e passa a agir de modo a se encaixar nela; agora, é ele quem humilha Johnny. A esposa de Daniel é quem discute e critica essas posturas – incentivando inclusive uma amizade entre os dois –, o que faz com que Daniel reflita diversas vezes sobre quem ele é e quem quer ser. Nesses questionamentos sobre si mesmo, Daniel tende a “baixar a guarda” e ajudar ou se aliar a Johnny.

## O esporte como um reforçador da masculinidade

Connell e Messerschmidt (2013, p. 246) explicam que “os conceitos de múltiplas masculinidades e de masculinidade hegemônica foram progressivamente mais usados para compreender as práticas de saúde dos homens, tais como ‘jogar ferido’ e comportamentos que envolvem risco” (grifo da autora). Nesse sentido, a ideia da masculinidade hegemônica também se relaciona com os esportes e os imaginários da guerra, já que esportes de contato e confronto são perpetuados como símbolos de masculinidade (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

É interessante notar que Daniel vence a luta final do torneio em 1984 (AVILDSSEN, 1984) mesmo após Johnny ter ferido gravemente uma de suas pernas (vale ressaltar que, apesar de seguir a ordem de Kreese, Johnny reluta quando o treinador o manda machucar Daniel). Daniel dá o golpe final da luta apoiado em uma perna só, em um comportamento que, como se vê acima, envolve “jogar ferido” e colocar em risco a própria integridade física. Essas ideias são reforçadas como boas e adequadas, pois Daniel, dentro dos termos da masculinidade, não se entrega diante dos ferimentos e continua a lutar, ganhando a luta e se tornando um grande *vencedor – no jogo e na vida*.

O lema “*Strike first, strike hard, no mercy*” também reforça essas ideias, uma vez que é um retrato da virilidade a ser buscada e reproduzida pelos rapazes treinados por Kreese. Quando Johnny reabre o Cobra Kai (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), ele utiliza o mesmo lema; porém, a partir das falas de Miguel e das novas experiências com Daniel, ele repensa seu uso para que as lutas ocorram de forma ética. Assim, Johnny age diferentemente do que lhe foi ensinado em 1984 e relembra que ele mesmo, quando adolescente, não concordou com a ordem de Kreese para machucar Daniel.

## A diferença entre os retratos do “ser homem” de Johnny e de Daniel em 1984 e 2018

No filme (AVILDSSEN, 1984), Johnny é retratado como o vilão da história de Daniel. Já no seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), ele aparece como alguém sem um referencial masculino positivo na infância, pois seu pai havia ido embora e seu padrasto, por não gostar dele, descredita de seu potencial e sempre o desmotivava – padrão que se repete até a sua vida adulta e tem interferência direta em sua autoestima. Kreese se torna, então, seu principal referencial de masculinidade na adolescência: um treinador violento, diretamente impactado pelos traumas de ter vivido e sobrevivido à Guerra do Vietnã, dos quais derivam seus ensinamentos sobre o karatê e seu lema “*Strike first, strike hard, no mercy*”.

Já adulto, Johnny rejeita os ensinamentos de Kreese, que se torna “o verdadeiro vilão” de toda a história do *Karatê Kid* até o presente momento. No entanto, se observarmos, Kreese também sofreu muito com a imposição das noções de masculinidade hegemônica em sua história de vida (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018).

Daniel, por sua vez, é o mocinho no filme (AVILDSSEN, 1984), um rapaz que sofreu diversos tipos de violência por não retratar o ideal masculino da masculinidade hegemônica nem da masculinidade cúmplice. Contudo, ao vencer a luta final do torneio de *AllValey*, ele se torna parte da masculinidade hegemônica e, no seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), reproduz em diversas situações o que se espera desse “ideal masculino”, sendo arrogante com Johnny quando o mesmo tenta dar mais abertura a ele.

O seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018) deixa claro que ambos poderiam ser amigos se conseguissem ter uma conversa franca sobre seus sentimentos e sobre o apreço que sentem um pelo outro, mas que não se sentem autorizados ou legitimados a expressar. Embora sejam amigos, eles precisam manter a aparência de inimigos, até mesmo quando lutam por causas comuns, por exemplo, a saúde de Miguel (que sofre um grave acidente em um dos episódios) ou o afeto de Robby.

## **A influência de Miguel e Samantha na construção das masculinidades de Daniel e Johnny**

No seriado (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), Samantha é a filha mais velha de Daniel e aprendeu desde pequena a lutar o karatê de Okinawa com seu pai. Por ser uma “LaRusso”, Samantha é uma adolescente que sabe se defender (vê-se aqui as noções de masculinidade explicitadas neste capítulo sendo retratadas pelo sobrenome da família). Samantha e Miguel têm um romance que, em um primeiro momento, é proibido por Daniel pelo fato de Miguel ser um Cobra Kai.

A trama não possui nuances fixas de mocinho-vilão, mas retrata personagens complexos com dilemas existenciais. Nas idas e vindas do romance de Samantha e Miguel, assim como nas relações interpessoais dos dois com seus respectivos treinadores, Samantha é, em alguns momentos, treinada por Johnny, enquanto Miguel é treinado por Daniel (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018).

Em uma aparente competição entre dois perfis de homens que já estiveram enquadrados nas noções de masculinidade hegemônica, Johnny e Daniel descobrem – através dos treinos e visões dos adolescentes por quem têm apreço (Samantha, Miguel e Robby, que também formam um triângulo amoroso) – que seus posicionamentos no karatê e na vida não precisam ser opostos, mas complementares. Essas percepções ficam mais claras para ambos quando Krees se torna uma ameaça real aos dois dojôs (Miyagi-Do e Cobra Kai) e aos três adolescentes (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018).

## **Considerações finais**

Em *Cobra Kai* (HEALD; HURWITZ; SCHLOSSBERG, 2018), Johnny recorre ao álcool toda vez que tem um dilema íntimo com o qual não consegue lidar. Silva e Melo (2021) apontam que, nesse contexto de falta de autopercepção, homens são menos propensos a reconhecer sintomas relacio-

nados ao humor e tendem a se engajar no abuso de álcool e em situações de violência, justamente por causa das noções dominantes de masculinidade.

Connell e Messerschmidt (2013) explicam que as masculinidades hegemônicas não necessariamente correspondem à vida de um homem real, mas os modelos acabam por retratar sentidos, ideais, fantasias e desejos difundidos. As masculinidades hegemônicas oferecem modelos, formas de lidar com as relações com mulheres ou com problemas de gênero. Corresponder às expectativas das masculinidades hegemônicas contribui para a perpetuação das mesmas.

Passados 34 anos, as diferenças ao retratar a história de vida dos personagens em 1984 e 2018 se mostram de maneira ora divertida, ora reflexiva, assim como a evolução das visões sobre as masculinidades, a sexualidade e os papéis de gênero. A constatação da mudança das visões é mostrada de maneira implícita, mas há momentos em que os diálogos entre Miguel e Johnny deixam claras as novas possibilidades relacionais ao lidar com a própria masculinidade. Por exemplo, questões que para Johnny são uma questão de honra são problematizadas por Miguel, que lhe mostra uma nova forma de vivenciar os dilemas da masculinidade.

## Referências

AVILDSSEN, J. G. (Diretor). **Karatê Kid: a hora da verdade**. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1984.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CASSAL, L. C. B.; GARCIA, A. M.; BICALHO, P. P. G. Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processo de criminalização. **PSICO**, v. 42, n. 4, p. 465-473, 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8600>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Rev. Estud. Fem.*, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

GONZÁLEZ REY, F. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados (PUC/SP)**, n. 13, p. 9-16, 2001.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTINEZ, A. M. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método**: Campinas: Editora Alínea, 2017.

HEALD, J.; HURWITZ, J.; SCHLOSSBERG, H. (Criadores). **Cobra Kai**. Estados Unidos: Sony Pictures Television, 2018.

KAHHALE, E. M. P. Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 179-191.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b.

MONCAYO QUEVEDO, J. E. **Educación, diversidad sexual y subjetividad: una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar em Cali-Colombia**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017\\_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2022.

SILVA, R. P.; MELO, E. A. Masculinidades e sofrimento mental: do cuidado singular ao enfrentamento do machismo? **Ciênc. saúde coletiva**, v. 26, n. 10, p. 4613-4622, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320212610.10612021>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VOKS, D-J. Padronização de uma masculinidade e virilidade por meio da revista Playboy Brasil na década de 1980. **Historia y Sociedad**, n. 41, 167-187, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15446/hys.n41.87136>>. Acesso em: 17 jul. 2022.





# A Representação dos Papéis Sociais e Sexualidade das Mulheres em *O Conto da Aia*

Letícia Venturi da Silva

## Sinopse da obra midiática<sup>1</sup>

A série de televisão *O Conto da Aia* é baseada no romance homônimo (no original, *The Handmaid's Tale*) publicado em 1985 pela escritora canadense Margaret Atwood. A adaptação para a televisão foi criada por Bruce Miller e encomendada pelo serviço de *streaming* Hulu, inicialmente para apenas dez episódios. Entretanto, pelo sucesso da série, hoje estão disponíveis 56 episódios divididos em cinco temporadas, sendo que a adaptação já ultrapassou os eventos narrados no livro, trazendo maior profundidade e desenvolvimento à história original.

Na série, é apresentado um contexto distópico em que as taxas de fertilidade caíram no mundo todo por conta, principalmente, de poluição e infecções sexualmente transmissíveis (ISTs). Assim, em meio a uma guerra civil, o governo da República de Gilead, um regime totalitário cristão, domina o território que era dos Estados Unidos da América. Nessa sociedade, as pessoas são organizadas em categorias sociais fixas. As mulheres passam a ser categorizadas em quatro grupos: *Esposas*, mulheres inférteis casadas com homens líderes políticos (*Comandantes*); *Marthas*, mulheres inférteis que possuem uma condição social mais baixa e são responsáveis pelos trabalhos domésticos nas casas dos Comandantes; *Tias*, mulheres inférteis que cumprem o papel de doutrinar

<sup>1</sup> A revisão do português deste capítulo foi realizada pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), da UFPR.

as Aias; e *Aias*, mulheres férteis que são periodicamente designadas para a casa de Comandantes, onde são submetidas a estupros ritualizados na tentativa de gestar uma criança para ele e sua Esposa. Dentro desse contexto, as mulheres deixam de pertencer a si mesmas e passam a pertencer ao Estado, e, especificamente no caso das Aias, seus corpos são meios utilizados para garantir a procriação que se encontra ameaçada na sociedade (SOUZA, 2019).

A obra segue a Aia Offred (interpretada na série por Elisabeth Moss), nome que significa “de Fred”, indicando a qual Comandante ela serve, em um sentido de posse. Segundo a própria autora, essa construção nominal pode remeter também à palavra *offered* (traduzida como oferecida/o), o que pode significar tanto uma oferenda religiosa como uma vítima oferecida para sacrifício (ATWOOD, 2017). No início da série, Offred é redirecionada para a casa do Comandante Fred (Joseph Fiennes) e sua Esposa Serena (Yvonne Strahovski), onde passa por vários estupros ritualizados a fim de gestar uma criança, que será destinada para ser criada como filha/o do casal.

## **Papéis sociais das mulheres e sua relação com a sexualidade feminina**

A título de conceitualização inicial, é importante trazer a diferenciação adotada na literatura acerca dos termos sexo e gênero. O conceito de sexo biológico refere-se às características físicas que diferenciam anatomicamente mulheres e homens (LIMA et al., 2017). Já gênero é um conceito mais amplo e complexo, que vem passando por diferentes ressignificações nos últimos tempos e pode ser entendido como o conjunto de representações culturais, valores e expectativas sociais direcionadas aos gêneros feminino e masculino (LIMA et al., 2017).

Dentro desse âmbito, cabe ressaltar que o próprio modelo dicotômico e binário de representação de gênero vem sendo tema de diversas discussões recentes, com alternativas de identificação de gênero (como a não binaridade, por exemplo) emergindo a partir dessas ressignificações (LEMOS; ANDRADE; CAR-

DOSO, 2020). Essa discussão, ainda que de extrema relevância para se pensar a questão dos papéis sociais na realidade de hoje, não será o foco deste trabalho.

Em relação à diferenciação dos termos gênero e sexo, na prática, ela acaba sendo relativizada, uma vez que grande parte das representações e expectativas sociais designadas para cada gênero acabam se baseando nas diferenças biológicas entre homens e mulheres (NOGUEIRA, 2001). Essas características anatômicas distintas são usadas como fundamentação para justificar a criação e reprodução de papéis sociais que caracterizam as mulheres como fracas, submissas, destinadas à procriação, ao trabalho doméstico e familiar; e os homens como fortes, assertivos, de destaque social e responsáveis por prover para a família. Tal configuração denota, consequentemente, uma sobreposição de poderes de um desses papéis sobre o outro (NOGUEIRA, 2001), o que dá origem à desigualdade de gênero.

Nesse sentido, os papéis de gênero são definidos como “[...] expectativas partilhadas acerca das qualidades e comportamentos apropriados dos indivíduos, em função do seu gênero socialmente definido” (NOGUEIRA, 2001, p. 13). Tal conceito reafirma as diferentes expectativas sociais impostas a mulheres e homens, consequentemente regulando o comportamento das pessoas e limitando as possibilidades de ação das mulheres dentro da sociedade.

Esse conceito pode ser percebido diretamente em *O Conto da Aia*, uma vez que a nova estratificação social adotada na obra atinge principalmente as mulheres, que têm seus comportamentos limitados ao papel que cumprem na sociedade de Gilead. As categorias para as mulheres nessa sociedade distópica representam muito bem os papéis sociais ainda fortemente associados ao gênero feminino em nossa realidade: de cuidadora da família e do marido (Esposas), de responsável pelo trabalho doméstico e familiar (Marthas) e de procriação (Aias).

Tal construção social se torna ainda mais grave ao se pensar que, para além da internalização de características, comportamentos e papéis tipicamente designados ao seu gênero, as mulheres também internalizam a sua desvalorização e subordinação em relação ao masculino. As próprias mulheres também se tornam parte dessa repressão social (ATWOOD, 2017), reproduzindo as ideologias patriarcais que reforçam essa submissão. Em *O Conto da Aia*, isso é

bem representado quando algumas Aias tentam se organizar enquanto categoria a fim de fugir do regime totalitário ao qual estão submetidas, mas encaram a resistência das demais oprimidas, que consideram como correto seu papel dentro daquela sociedade.

Uma vez que tais papéis permeiam todo o processo de socialização, há uma relação direta na forma como a sexualidade será interpretada e ensinada diferencialmente a cada pessoa, conforme seu gênero socialmente identificado. Ainda que seja comum a percepção da sexualidade como uma dimensão puramente biológica, esse processo ocorre necessariamente permeado pela cultura, sendo ela a grande responsável pela constituição sexual das pessoas (HEILBORN, 1997).

Na sociedade distópica de *O Conto da Aia*, o regime totalitário de Gilead exerce restrições quanto ao exercício da sexualidade a toda a população, sendo a sexualidade entendida como apenas um meio para garantia da reprodução da espécie. Entretanto, percebe-se o quanto essas regras sociais são reproduzidas diferencialmente, com base nos papéis de gênero. Os Comandantes, por exemplo, que são todos homens com poder político, frequentam bordéis, onde podem exercer sua sexualidade, ainda que o Estado não os permita legalmente. Já às mulheres férteis cabe apenas a função reprodutiva. É nítido na série como a questão da sexualidade feminina muitas vezes é reduzida à função reprodutiva, como retratado especificamente no caso das Aias. Tanto que a homossexualidade é expressamente proibida e condenada (inclusive à morte) dentro dessa sociedade distópica.

Em relação aos direitos sexuais<sup>2</sup> femininos em nossa sociedade, há uma

---

<sup>2</sup> Entende-se por direitos sexuais a plena realização e expressão da sexualidade e o usufruto individual da saúde sexual, desde que respeitados os direitos das outras pessoas (WAS, 2014). O termo engloba um conjunto de direitos que incluem: o “direito de viver e expressar livremente a sexualidade sem violência, discriminações e imposições e com respeito pleno pelo corpo do(a) parceiro(a); direito de escolher o(a) parceiro(a) sexual; direito de viver plenamente a sexualidade sem medo, vergonha, culpa e falsas crenças; direito de viver a sexualidade independentemente de estado civil, idade ou condição física; direito de escolher se quer ou não quer ter relação sexual; direito de expressar livremente sua orientação sexual; direito de ter relação sexual independente da reprodução; direito ao sexo seguro para prevenção da gravidez indesejada e de ISTs; direito à informação e à educação sexual e reprodutiva”, entre outros (BRASIL, 2009, p. 4).

correlação histórica desses com os direitos reprodutivos<sup>3</sup>. A moral conservadora que regia, e ainda exerce forte influência em nossa sociedade, prescrevia a submissão da sexualidade das mulheres apenas para fins reprodutivos (ÁVILA, 2003). Conforme a autora define: “[os] direitos sexuais dizem respeito à igualdade e à liberdade no exercício da sexualidade” (ÁVILA, 2003, p. 466), ou seja, vão além da questão estritamente reprodutiva, ainda que ambas as dimensões possam ter relação.

Dentro desse contexto, os movimentos feministas tiveram uma valiosa importância no fortalecimento da luta por autonomia e liberdade para as mulheres, bem como no que diz respeito à expressão da sua sexualidade. Atrelada a isso, a heterossexualidade como a expressão “natural” da sexualidade e, assim, a única aceita socialmente, funcionou durante muito tempo como fundamentação para a noção de sexualidade baseada no eixo sexo-reprodução, tendo servido como forma de repressão às outras formas de expressão sexual (ÁVILA, 2003). Nesse sentido, também foi central o movimento pelos direitos da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, pessoas trans e intersexo (LGBTI+), uma vez que passou a atuar incisivamente na rejeição dessas normas e na luta pela liberdade de expressão e garantia dos direitos sexuais de outros grupos sociais.

Em uma sociedade em que o papel socialmente designado às mulheres e sua sexualidade envolve a submissão e procriação, formas de expressão da sexualidade que não são heteronormativas<sup>4</sup> também se tornam condenáveis. Em *O Conto da Aia*, que representa uma sociedade pautada no modelo religioso do cristianismo, essas formas de expressão são passíveis de punições mais severas.

---

<sup>3</sup> Por direitos reprodutivos, entende-se: “o direito das pessoas de decidirem, de forma livre e responsável, se querem ou não ter filhos, quantos filhos desejam ter e em que momento de suas vidas; direito a informações, meios, métodos e técnicas para ter ou não ter filhos; e direito de exercer a sexualidade e a reprodução livre de discriminação, imposição e violência” (BRASIL, 2009, p. 4).

<sup>4</sup> Por heteronormatividade, entende-se a reprodução de práticas e códigos heterossexuais como norma universal e inquestionável, o que desencadeia em um heterossexismo compulsório, isto é, essas práticas e modelo de gênero se tornam irrefutáveis por toda a sociedade com o intuito de reforçar ou dar legitimidade às práticas heterossexuais (FOSTER, 2001).

É o que ocorre com a personagem Emily/Ofglen (Alexis Bledel), que sofre um processo de mutilação genital, com a retirada de seu clitóris, após as autoridades descobrirem que ela mantinha relações sexuais com outras mulheres antes da instauração do regime de Gilead. O mesmo preconceito ocorre diariamente com mulheres bissexuais, assexuais, transgêneras e diversas outras expressões de gênero e sexualidade incongruentes com os papéis sociais designados às mulheres em nossa sociedade.

Na obra, é possível perceber, a partir disso, como as mulheres deixam de pertencer a si mesmas e passam a pertencer ao Estado, cumprindo um papel social que lhes foi forçado e que usa seus corpos para atender a um objetivo social, caracterizando uma servidão reprodutiva compulsória em que as mulheres são forçadas a gestar crianças para a elite (ARMSTRONG, 2018). Essa narrativa se relaciona diretamente com normas sociais que por muito tempo dominaram a sociedade e que continuam a exercer influências significativas de limitações sociais sobre papéis do gênero feminino, que se caracterizam, principalmente, pela inexistência de autonomia ou liberdade em todas as nuances da vida, inclusive a sexual. Assim,

[p]ara as mulheres, a condição de sujeito construtores de direitos, e nesse caso construtoras de direitos reprodutivos e direitos sexuais, significa romper com a heteronomia a que sempre estiveram submetidas, em relação ao uso de seus próprios corpos, uma vez que todas as regras e tabus que controlaram e reprimiram suas vivências corporais na sexualidade e na reprodução foram historicamente determinadas pelos homens (ÁVILA, 2003, p. 467).

Ressalta-se, ainda, que essa repressão e controle do corpo e da sexualidade das mulheres são elementos centrais para a manutenção e perpetuação da dominação patriarcal (ÁVILA, 2003) nas sociedades até os dias de hoje. A sexualidade como um todo ainda é um grande tabu na nossa sociedade; entretanto, as repercussões disso para as mulheres se dão de forma intensificada.

Apesar dos importantes avanços conquistados pela luta por direitos das mulheres nas últimas décadas, nossa sociedade ainda se caracteriza por um mo-

delo patriarcal e de opressão dessa categoria. Uma dessas formas de opressão e manutenção da submissão se dá por meio do controle da sexualidade feminina e da capacidade reprodutiva da mulher (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016). Enquanto geralmente os homens são incentivados a investir e explorar sua sexualidade, a sexualidade feminina é colocada num lugar de ocultamento e subordinação por meio de regras sociais que condenam a expressão do desejo sexual e satisfação feminina (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016).

Tal noção equivocada remonta aos papéis socialmente designados para cada gênero, que colocam a mulher nesse lugar de submissão, sem autonomia e vontades próprias, bem como à percepção puramente biológica da dimensão da sexualidade humana, a partir da falsa ideia de que homens possuem, naturalmente, impulsos e necessidades sexuais mais intensos (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016).

Essas normativas sociais se dão de forma tão enraizadas que as mulheres acabam internalizando a repressão da sexualidade, tendo a necessidade de autovigiar-se a fim de evitar julgamentos e represálias sociais que interpretam suas vivências sexuais como inadequadas (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016). Ao não encontrarem espaços para pensarem e discutirem sobre sua sexualidade, as mulheres acabam não obtendo conhecimentos importantes sobre seus próprios corpos e sensações corporais de prazer, o que repercute em um autoconhecimento restrito e alterações psíquicas ainda mais profundas.

A sexualidade tem uma grande importância na constituição subjetiva, sendo uma condição inerente à identidade humana e uma dimensão que se desenvolve ao longo de toda a vida (QUEVEDO, 2017). Conforme definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006), a sexualidade é uma dimensão central na vida de qualquer pessoa, englobando identidade, papéis de gênero, orientação sexual etc. e podendo ser experimentada e expressa de diversas formas, como através de pensamentos, desejos, crenças, comportamentos, entre outros.

Dessa forma, percebe-se como a sexualidade também estabelece uma relação intrínseca com indicadores de qualidade de vida. Em uma revisão de literatura sobre o tema, Silva e colaboradoras/es (2021) discorrem sobre como



esses papéis e estereótipos sociais sobre a sexualidade feminina repercutem negativamente sobre a saúde sexual das mulheres. Mesmo com os recentes avanços no tratamento de ISTs, aumento do acompanhamento pré-natal, realização de exames preventivos, divulgação de métodos contraceptivos, entre outras medidas, a saúde sexual feminina ainda encontra diversos empecilhos (SILVA et al., 2021).

Oliveira e colaboradoras (2018) apontam como os estereótipos sobre sexualidade feminina ainda se restringem ao papel reprodutivo, tratando a questão da sexualidade como algo essencialmente masculino, o que ocorre de forma instituída na mentalidade social (OLIVEIRA et al., 2018) e, consequentemente, nos serviços e profissionais de saúde. Mesmo com toda a recente mobilização em prol de movimentos que defendem pautas sociais como a autonomia e empoderamento feminino, por exemplo, a representatividade sexual das mulheres mantém-se estigmatizada (VENTRIGLIO; BHUGRA, 2019). Dessa forma, a saúde sexual feminina acaba sendo menosprezada dentro das práticas de saúde, seja por constrangimento, falta de tempo, ou por profissionais não acreditarem que o tema seja relevante para a consulta (DIAMOND; ALLEY, 2019).

Tais práticas contribuem para a manutenção da sexualidade feminina em um lugar de tabu e assunto que não deve ser discutido, o que é também comumente internalizado pelas mulheres. A importância da educação em sexualidade como um dos pilares para o desenvolvimento de práticas mais saudáveis envolvendo a sexualidade feminina também é discutida, uma vez que a falta de conhecimento das mulheres sobre seu próprio corpo, vontades e desejos é um empecilho para uma tomada de decisões mais segura e informada sobre si próprias e sua vida sexual (SILVA et al., 2021).

Com as mudanças culturais que a nossa sociedade vem enfrentando, o prazer sexual feminino é atualmente algo mais valorizado e tido por muitas pessoas como uma dimensão importante da sua saúde física e psíquica. Assim, muitas mulheres enfrentam uma nova contradição, uma vez que sentem necessidade de aproveitar sua sexualidade e entendem a importância dessa dimensão para sua vida, porém ainda não possuem espaço para obter conhecimento



e discutir questões sobre seu próprio corpo e prazer (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016). Essa dificuldade de interpretar as próprias experiências sexuais, aliada à falta de abertura para discutir o assunto, provoca sofrimento e repercussões negativas nas mulheres em diversos âmbitos, inclusive no psicológico (VIEIRA; ZANUZZI; AMARAL, 2016, 2016).

A saúde sexual também se encontra intimamente relacionada à saúde mental, com estudos apontando a associação entre transtornos psicológicos e certas categorias de distúrbios sexuais, como desejo sexual hipoativo, aversão sexual, anorgasmia, entre outros (SILVA et al., 2021). Cabe ressaltar que a própria prevalência de disfunções sexuais na população feminina (49% das 1.219 mulheres participantes no estudo) e o tipo de disfunção mais recorrente nessa população (diminuição do desejo sexual, identificada em 26,7% das mulheres participantes), segundo o *Estudo sobre Comportamento Sexual dos Brasileiros* (ABDO; OLIVEIRA JR; FITTIPALDI, 2004), são dados que devem ser contextualizados. Uma vez que, conforme se argumentou até aqui, a sexualidade feminina não é validada socialmente e as mulheres carecem de informação e incentivo para desenvolver esse âmbito de suas vidas, tais dados devem ser pensados de acordo com o contexto social mais amplo para que não se recaia sobre uma perspectiva puramente biologizante das dificuldades sexuais enfrentadas pelas mulheres em nossa sociedade.

Retomando a questão da associação da saúde sexual com a saúde mental, outro ponto que deve ser considerado é a discriminação e invalidação de formas de expressão da sexualidade que não se enquadram no modelo heterossexual (CORTES et al., 2021). Essas tendem a ser patologizadas e abordadas a partir de um paradigma médico-biologizante, o que igualmente acarreta graves danos psicológicos a esse grupo de mulheres (VENTRIGLIO; BHUGRA, 2019).

Além dessas regras sociais, que muitas vezes funcionam como forma de violência simbólica, outras formas de violência mais explícitas também se mostram parte do problema que mantém a opressão feminina vigente em nossa sociedade. Essa violência pode se apresentar de diversas formas, como violência moral, psicológica, física etc. e geralmente suas manifestações aparecem con-

comitantemente. A violência na vida cotidiana é um dos principais mecanismos de manutenção da dominação patriarcal e, por conseguinte, da liberdade de expressão sexual das mulheres (ÁVILA, 2003).

Na série, isso é representado por meio de tortura psicológica e física às Aias, perpetradas por toda a sociedade, assim como por meio de exposições públicas das chacinas cometidas contra aquelas que tentaram subverter as normas, e também diretamente pelas Tias, mulheres que exercem a função de doutrinação das Aias.

Considerando uma ideologia social que percebe os corpos das mulheres como posse do Estado – seja na República de Gilead ou em nossa própria sociedade – a incidência de violência sexual é um problema social infelizmente muito comum e, desse modo, de extrema relevância. Segundo dados do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021), o número de estupros em 2020 foi de 60.460, sendo que dessas vítimas, 73,7% eram vulneráveis, ou seja, tinham menos de 14 anos, e 86,9% eram do sexo feminino. Ainda que violência sexual não se limite ao estupro, tais dados trazem indicativos da dimensão do problema enfrentado a nível nacional. Essas violências, aliadas às demais formas de violência a que as mulheres são submetidas cotidianamente, resultam em lesões físicas e psicológicas que impactam na vida das mulheres, na relação com sua própria sexualidade e no estabelecimento de suas interações sociais (SILVA et al., 2021).

## **A obra como reprodução da vida (e vice-versa)**

Ainda que *O Conto da Aia* tenha sido lançado como uma distopia, a realidade das violências passadas pelas mulheres da obra não está tão distante da realidade de hoje. Segundo a autora do livro que deu origem à série, todos os eventos descritos na obra foram baseados em acontecimentos que, em alguma medida, já haviam ocorrido e em tecnologias já disponíveis na sociedade ocidental – desde antes da década de 80, quando o livro foi lançado (ATWOOD, 2017). A autora reforça, ainda, que a história das mulheres de Gilead não está

muito distante da nossa ao afirmar que “qualquer coisa pode acontecer em qualquer lugar, dadas as circunstâncias” (ATWOOD, 2017).

Ao olharmos para a história, percebemos um padrão de que os direitos das mulheres nunca são inquestionáveis e, em momentos de crise, esses são os primeiros a serem atacados (BEAUVOIR, 1949). Segundo Atwood (2017), o controle das mulheres e da natalidade foram características comuns a todos os regimes totalitários, conforme também é representado pela série. Uma vez que os homens ainda ocupam a esmagadora maioria das posições de poder e a capacidade decisória sobre questões de relevância social, não é inesperado que os direitos das mulheres sejam tão facilmente revogados e apenas se encontrem vigentes atualmente em decorrência de muita luta e mobilização social.

Desde a popularização da obra com o lançamento da série homônima, *O Conto da Aia* se tornou inspiração para diversos movimentos e mobilizações sociais. A roupa característica usada pelas Aias na série – um traje todo vermelho, para serem facilmente identificadas em caso de fuga, e um acessório na cabeça que limita o campo de visão dessas mulheres – se tornou símbolo de luta pelos direitos das mulheres, principalmente os reprodutivos. Roupas inspiradas na série foram usadas em manifestação contra leis restritivas ao aborto nos Estados Unidos e em protestos contra a falta de acesso a providências para realização de abortos na Ilha de Man (ARMSTRONG, 2018).

No campo político, a hegemonia masculina, aliada ao caráter conservador de diversos setores envolvidos na área, torna essa discussão ainda mais restrita, limitando as propostas feministas de transformação social e melhoria da qualidade de vida das mulheres (ÁVILA, 2003). Enquanto a América Latina avança na descriminalização do aborto, por exemplo, diversos projetos de lei elaborados a nível nacional e municipal buscam implementar retrocessos nas políticas sobre o aborto no Brasil. Foram apresentados diversos projetos contrários a casos de aborto já previstos por lei, como nos casos de risco de vida para a mulher, quando a gestação é resultado de um estupro ou se o feto for anencéfalo (SILVA, 2021). Até setembro de 2021, data da matéria, todos os projetos de lei sobre interrupção da gravidez apresentados na Câmara dos Deputados eram contrários ao aborto (SILVA, 2021).

Cabe ressaltar que o cenário de sub-representação das mulheres nos cargos políticos vem apresentando melhora, principalmente a partir de 2018, mas ainda se mostra incongruente com a parcela social que essa população representa (CFEMEA, 2022). Entretanto, a ocupação desses locais de poder não garante, necessariamente, avanços às lutas feministas pelos direitos das mulheres, uma vez que certa parte das mulheres presentes no legislativo se mostram alinhadas com bancadas conservadoras (CFEMEA, 2022) e com propostas contrárias a esses avanços.

Assim, os dados apresentados confirmaram a onda de conservadorismo e retrocesso que vem se intensificando socialmente, tendo como consequência não apenas a discriminação social, mas também repercussões sobre a saúde física e mental e a vulnerabilização das pessoas (ÁVILA, 2003). Dessa forma, ressalta-se o desafio atual que se coloca ao poder público de reconhecer as políticas de saúde voltadas à reprodução e sexualidade como parte das atribuições de um Estado laico e democrático e que, portanto, não podem ser implantadas segundo normas e preceitos de nenhuma religião (ÁVILA, 2003).

## Considerações finais

A partir dos eventos narrados na obra *O Conto do Aia*, foi possível refletir sobre como as construções sociais acerca do gênero e da sexualidade se mostram em desfavor às mulheres, à sua autonomia e à luta feminista por avanços em relação aos direitos dessa população. Ressalta-se a importância de tomar a categoria gênero como parte de uma construção social e não como um traço biológico, uma vez que apenas dessa forma é possível pensar em mudanças culturais que sejam coerentes com o fim do patriarcado e das violências cotidianas contra as mulheres.

Discutiu-se, ao longo do texto, como esses papéis sociais têm repercussão sobre os processos de socialização e subjetivação de todas as pessoas, inclusive sobre a dimensão da sexualidade. Tendo em vista a nossa conjuntura social e o contexto apresentado na série, ambos nos quais a desigualdade de gênero é

marcante, as relações de poder e ameaças de violência frequentes impossibilitam a apropriação das mulheres sobre sua sexualidade de forma natural e saudável. Concomitantemente, o lugar de tabu que esse tema ocupa no contexto social atual, o que ocorre de forma ainda mais intensa para as mulheres, limita as possibilidades de discussão e educação sobre o tema.

A literatura aponta como o diálogo é um elemento facilitador nos processos de sexualidade (SILVA et al., 2021) e como a abordagem do tema a partir de uma linguagem apropriada, livre de coerção e de traumas (VENTRIGLIO; BHUGRA, 2019) é importante para a promoção de conhecimento, poder de decisão nas escolhas e saúde sexual.

Desde o lançamento do livro *O Conto da Aia* em 1985, a obra, ainda que ficcional, levantou questões relevantes sobre a condição das mulheres em nosso contexto social e mostrou como estamos longe de uma realidade de segurança e equidade. A história das mulheres de Gilead nos faz olhar para nosso passado, analisar criticamente nosso presente e pensar em formas de mudar nosso futuro. Dessa forma, a obra acabou se tornando um símbolo de luta pelos direitos das mulheres e um lembrete a todas/es/os de que os direitos das mulheres não são inerentes e a construção de uma sociedade mais equitativa apenas se dará com muita luta e mobilização por parte de todas/es/os as/es/os agentes sociais.

## Agradecimentos

A autora agradece a contribuição de Fernanda Rafaela Cabral Bonato, Giulia Rell de Cosmo Martins e Talissa Cibeles de Lima Santos pela revisão deste capítulo, e a orientação da Profa. Norma da Luz Ferrarini.

A autora também gostaria de agradecer o Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA - [www.capa.ufpr.br](http://www.capa.ufpr.br)) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) pela revisão de língua portuguesa e Fabiana Andrade Santolin, pela revisão das referências.

## Referências

- ABDO, C. H. N.; OLIVEIRA JR, W. M.; FITTIPALDI, J. A. S. Prevalence of sexual dysfunctions and correlated conditions in a sample of Brazilian women - results of the Brazilian study on sexual behavior (BSSB). **International Journal of Impotence Research**, n. 16, p. 160-166, 2004. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/9841/2/ABDO%20CHN%20Prevalence....pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ARMSTRONG, J. K. Why The Handmaid's Tale is so relevant today. BBC Culture. **BBC**, 25 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/culture/article/20180425-why-the-handmaids-tale-is-so-relevant-today>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ATWOOD, M. Margaret Atwood on What 'The Handmaid's Tale' Means in the Age of Trump. **The New York Times**, 10 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/03/10/books/review/margaret-atwood-handmaids-tale-age-of-trump.html>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ÁVILA, M. B. Direitos sexuais e reprodutivos: desafios para as políticas de saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, sup. 2, p. S465-S469, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-311X2003000800027>>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Direitos sexuais, direitos reprodutivos e métodos anticoncepcionais**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, 2009. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos\\_sexuais\\_reprodutivos\\_metodos\\_anticoncepcionais.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/direitos_sexuais_reprodutivos_metodos_anticoncepcionais.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ASSESSORIA (CFEMEA). **Balanço Feminista Antirracista do Legislativo Federal - 2021**. Brasília, DF: CFEMEA, 2022. Disponível em: <[https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/mulheres\\_resistencia\\_congresso\\_nacional\\_2021.pdf](https://www.cfemea.org.br/images/stories/publicacoes/mulheres_resistencia_congresso_nacional_2021.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CORTES, H. M.; MORAIS, A. V. C.; LACERDA, L. C. S.; SANTOS, R. O.; PINHO, P. H. Sexualidade e religiosidade: uma revisão integrativa de literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, e37910212540, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12540>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DIAMOND, L. M.; ALLEY, J. Was It Good for Her? An Alternative Perspective on Life History Theory, Female Same-Sex Sexuality, and Pleasure. **Archives of Sexual Behavior**, v. 48, n. 5, p. 1315-1320, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10508-018-1313-5>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário brasileiro de segurança pública**. 2021. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FOSTER, D. W. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividad en la literatura latinoamericana. **Letras**, Santa Maria, n. 22, p. 49-53, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11823>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

HEILBORN, M. L. Gênero, sexualidade e saúde. In: SILVA, DPM. (Org). **Saúde, sexualidade e reprodução: compartilhando responsabilidades**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997. p. 101-110.

LE MOS, P. M.; ANDRADE, A. G. S.; CARDOSO, B. M. L. Subvertendo gênero: o lugar da não-binaridade numa análise discursiva de “blogs”. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9, n. 3, p. 314-326, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v9i3.3132>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LIMA, F. I. A. et al. A influência de papéis sociais de gênero na escolha profissional. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, v. 19, n. 1, p. 33-50, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10818/7004>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NOGUEIRA, C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia & Sociedade: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social**, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4117>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

O CONTO DA AIA [Seriado]. Criador: Bruce Miller. Produção: Marissa Jo Cerar et al. Estados Unidos: Hulu.

OLIVEIRA, A. A. P.; VILLAÇA, L. A.; EVANGELISTA, M. G.; MORETI, P. G.; BRITO, R. S.; FERREIRA, M. F. L. A relação entre saúde mental e sexual da mulher. **Humanas & Sociais Aplicadas**, v. 8, n. 22, 2018. Disponível em: <[http://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas\\_sociais\\_e\\_aplicadas/article/view/1540/0](http://ojs3.perspectivasonline.com.br/index.php/humanas_sociais_e_aplicadas/article/view/1540/0)>. Acesso em: 20 jul. 2022.



ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Defining sexual health:** report of a technical consultation on sexual health. Geneva: OMS, 2006.

QUEVEDO, J. E. M. **Educación, diversidad sexual y subjetividad:** una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar em Cali-Colombia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017\\_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, A. C. S. P. et al. Saúde sexual feminina em tempos de empoderamento da mulher. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e28010716415, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16415>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, V. R. Aborto legal na mira: 100% dos projetos de lei na Câmara dos Deputados em 2021 são contrários à interrupção da gravidez. **Gênero e Número**, 22 set. 2021. Disponível em: <<https://www.generonumero.media/reportagens/aborto-legal-na-mira/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SOUZA, C. L de. O conto da Aia e a divisão das mulheres. **Psicologia em séries**, 2019. Disponível em: <<https://www.psicologiaemseries.com.br/post/o-conto-da-aia-e-a-divis%C3%A3o-das-mulheres>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VENTRIGLIO, A.; BHUGRA, D. Sexuality in the 21st Century: Sexual Fluidity. **East Asian Arch Psychiatry**, v. 29, n. 1, p. 30-34, 2019. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31237255/>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

VIEIRA, E. D.; ZANUZZI, T. R. L.; AMARAL, G. A. As relações sociais de gênero como obstáculos para a vivência da sexualidade feminina. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 65-85, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/PPv20n2a2016-05>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH (WAS). **Declaração dos direitos sexuais**. Versão revisada. WAS: 2014. Disponível em: <<https://spsc.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIREITOS-SEXUAIS-WAS.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.



# ***Audrie & Daisy: por quantas violências uma mulher é capaz de passar após ser vítima de violência sexual?***

Fernanda Rafaela Cabral Bonato

*As palavras de inimigos não são tão terríveis quanto o silêncio de amigos.*

Daisy Colemann

## **Sinopse da obra midiática**

*Audrie & Daisy* é um documentário disponível na plataforma Netflix, que foi lançado no ano de 2016 e que conta a história de duas garotas vítimas de violência sexual: Audrie Pott e Daisy Coleman.

A história das duas garotas estadunidenses representa a história de muitas outras meninas, que não são “apenas” vítimas de violência sexual, mas também vítimas de toda uma sociedade que as expõe nas redes sociais, as criticando, banalizam, estigmatizam, minimizam ou duvidam das agressões sofridas.

Audrie Pott cometeu suicídio após ter sido violentada em uma festa realizada por pessoas que estudavam no mesmo colégio que ela, semanas após a violência sofrida. Daisy Coleman sofreu a violência sexual, seus agressores não foram denunciados, sua casa foi incendiada, ela machucou a si mesma e depois de anos de lutas, incluindo a luta de sua família pelo acolhimento de pessoas

vítimas de violência, realizada por meio do projeto SafeBAE<sup>1</sup>, também cometeu suicídio no ano de 2020.

O documentário *Audrie & Daisy*, que respalda este ensaio científico, conta a história dessas duas adolescentes, iniciando pela narração da vida e violência sofrida por Audrie Pott.

Em 2013, Audrie Pott foi a uma festa, realizada por outros adolescentes de sua escola. Nessa festa, ela ingeriu bebida alcoólica e foi conduzida por uma amiga até um quarto para que pudesse se recuperar, mas lá garotos de sua escola tiraram suas roupas, pintaram seu corpo com caneta marca-texto próximo a seus órgãos genitais, incluindo frases e formas de cunho sexual. Além disso, um dos meninos a penetrou, com o dedo, após outro garoto ter dito que havia uma caneta marca-texto em seu canal vaginal. Sem saber de nada do que havia acontecido, devido à ingestão alcoólica, quando acordou, Audrie se separou com as marcas e palavras em seu corpo e, para tentar entender o que havia se passado na noite anterior, questionou alguns garotos que estavam na festa, incluindo alguns que considerava serem seus amigos, mas que foram seus agressores sexuais.

Esses mesmos garotos não só mentiram para ela, como expuseram fotos da menina nua desacordada às demais pessoas do seu colégio por meio de um *e-mail* de uso coletivo criado por pessoas de sua escola, *e-mail* este que era usualmente utilizado para compartilhar fotos sensuais e/ou *nudes* de outras meninas da escola, conduzindo-a ao desespero, a ponto de ela tirar sua própria vida após uma semana da violência sexual sofrida.

O documentário também relata a violência sexual sofrida por Daisy Coleman, uma adolescente estadunidense de 14 anos de idade, que foi violentada sexualmente no porão da casa de uns meninos de sua escola.

Daisy e sua amiga Paige estavam ingerindo bebida alcoólica na casa de Daisy quando foram convidadas para ir à casa de um menino. Chegando lá, as amigas foram separadas e ambas violentadas, porém Daisy foi violentada por 5 meninos quando estava desacordada, sendo posteriormente deixada, em coma

---

<sup>1</sup> Ver <https://safebae.org>

alcoólico, no jardim de sua casa numa temperatura abaixo de zero (134.92 Hb era o nível de álcool em seu sangue).

Daisy foi encontrada por sua família, levada ao hospital, permanecendo lá por alguns dias para se recuperar das agressões sofridas. Entretanto, mesmo as agressões sexuais terem sido confirmadas por profissionais que trabalhavam no hospital que a socorreu, somadas a um vídeo compartilhado com algumas pessoas de sua cidade, em que era possível assistir às agressões sexuais sofridas, seus agressores não foram julgados, isso porque a promotoria não constatou indícios do crime, capazes de respaldar uma denúncia.

Fato é que nem ela nem a família receberam apoio da comunidade, incluindo escolar; pelo contrário, sua palavra foi questionada, sua imagem foi exposta nas redes sociais e ela foi excluída da sociedade, a ponto da casa em que a família morava ter sido incendiada e nenhuma explicação plausível para o incêndio ter sido constatada.

Esse fato gerou a mudança da família para outra cidade, entretanto, a violência sofrida nunca foi superada, uma vez que episódios depressivos, comportamentos de automutilação e tentativas de suicídio aconteceram em diversos momentos de sua vida.

O documentário lançado no ano de 2016 mostra uma melhora na saúde de Daisy, bem como a luta da família pela proteção as mulheres vítimas de violência sexual<sup>2</sup>, entretanto Daisy cometeu suicídio em 2020. Quatro meses após, sua mãe Melinda Coleman também retirou sua própria vida.

## Quando sexualidade, dor e violência se cruzam...

*Sexo exige o consentimento dos dois se uma pessoa está ali deitada sem fazer nada porque não está pronta ou não está no clima ou simplesmente não quer e mesmo assim a outra está fazendo sexo com seu corpo isso não é amor isso é estupro*

Kaur (2017, p. 22)

---

<sup>2</sup> Para mais, *vide* <https://safebae.org>.

Quando se fala sobre sexualidade, é usual se pensar em desejo, carinho, amor, orgasmo e prazer, porém, infelizmente, a sexualidade é uma macrocategoria que também abrange sentimentos/vivências negativas, como, por exemplo, dor, disfunção, assédio, abuso sexual, estupro e violência sexual.

Obviamente que ninguém deseja vincular esse aspecto da subjetividade humana, que é a sexualidade humana (QUEVEDO, 2017), a algo doloroso ou desprazeroso, mas, infelizmente, a realidade é que muitas pessoas acabam por vivenciá-la de maneira extremamente dolorosa e/ou traumática, assim como o documentário *Audrie & Daisy* retrata.

No Brasil, os dados de violência sexual são altíssimos – como será mostrado a seguir –, entretanto, antes de apresentar esses dados, é necessário compreender o que se caracteriza como sendo uma violência sexual, mas para isso, primeiramente, se faz necessário compreender como a sexualidade pode ser relacionada ao desprazer, dor ou violência.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2006), a definição de sexualidade engloba um estado de bem-estar físico, emocional, mental e social que requer uma abordagem positiva e respeitosa nas relações sexuais, a fim de permitir a vivência de experiências sexuais seguras e prazerosas, livres de qualquer coerção, discriminação e violência, algo que só é possível por meio do respeito aos direitos sexuais e humanos.

Ainda de acordo com a própria Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010, p. 4): “Os direitos sexuais protegem os direitos de todas as pessoas de realizar e expressar sua sexualidade, com o devido respeito pelos direitos dos outros dentro de uma estrutura de proteção contra a discriminação”, estando associados aos direitos de igualdade e não discriminação; direito de estar livre de tortura ou pena cruel; direito à privacidade; direito à segurança social; direito de estar em matrimônio livre de coerção; direito à dissolução de casamento; direito de expressão de opinião. Entretanto, para isso, é necessário que as pessoas tenham, segundo a referida instituição (WHO, 2010, p. 1):

\* Acesso à informações abrangentes de boa qualidade sobre sexo e sexualidade;

\* Conhecimento sobre os riscos que enfrentam e sua vulnerabilidade às consequências adversas de atividade sexual;

\* Um ambiente que promova a saúde sexual;

O conceito de saúde sexual abrange, ainda, os conceitos de identidade sexual e de gênero, expressão sexual, relacionamentos e prazer, e também incluem consequências ou condições negativas, como:

\* Infecções pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), infecções sexualmente transmissíveis (IST's) e infecções do trato reprodutivo e seus resultados adversos (como câncer e infertilidade);

\* Gravidez indesejada e aborto;

\* Disfunção sexual;

\* Violência sexual; e

\* Práticas nocivas (como mutilação genital feminina).

Especificamente, no que tange à violência relacionada à gênero e sexualidade, ambas são violações de direitos humanos e incluem situações de “estupro, coerção sexual, abuso sexual infantil, formas de violência doméstica, violência realizada por parceiro(a/e) íntimo, crimes de ‘honra’ e ‘prostituição’, podendo, ainda, ser dirigida a mulheres, homens, meninos, meninas ou qualquer outro grupo de vulneráveis” (WHO, 2010, p. 11).

No Brasil, no Código Penal brasileiro (BRASIL, 1940), o Título VI, “Dos Crimes Contra a Dignidade Sexual”, é subdividido nos seguintes capítulos: (i) Dos Crimes Contra a Liberdade Sexual; (i-A) Da Exposição da Intimidade Sexual; (ii) Dos Crimes Sexuais Contra Vulnerável; (iii) Do Rapto, cujos tipos penais foram revogados; (iv) Disposições gerais; (v) Do Lenocínio e do Tráfico de Pessoa para Fim de Prostituição ou outra forma de exploração sexual; (vi) Do ultraje público ao pudor; (vii) Disposições gerais<sup>3</sup>.

Ademais, a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, lei esta mais conhecida como Lei Maria da Penha, afirma que violência sexual é (BRASIL, 2006):

---

<sup>3</sup> A descrição destes tipos penais pode ser encontrada em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)

qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

Entretanto, importantíssimo frisar que esta não é a única forma de violência que pode ser considerada como sendo uma violência doméstica e familiar contra a mulher, isso porque a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) afirma, ainda, que são formas de violência doméstica e familiar contra a mulher a violência física, violência psicológica, violência patrimonial e violência moral<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Segundo a Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006: “Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Além desses dispositivos legais, faz-se importante citar a Lei nº 123.104, de 9 de março de 2015, que alterou o art. 121 do Código Penal brasileiro e previu o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, bem como o art. 1º da Lei nº 8.072 de 1990, incluindo o feminicídio no rol dos crimes hediondos (BRASIL, 2015).

Segundo Costa e Gonçalves (2021, p. 35), o termo “feminicídio” refere-se a uma “expressão fatal para denominar assassinatos de mulheres em contextos de discriminação, desigualdade, violência doméstica e/ou familiar, além do menosprezo por razões de gênero”.

## Dados brasileiros sobre a violência contra mulheres e feminicídio

Os dados mais recentes do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde, que são contemplados no documento intitulado *Atlas da violência 2021* (CERQUEIRA, 2021), mostram que, no ano de 2019, 3.337 (três mil trezentas e trinta e sete) mulheres foram assassinadas no Brasil, um número menor do que o registrado no *Atlas da violência 2020*, uma vez que, no ano de 2018, “uma mulher foi assassinada no Brasil a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas” (CERQUEIRA, 2020, p. 37).

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, uma publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), é outro documento que traz dados sobre a violência contra mulheres, dados estes baseados “em informações fornecidas pelas secretarias de segurança pública estaduais, pelas polícias civis, militares e federal, entre outras fontes oficiais da Segurança Pública”.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública, publicado em 2021, traz dados que apontam que 1.350 meninas e mulheres foram vítimas de feminicídio no Brasil em 2020, o que representa um aumento de 0,7% quando comparado

ao último ano<sup>5</sup>. Destas 1.350 vítimas de feminicídio, 74,7% tinham entre 18 e 44 anos:

Entre as vítimas de feminicídio verifica-se distribuição mais igualitária entre as faixas de 18 a 24 anos (16,7%), de 25 a 29 anos (16,5%), 30 a 34 anos (15,2%), 35 a 39 anos (15,0%), com poucas vítimas entre crianças e adolescentes.

Já entre os demais homicídios de mulheres verifica-se maior concentração entre meninas e mulheres jovens, com 8,8% das vítimas com 12 a 17 anos no momento da morte, 22,1% entre 18 e 24 anos e 15,3% de 25 a 29 anos, totalizando metade das vítimas como jovens (49,8%). (FBSP, 2021, p. 97).

Importante frisar que esses dados se referem a mulheres que tiveram suas vidas retiradas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em detrimento ao menosprezo ou discriminação à condição de ser mulher (CERQUEIRA, 2021).

Se esses números já são altíssimos, constata-se um pior cenário às mulheres negras, uma vez que:

Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras<sup>18</sup>. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo<sup>19</sup> de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras. (CERQUEIRA, 2021, p. 38).

---

<sup>5</sup> Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021, p. 94): “Em números absolutos, 1.350 mulheres foram assassinadas por sua condição de gênero, ou seja, morreram por ser mulheres. No total, foram 3.913 mulheres assassinadas no país no ano passado, inclusive os números do feminicídio. Esta relação indica que 34,5% do total de assassinatos de mulheres foi considerado como feminicídio pelas Polícias Civis estaduais.”



O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021) aponta para dados similares, uma vez que das 1.350 mulheres assassinadas, 61,8% delas eram negras.

Esse cenário não é algo novo no Brasil, uma vez que os dados comprovam que nos últimos 11 anos a taxa de mortalidade de mulheres negras foi muito superior ao assassinato de mulheres brancas. Se em 2009 o índice de assassinatos de mulheres negras era 48,5% superior ao de mulheres não negras, em 2019 essa taxa de mortalidade de mulheres negras foi ainda maior: 65,8% superior à de não negras (CERQUEIRA, 2021).

## A violência sexual não mora só ao lado, mas principalmente dentro de casa

*Eles tentam nos convencer de que nossos estupradores serão apenas estranhos à espreita nos arbustos na escuridão da noite escura, que devemos ter spray de pimenta e canivetes bem arrumadinhos dentro de nossas bolsas o tempo todo (porque aparentemente mesmo o ato de tentar não ser estuprada deve parecer adorável & feminino), então quando nossos estupradores são nossos avós/pais/irmãos/tios/primos/melhores amigos/namorados/maridos, não temos palavras para dizer isso & ninguém está disposto a nos ajudar a acender nossas tochas tudo é uma distração*

Lovelace, Amanda (2018, p. 76-77)

No imaginário popular, os estupros e outras formas de violência sexual acontecem no tardar da noite e numa rua vazia, mas esta não é a realidade. Segundo dados do *Atlas da violência 2021* (CERQUEIRA, 2021, p. 41): “Em 2019, foram registrados 1.246 homicídios de mulheres nas residências, o que representa 33% do total de mortes violentas de mulheres registradas.”

No ano de 2020, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021), provenientes dos boletins de ocorrência lavrados pelas polícias civis, ocorreram 60.926 registros de violência sexual no Brasil, sendo

16.047 estupros e 44.879 estupros de vulnerável<sup>6</sup>. Além desses crimes, 4.204 pessoas foram assediadas sexualmente e 15.245 sofreram importunação sexual.

Essa realidade não é exclusiva do Brasil, tendo em vista que a Organização Mundial da Saúde (WHO, 2010) mostra que as agressões às mulheres realizadas por homens são ocasionadas sumariamente por maridos, parceiros e/ou membros de família.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021) traz dados similares, uma vez que ele demonstra que 81,5% das mulheres vítimas de feminicídio foram mortas por seus companheiros ou ex-companheiros, que 8,3% foram assassinadas por outros parentes. Além disso, o mesmo documento mostra que foi realizada uma chamada por minuto em virtude de violência doméstica no Brasil e que o serviço 190<sup>7</sup> recebeu 694.131 ligações ano, o que representa um aumento de 16,3%.

O documento supracitado (2021, p. 96) informa, ainda, que:

14,7% dos homicídios femininos tiveram como autor o parceiro ou ex-parceiro íntimo da vítima, o que deveria torná-los automaticamente um feminicídio. Isto significa dizer que cerca de 377 homicídios de mulheres praticados no ano passado são, na realidade, crimes de feminicídio. Já os dados de feminicídio indicam que 81,5% das vítimas foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro íntimo, mas se considerarmos também demais vínculos de parentesco temos que 9 em cada 10 mulheres vítimas de feminicídio morreram pela ação do companheiro ou de algum parente.

Essa mesma realidade é constatada no que tange ao crime de estupro, uma vez que 85,2% dos autores do crime realizados no Brasil em 2020 eram

---

<sup>6</sup> O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021, p. 113) afirma que: “Em relação a faixa etária, a maioria das vítimas de violência sexual são crianças na faixa de 10 a 13 anos (28,9%), seguidos de crianças de 5 a 9 anos (20,5%), adolescentes de 14 a 17 anos (15%) e crianças de 0 a 4 anos (11,3%).”

<sup>7</sup> Segundo Brasil (2020) o número 190 “É o número de telefone da Polícia Militar que deve ser acionado em casos de necessidade imediata ou socorro rápido. O 190 está disponível de forma gratuita em todo o território nacional”.

conhecidos das vítimas e, no que tange ao estupro de menores de idade, quase sempre (96,3%) dos autores eram do sexo masculino, na maioria das vezes, parentes e/ou outras pessoas próximas que costumam ter livre acesso às crianças<sup>8</sup> (FBSP, 2021).

Por fim, Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021) mostra que 290.440 medidas protetivas de urgência foram concedidas pelos Tribunais de Justiça brasileiros, um aumento de 3,6% quando comparado ao ano anterior, e que 230.160 registros de lesão corporal por violência doméstica na polícia civil foram registrados, o que também denota um aumento de 7,4%.

Em suma, “a análise dos últimos onze anos indica que, enquanto os homicídios de mulheres nas residências cresceram 10,6% entre 2009 e 2019, os assassinatos fora das residências apresentaram redução de 20,6% no mesmo período, indicando um provável crescimento da violência doméstica” (CERQUEIRA, 2021, p. 38).

## **Para além da violência sexual**

As consequências da violência sexual são extremamente traumáticas, duradouras, resistentes e perduráveis. Quem passa por essa violência não tem apenas seus direitos sexuais e reprodutivos apanhados, mas seu direito humano tolhido. A angústia, o sofrimento e a lesão sofrida não ficam restritos ao momento da agressão, mas acompanharão a vítima nos espaços de denúncia,

---

<sup>8</sup> Existem diferenças nos dias da semana e nos períodos em que os crimes acontecem no país. Segundo as informações disponíveis no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2021, p. 116-117): “A distribuição dos crimes de estupro e estupro de vulnerável é diferente. Enquanto os casos de estupro ocorrem majoritariamente aos sábados e domingos, os estupros de vulnerável, categoria em que a maioria das vítimas são crianças, ocorrem em maior proporção de segunda à sexta-feira, quando mães e outros responsáveis provavelmente saem para trabalhar e a criança fica mais vulnerável, das vítimas são crianças, ocorrem em maior proporção de segunda à sexta-feira, quando mães e outros responsáveis provavelmente saem para trabalhar e a criança fica mais vulnerável. Os estupros de vulnerável acontecem com mais frequência durante o dia, nos períodos da manhã e da tarde (61,3%).”

exames necessários para produção de provas judiciais e memórias do momento vivido (BRASIL, 2012; SOUZA et al., 2013).

Inúmeras vítimas de violência sexual não realizam denúncias, porque têm uma dependência afetiva e econômica de seus parceiros, ou, ainda, por terem medo de sofrerem novas agressões, por falta de confiança nas instituições públicas, que são responsáveis pelo enfrentamento da violência contra a mulher, como delegacias e serviços públicos de saúde, ou, por fim, porque não têm rede de apoio e/ou apoio familiar para denunciar o agressor (CORDEIRO, 2018; SOUZA et al., 2013).

No documentário que norteia este ensaio foi possível perceber esse fenômeno, uma vez que a agressão sexual sofrida por Daisy Coleman foi comprovada em ambiente hospitalar, mas o seu reconhecimento não foi feito pelo xerife de sua região, nem mesmo pela Promotoria Pública, que se negou a apresentar queixa, fomentando o sentimento de invisibilidade da agressão, reforçando a impunibilidade do crime cometido e, ainda, duvidando da palavra da mulher agredida por toda uma sociedade física e virtual, já que o caso foi exposto nacionalmente e as agressões passaram a ser feitas por meio das redes sociais, extrapolando o julgamento social da região (cidade e estado) por ela habitada.

Essas violências institucionais e sociais são uma sobreposição da violência sexual sofrida, que podem gerar uma potencialização das consequências emocionais advindas da violência sexual.

Segundo o documento elaborado pelo Ministério da Saúde brasileiro, intitulado *Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes 3ª edição* (BRASIL, 2012, p. 29): “A violência de gênero, dentre elas a violência sexual contra mulheres e adolescentes, resulta em grande impacto na vida produtiva e na saúde física e psíquica das que a sofreram, assim como na de seus filhos e demais membros da família.”

O documento supracitado (BRASIL, 2021, p. 29) diz que: “As mulheres e adolescentes agredidas vivenciam situações de medo, pânico, baixa autoestima, perda da autonomia e, muitas vezes, fragilidade emocional, que abrem margem para quadros clínicos como depressão, síndrome do pânico, entre outros.”

A revisão sistemática de literatura feita por Nunes et al. (2020), intitulada *Violência infantil no Brasil e suas consequências psicológicas: uma revisão sistemática*, mostra que as principais consequências biopsicossociais descritas em artigos científicos que tiveram como objetivo estudar as consequências da violência sexual em crianças e adolescentes são: depressão, sequelas emocionais afetivas como, sentimentos de baixa autoestima, culpa, vergonha, dificuldades em desenvolver relacionamentos de confiança, além de ansiedade, transtorno de estresse pós-traumático, hiperatividade e déficit de atenção. Essas mesmas informações foram compartilhadas por Alves et al. (2020) que, ao realizarem uma revisão integrativa de literatura sobre a temática, concluíram que a depressão, a ansiedade, uso de medicamentos ansiolíticos, traumas, medo, isolamento social, uso de álcool e drogas, preocupação, insônia, ataques de pânico e suicídio são comumente observados em mulheres vítimas de violência sexual.

Em suma, Souza et al. (2013, p. 102) dizem que:

Mulheres que sofrem violência sexual apresentam índices mais severos de transtornos e consequências psicológicas, como TEPT, depressão, ansiedade, transtornos alimentares, distúrbios sexuais e distúrbios do humor. Outras variáveis podem ser agregadas, como maior consumo ou abuso de álcool e de drogas, problemas de saúde, redução da qualidade de vida e comprometimento do sentimento de satisfação com a vida, o corpo, a vida sexual e os relacionamentos interpessoais. Existe significativa associação entre violência sexual e altos índices do TEPT, com sintomas que incluem dissociação, congelamento e hipervigilância e podem permanecer por muito tempo. O excesso alimentar e o abuso de drogas e álcool são usados por algumas vítimas como forma de diminuir a ansiedade e reprimir as memórias traumáticas. O TEPT pode ser observado como mediador entre a violência sexual e os transtornos alimentares, como tentativa de autoproteção contra nova violência. [...]. As vítimas geralmente apresentam maior insatisfação sexual, perda de prazer, medo e dor, sintomas que podem permanecer após anos da violência. A relação com a própria imagem, a autoestima e as relações afetivas também são afetadas negativamente e limitam a qualidade de vida. Existe permanência desses transtornos, que podem ser duradouros e estender-se por muitos anos na vida dessas mulheres.

Souza et al. (2013) abordam como a violência sexual pode gerar sequelas à sexualidade humana, ocasionando disfunções sexuais, entretanto, outros aspectos da sexualidade humana podem ser afetados, uma vez que há o risco de infecções sexualmente transmissíveis, lacerações genitais, infecções no trato reprodutivo, alterações gastrointestinais, contusões, fraturas e gravidez indesejada, o que pode agravar ainda mais a violência sofrida (FBSP, 2021; BRASIL, 2012).

## Considerações finais

*A violência sexual é uma das manifestações da  
violência de gênero mais cruéis e persistentes*

Brasil (2012)

*Ela invade, chega sem avisar, ela machuca,  
permanece, não sara, se propaga, se revive e  
persiste.*

Apesar do documentário *Audrie & Daisy* narrar a história de violência sexual de duas adolescentes estadunidense, este explora a realidade de inúmeras mulheres, adolescentes e crianças de diversas partes do mundo.

Somente no Brasil, segundo dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2021), 44.879 pessoas vulneráveis foram estupradas no ano de 2020, sendo elas, a maioria (28,9%), crianças e adolescentes com idade entre 10 e 13 anos.

A maioria dos agressores sexuais é conhecida e/ou parente das vítimas, o que dificulta muito não só a denúncia do crime, mas o pedido de ajuda, a interrupção da violência e o oferecimento de apoio especializado (CERQUEIRA, 2021; CORDEIRO, 2018; FBSP, 2021; SOUZA et al., 2013; WHO, 2010).

Audrie e Daisy foram violentadas sexualmente por pessoas com quem elas conviviam. Foram violentadas quando tinham 15 e 14 anos, respectivamente. Ambas passaram por inúmeras violências para além da violência sexual,

desde a solidão, a vergonha, a exposição nas redes sociais, até mesmo o descrédito, a automutilação, o pensamento autodestrutivo, a desesperança. Tiveram suas adolescências marcadas pela dor, seus corpos invadidos, seus sonhos extirpados e suas vidas retiradas. Será que, nesses casos, podemos falar de suicídio, ou estaríamos diante de um caso de homicídio, diante de todo o sofrimento perpetrado?

Ninguém, absolutamente ninguém, deveria sentir essa dor, viver com essa dor, já que não há como falarmos em passar por essa dor... Essa dor não passa, essa dor fica, essa dor marca.

## Referências

ALVES, R. S. S. et al. “Pode gritar, ninguém vai acreditar em você”: a saúde mental de mulheres vítimas de violência sexual. **Research, society and development**, v. 9, n. 11, p. 1-18, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9652/8627>>. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso em: 2 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm)>. Acesso em: 2 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012.

Disponível em: <[https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao\\_agravo\\_violencia\\_sexual\\_mulheres\\_3ed.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/prevencao_agravo_violencia_sexual_mulheres_3ed.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm)>. Acesso em: 2 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Acionar emergência policial - 190**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br>>. Acesso em: 2 maio 2022.

CERQUEIRA, D. (Coord.). **Atlas da violência 2020**. Brasília, DF: Livraria IPEA, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>>. Acesso em: 2 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Atlas da violência 2021**. Brasília, DF: Livraria IPEA, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2022.

CORDEIRO, D. Por que algumas mulheres não denunciam seus agressores? **CSONline**, n. 27, p. 365-386, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufrf.br/index.php/csonline/article/view/17512>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

COSTA, L. F.; GONÇALVES, J. R. Feminicídio: sob a banalização das mortes violentas por razões de gênero e seus desafios diários. **Revista Processus de Estudos de Gestão, jurídicos e Financeiros**, v. 12, n. 42, jan-jun. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.processus.com.br/index.php/egjf/article/view/325/417>>. Acesso em: 2 maio 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário brasileiro de segurança pública**. 2021. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2022.

KAUR, R. **Outros jeitos de usar a boca**. São Paulo: Planeta, 2017.

LOVELACE, A. **A bruxa não vai para a fogueira neste livro**. São Paulo: Leya, 2018.



NUNES, A. C. P. et al. Violência infantil no Brasil e suas consequências psicológicas: uma revisão sistemática. **Braz. J. of Develop.**, v. 6, n. 10, p. 79408-79441, oct. 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18453/14870>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

QUEVEDO, J. E. M. **Educación, diversidad sexual y subjetividad**: una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar em Cali-Colombia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017\\_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2022.

SOUZA, F. B. C. de; DREZETT, J.; MEIRELLES, A. de C.; RAMOS, D. G. Aspectos psicológicos de mulheres que sofrem violência sexual. **Reprodução & Climatério**, v. 27, n. 3, p. 98-103, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S141320871300006X>>. Acesso em: 13 maio 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Defining sexual health**: report of a technical consultation on sexual health. Geneva: WHO, 2006. Disponível em: <[https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining\\_sexual\\_health.pdf](https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining_sexual_health.pdf)>. Acesso em: 2 maio 2022.

\_\_\_\_\_. **Developing sexual health programmes**: a framework for action. Geneva: WHO, 2010. Disponível em: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70501/WHO\\_RHR\\_HRP\\_10.22\\_eng.pdf;jsessionid=8ACF8F88CF66D3A7A55B47EF7303BF46?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70501/WHO_RHR_HRP_10.22_eng.pdf;jsessionid=8ACF8F88CF66D3A7A55B47EF7303BF46?sequence=1)>. Acesso em: 2 maio 2022.



# **Monogamia e Poliamor: a desinstitucionalização do amor romântico a partir do filme *Professor Marston e as Mulheres-Maravilhas***

Dienifer Katrine Chierici

## **Sinopse da obra midiática**

O filme de 2017 *Professor Marston e as Mulheres-Maravilhas* é inspirado na vida de William Moulton Marston, professor de Psicologia em Harvard, co-inventor do detector de mentiras e criador da personagem Mulher-Maravilha. Contudo, a história nos interessa por outro motivo: a construção de um relacionamento poliamoroso entre Marston, sua esposa Beth e a estudante Olive.

A narrativa se inicia na universidade, onde acompanhamos o casal de professores em seu dia a dia. Ambos estão trabalhando em um projeto para desenvolver um aparelho capaz de detectar mentiras e, para isso, abrem uma posição de assistente. Entre as candidaturas, uma jovem chamada Olive chama a atenção de Marston por sua beleza. A esposa percebe o interesse do marido, conversam sobre a possibilidade de aceitá-la e Beth é questionada a respeito da possibilidade de sentir ciúmes. Frente a isso, diz que não sente ciúmes sexuais, pois quem seria ela para lutar contra a natureza? É sua esposa, não sua carcereira. Contudo, ao encontrar Olive pela primeira vez, muda de ideia: pede a ela para que não transe com seu marido, posteriormente alegando que tem ciúmes profissionais e seu projeto exige foco.

Em reunião, Olive confessa que admira muito o casal, já leu todos os artigos de Beth e quer muito aprender com ela. Diante disso, é convidada a acompanhá-los para um café, onde conversam amigavelmente sobre teorias psicológicas e conhecem mais sobre o passado de Olive. A garota é filha e sobrinha de duas das maiores teóricas do feminismo radical da época, admiradas pelo casal, mas foi abandonada ainda criança e criada em um convento. É notável como Olive é recatada e inocente, muito diferente dos dois professores.

Trabalhando juntos em diversos experimentos, os três se aproximam cada vez mais. Certo dia, Beth decide fazer uma pergunta para o marido que está ligado ao detector de mentiras: ele está apaixonado por Olive? Sua negativa resulta na detecção de uma mentira, o que faz com que a esposa saia do local em fúria. Correndo atrás de Beth, Olive nega qualquer sentimento por Marston e confessa que é por Beth que está apaixonada. As protagonistas se beijam, mas Beth a empurra e pede para que vá embora.

Tempos depois, triste com a partida de Olive, Beth confessa ao marido que talvez também esteja apaixonada pela garota. Marston concorda: Olive é inocente, amável e de coração puro, enquanto a esposa é brilhante, feroz e hilária. Juntas, elas são tudo o que ele poderia querer. Mas seria possível amar duas pessoas ao mesmo tempo? O que o casal quer nunca poderia acontecer, pois o mundo não permite. Mesmo assim, decidem tentar.

Em um novo encontro, confessam sua atração e propõem à Olive que se una a eles. Ressaltam que a tia dela aprovaria, pois defende o amor livre, mas que, se ela não quiser, podem apenas ser amigos. Olive não aceita de imediato, mas eventualmente ela e Beth se beijam novamente. Dessa vez, o marido se aproxima, todos brincam, flertam e se envolvem romanticamente. A partir daí, se tornam um grupo poliamoroso muito perceptível e as condenações começam a ocorrer: o casal de professores é demitido, os amigos de Olive se afastam e Beth se confronta com o fato de que perderiam todas as oportunidades de carreira. Neste mundo, o amor não importa.

Pouco tempo depois, Olive descobre que está grávida. Sem dinheiro e sem apoio, Beth e Marston buscam por empregos mais simples e o grupo se muda para uma nova cidade, onde o filho não será prejudicado. Aos vizinhos,

contam que o marido de Olive faleceu e que ela foi acolhida pelo casal. Ao longo dos anos, na intimidade de seu lar, os três vivem diversas cenas de amor cotidiano como uma família feliz. O número de filhos cresce e tudo parece ir bem, até que um dia uma vizinha entra na casa sem avisar e flagra o trisal. A partir daí as crianças passam a sofrer *bullying* e os vizinhos pedem para que sejam retiradas da escola, para que não se tornem uma má influência. Sob o rótulo de pervertidos, os conflitos se intensificam até culminar em luta física entre Marston e outros homens.

Aterrorizada com a situação, Beth diz que Olive deve partir. Com muita briga e protestos dos filhos, a família se separa para, enfim, dar cabo aos seus problemas. Muito tempo se passa e Marston desenvolve uma doença sem cura, sendo internado no hospital. Olive acaba sendo convencida a visitá-lo, e nessa cena ouve do rapaz que Beth sempre a amou, sente sua falta e que precisam uma da outra. Quando ele partir as duas ficarão sozinhas, jogando fora o amor que tinham uma pela outra. Beth interpela a cena e suplica por perdão, confessando que pensou que o amor não era o suficiente, mas que precisa ser, porque não consegue mais viver sem Olive. As duas acabam se reconciliando, permanecendo juntas mesmo após o falecimento de Marston, como uma família.

## Uma breve história do amor

O amor enquanto pilar dos relacionamentos conjugais é uma invenção recente. Durante milênios, a necessidade de sobrevivência foi o que sustentou os casamentos e a família (LINS, 1997). Originalmente, as uniões eram um contrato entre famílias com objetivo de procriação, propagação de riqueza e controle pelo Estado e Igreja, o que exigia uma ligação indissolúvel e monogâmica (LINS, 1997). A regra, que ainda produz efeitos no modo de vida contemporâneo, é a da institucionalização do amor – a sociedade do controle, como prevista por Foucault.

Historicamente, o amor transitou da idealização para a vigilância, para a ridicularização, e retornou à idealização (PEREZ; PALMA, 2018). O amor

cortês do século XII, baseado na troca de olhares, gestos e gentilezas, surge como uma manifestação de aventura e liberdade, num contexto em que contratos econômicos ainda eram a única justificativa aceita para o casamento (LINS, 1997). No Renascimento, se fortaleceu a vigilância moral e o casamento como negociação, e durante o Iluminismo o amor passou a ser vinculado ao ridículo, frente a um mundo que deveria ser voltado à razão (PEREZ; PALMA, 2018). Como resposta à racionalização excessiva, no século XIX presenciamos a intensificação do sentimento de liberdade associada ao amor. O Romantismo, por meio da arte e literatura da época, dá origem ao chamado amor romântico, que permanece presente na cultura moderna: o amor é visto como uma finalidade nobre da vida, condição para a felicidade (LINS, 2012).

Dá-se, então, início a uma forma narcísica de relacionar-se com o outro, construída em torno da projeção e da idealização sobre a imagem em vez da realidade (LINS, 1997). A crença de que o amor é condição para a felicidade leva à outra conclusão, de que apenas o amor romântico é o amor verdadeiro e de que, para cada indivíduo, existe a pessoa certa à espera de seu encontro (LINS, 1997). Os casamentos por conveniência passam a ser vistos como moralmente condenáveis, prevendo-se para seus participantes a infelicidade perpétua (LINS, 1997). Contudo, o mito do amor romântico, estável e duradouro é moldado no ideal de família burguesa, calcado em papéis de gênero e outras idealizações. Os estereótipos de gênero reiteram a fragilidade e submissão feminina, incentivando a competitividade entre mulheres para que sejam escolhidas, entre tantas outras, como um objeto digno de amor. A monogamia compulsória, trazida pelo dever de preservação da castidade para o verdadeiro amor, é apenas um exemplo da manipulação romântica que submete as mulheres a um papel passivo no jogo do patriarcado (D'INCAO, 2013).

Em sua obra, *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1984), Engels afirma que a monogamia (exclusividade sexual) foi instituída só para mulheres, como consequência da invenção da propriedade privada e da necessidade de transmissão da herança. Com a modernidade, o casamento passa a ser visto também como consequência do amor romântico:

após apaixonar-se por alguém, namorar, noivar, o próximo passo seria o casamento monogâmico (preferencialmente até a morte de um dos cônjuges) com a obrigação de fidelidade (entendida como exclusividade afetiva e sexual) tanto para os homens quanto para as mulheres. (SILVA; NERES; SILVA, 2017, p. 89).

Contudo, as estatísticas demonstram que o casamento monogâmico sempre esteve vinculado à possibilidade de casos, traições e amantes. Goldenberg (2013) identificou a fidelidade como principal valor por trás de relacionamentos monogâmicos (53%), mas, na mesma pesquisa, 60% dos participantes do sexo masculino e 47% das participantes do sexo feminino também afirmam já terem sido infiéis. O casamento na modernidade vem assumindo cada vez menos o *status* de indissolúvel, com uniões cada vez mais tardias e menos duradouras, caracterizando uma maior liberdade dos sujeitos (ROSA, 2003). Para Rosa (2003), a crença no ser amado enquanto metade única que completa o sujeito amante também está cada vez mais em declínio.

Em Bauman (2004, p. 19), é possível identificar a flexibilização moderna do amor romântico, através do reconhecimento de que “[...] em vez de haver mais pessoas atingindo mais vezes os elevados padrões do amor, esses padrões foram baixados. Como resultado, o conjunto de experiências às quais nos referimos com a palavra amor expandiu-se muito”. O amor é uma crença emocional, e toda crença pode ser moldada ou alterada (COSTA, 1999), de modo que nossas noções de felicidade e realização pessoal também podem evoluir e se adaptar de acordo com novos contextos de vida.

Além do exposto, o amor romântico é heteronormativo. A homossexualidade é categorizada como transtorno mental até 1980, patologizando a expressão romântica e amorosa de um grande grupo de pessoas (DEL PRIORE, 2006). É apenas com a revolução sexual da segunda metade do século XX, a inserção da mulher no mercado de trabalho e o advento dos métodos anticoncepcionais, que possibilitam maior libertação financeira feminina, que o amor romântico perde sua força como modo operante na busca pela felicidade (LINS, 2012). Nos Estados Unidos, os movimentos contraculturais *hippies* e alternativos intensificam a luta por direitos, a quebra de padrões tradicionais,

liberdade feminina e reconhecimento homossexual (FREIRE, 2003). Com a maior abertura para formas de relacionamento não tradicionais, o poliamor conquista espaço na cultura ocidental como uma nova possibilidade, de amar e se relacionar sexualmente com mais de uma pessoa ao mesmo tempo sem recorrer à poligamia – que pressupõe assimetrias de gênero (LINS, 1997).

## **Poliamor: o que é e o que não é**

O termo “poliamor” data de 1990, nos Estados Unidos, e diz respeito a uma orientação relacional baseada na possibilidade de se estabelecer e manter múltiplas relações afetivo-sexuais de forma consensual, concomitante e igualitária (ROBINSON, 2010). Pode ocorrer entre um grupo único de pessoas que mantêm relações entre si (como observado na obra analisada), entre parceiros que mantêm outras relações não conectadas com seu relacionamento principal ou de forma mono/poli, quando apenas um dos parceiros opta por ter mais de um relacionamento (PILÃO, 2017). O poliamor é apenas uma das diversas formas de não monogamia consensual, ou seja, de acordo mútuo que não supõe exclusividade romântica e sexual. Entre outros modelos, é possível citar os relacionamentos abertos (que flexibilizam somente a exclusividade sexual), o *swing* (relações sexuais entre casais ou entre casal e pessoa solteira) e a anarquia relacional, onde não há nenhuma regra a ser seguida pelos integrantes da relação (FERRER, 2018).

Por sua vez, a definição de monogamia é a de relacionamento entre duas pessoas com total exclusividade romântica e sexual (BREWSTER et al., 2017). Entre suas diversas variações, a mais comum na sociedade ocidental moderna é a chamada monogamia em série, onde as pessoas não se relacionam para o resto da vida, mas também não estabelecem relacionamentos simultâneos (SHEFF, 2020). Como legado deixado pelo amor romântico, a monogamia em série tem como principal desafio equilibrar os valores de amor eterno e a qualquer custo com a busca pelo par perfeito, que espera em algum lugar para ser encontrado.



## A desinstitucionalização do amor romântico

A construção da “normalidade” no âmbito das relações afetivas é alimentada pelos discursos político, religioso, biológico e cultural, que se baseiam no sistema hétero e mononormativo, privilegiando aqueles que cumprem as expectativas do regime (FERREIRA, 2022). Em *Professor Marston e as Mulheres-Maravilhas*, acompanhamos a rotina de um casal socialmente aceito – hétero, branco, com nível de ensino superior, numa relação monogâmica com vínculo matrimonial – e observamos que, de início, não existem questionamentos a respeito da validade de tal união. Marston e Beth vivem com tranquilidade no conforto de seu privilégio, com demonstrações públicas de afeto que são aprovadas e valorizadas pelo grupo social.

A ideia de que alguém possa amar mais de uma pessoa ao mesmo tempo contradiz as teorias filosóficas e culturais dominantes a respeito do amor, de modo que tal prática seria logicamente impossível. Se o amor verdadeiro não deixa dúvidas, o poliamor seria uma ilusão, perversão ou desonestidade. Indo em desencontro ao normativo, os sujeitos poliamorosos estão expostos a diversos estigmas e preconceitos. Isto nos é apresentado de diversas maneiras no decorrer da obra: através do sofrimento psíquico dos personagens, que são forçados a suprimir seus verdadeiros sentimentos; na censura profissional sofrida, quando estes tornam público seu amor; no *bullying* e violência sofridos pelos filhos, pelo simples fato de estarem ligados a uma família poliamorosa; e nos conflitos entre os próprios personagens, que precisam constantemente desconstruir e reconstruir suas concepções de mundo para comportar a nova realidade.

Como define Foucault (2010), a vida social é circunscrita à constante vigilância, definindo o que é ou não suportado pela sociedade, pressionando a subjetividade dos sujeitos à disciplina dos corpos para ordem social. Desse modo, viver o poliamor em uma sociedade romântica, patriarcal, heteronormativa e de monogamia compulsória exige dos poliamoristas constante enfrentamento e desconstrução das pressões sociais que envolvem sua compreensão do amor (SILVA; NERES; SILVA, 2017). A escolha pelo poliamor remete a um

longo processo de experiências, diálogos e autocompreensão, onde os indivíduos questionam seu entendimento prévio sobre as relações humanas e optam pela escolha moral de não mentir para si mesmos, negando seus sentimentos, e nem para terceiros, sendo infiéis (LESSA, 2012).

O contrato poliamoroso se dá de modo que “só continua enquanto ambas as partes consideram que extraem dela satisfações suficientes, para cada uma individualmente, para nela permanecerem” (GIDDENS, 1993, p. 69). Da mesma forma, Marston e Beth só passam a considerar o poliamor quando ambos se sentem seguros de seus sentimentos, tendo nitidez do que desejam alcançar e do que terão para oferecer. A valorização do consentimento mútuo e a compreensão de que “os poliamorosos não descartam seus companheiros quando a próxima pessoa interessante aparece” (CARDOSO, 2010, p. 35) parecem ser as bases para a construção desse tipo de relação amorosa que preza pela liberdade, espontaneidade e que é contrária ao controle exercido entre os parceiros.

Lessa (2012) afirma que dois amores não necessariamente devem se anular reciprocamente, e que uma sociedade que permita aos indivíduos amar tanto quanto forem capazes poderia fazer com que os sentimentos se potencializassem, enriquecendo cada relação amorosa. Na descrição de Marston de que “Olive é inocente, amável e de coração puro” e Beth é “brilhante, feroz e hilária”, podemos vislumbrar duas personalidades diferentes, e, portanto, duas formas diferentes de se relacionar. Ambas podem ser satisfatórias, mas também podem se complementar na construção de uma vida amorosa ainda mais rica.

De acordo com Comte-Sponville (2007), o amor pode assumir três sentidos: a paixão (eros), a amizade/fraternidade (philia) e a caridade (ágape), sendo os dois últimos livres de qualquer exclusividade ou ligação especial com um objeto em particular. É interessante notar que, mesmo experienciando relações saudáveis de amizade e caridade, que se somam e se potencializam, grande parte da sociedade ocidental não é capaz de visualizar o eros como igualmente flexível, fora dos moldes românticos tradicionais. Assim, é perfeitamente possível aos protagonistas amar a todos os filhos, a todos os amigos e familiares, mas a paixão entre os três é lida como inaceitável e símbolo de perversão.

O desafio do poliamor está no reconhecimento de que as relações não exigem posse, compreendendo que somos capazes de amar mais de uma pessoa sem competição, sem tentar medir o amor, da mesma forma que não medimos o amor que temos por amigos ou familiares (SILVA; NERES; SILVA, 2017). E, para falar de amor, inevitavelmente falaremos do ciúme: como Nietzsche (2001) bem descreve ao retratar o ocidente, o amante quer posse única e incondicional da pessoa amada, quer deter poder sobre seu corpo e espírito, habitando e dominando a outra alma como algo supremo e absolutamente desejável, excluindo todo o mundo de um precioso bem, sendo talvez a mais direta expressão do egoísmo. A relação de propriedade implicada no ciúme é ainda descrita por Comte-Sponville (2007, p. 257): “Ela é feliz com outro, e você preferiria vê-la morta! Ele é feliz com outra, e você preferiria vê-lo infeliz com você...”

Em diversas cenas do filme, o ciúme assume papel de defesa frente a ameaças à relação. Beth possui uma vantagem sobre Olive: Marston é *seu* marido, um título oficial e socialmente aceito que lhe confere *status* privilegiado nos rumos da relação. Logo nos primeiros minutos, observamos o discurso de Beth em prol da liberdade sexual do marido ser convertido em um confronto, quando a sós com Olive sente-se ameaçada por sua aparência. Já nos momentos finais, após anos de relação como um trisal, o evento traumático de violência e perseguição por parte dos vizinhos faz com que Beth decida por expulsar Olive de casa, reafirmando seu papel como detentora do direito de ali estar.

O ciúme está presente em todas as formas de relacionamento, como um conjunto de emoções, pensamentos e ações conflitantes (SILVA; NERES; SILVA, 2017). A vivência de amores múltiplos nos relacionamentos românticos, familiares, de amizade e da comunidade em geral pode confrontar de diversas maneiras a necessidade íntima que alimenta o ciúme. Para aqueles que vivem a não monogamia, o ciúme não deve ser compreendido como um sentimento positivo ou negativo, mas como algo que precisa ser reconhecido e trabalhado visando ao bem de todos (FREIRE, 2013). Nesse ponto, o filme é repleto de diálogos e reflexões, construindo a adaptação dos personagens com o relacionamento poliamoroso e a reconciliação de ocasionais desavenças.

O reconhecimento de que o bom desenrolar da relação depende apenas do diálogo e das trocas que ali ocorrem permite que o ciúme se transforme em compersão, um sentimento oposto, que representa a capacidade de sentir-se feliz por seu parceiro ser capaz de relacionar-se com outras pessoas em todas as esferas da vida (LINS, 1997). Tratando do assunto, Pilão (2017) afirma que o amor deve se expressar em liberdade, deixando que o próprio conduza a forma, a intensidade, a beleza e a duração de cada relacionamento.

## Considerações finais

A revolução sexual das últimas décadas nos apresentou à liberdade de escolha entre diversas configurações de relacionamento amoroso não convencionais, consideradas antes inimagináveis (inaceitáveis). Contudo, assim como a população LGBT, pessoas poliamorosas ainda enfrentam grandes desafios na luta por visibilidade, respeito e tratamento igualitário. É preciso cautela para que a popularização da temática não induza ao erro de pensar que o poliamor é uma invenção recente: William Moulton Marston nasceu em 1893 e, antes dele, certamente muitas outras relações poliamorosas já existiram – mesmo que não publicamente.

É papel da Psicologia promover o reconhecimento e validação das diferentes formas de subjetividade e sexualidade humana, atuando como facilitadora para que os indivíduos compreendam e atuem de acordo com sua identidade, expressões afetivas e valores pessoais.

## Referências

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BREWSTER, M. E.; SODERSTORM, B.; ESPOSITO, J.; BRESLOW, A.; SAWYER, J., GEIGER, E.; SANDIL, R. A content analysis of scholarship on consensual non monogamies: Methodological roadmaps, current themes, and

directions for future research. **Couple and Family Psychology: Research and Practice**, v. 6, n. 1, p. 32-47, 2017.

CARDOSO, D. **Amando vári@s**: individualização, redes, ética e poliamor. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2010.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

COSTA, J. F. **Sem fraude nem favor**: estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEL PRIORE, M. **História do amor no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

D'INCAO, M. A. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERREIRA, F. J. L. **Poliamor**: a norma desafiada por pessoas socializadas como mulheres. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Porto, 2022.

FERRER, J. N. Mononormativity, polypride, and the “mono-poly wars”. **Sexuality & Culture**, v. 22, n. 3, p. 817-836, 2018.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FREIRE, S. E. A. **Poliamor, uma forma não exclusiva de amar**: correlatos valorativos e afetivos. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GOLDENBERG, M. **Amor, casamento e fidelidade na cultura brasileira**. Gênero na Amazônia, Belém, n. 3, p. 13-24, 2013.

LESSA, S. **Abaixo a família monogâmica!** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LINS, R. N. **A cama na varanda**: arejando nossas ideias a respeito de amor e sexo. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. **O livro do amor**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

- NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PEREZ, T. S.; PALMA, Y. A. Amar amores: o poliamor na contemporaneidade. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 30, p. 1-11, 2018.
- PILÃO, A. C. “**Por que somente um amor?**”: um estudo sobre poliamor e relações não-monogâmicas no Brasil. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- ROBINSON, V. My baby just cares for me: feminism, heterosexuality and non monogamy. **Journal of Gender Studies** [online], v. 6, n. 2, p. 143-157, 2010.
- ROSA, G. N. **O que sustenta uma relação amorosa?** Tubarão: Editorial Studium, 2003.
- SHEFF, E. Polyamory is deviant: but not for the reasons you may think. **Deviant Behavior**, v. 41, n. 30, p. 1-11, 2020.
- SILVA, V. S. V.; NERES, G. M.; SILVA, R. Michel Foucault e o poliamor: cuidado de si, parresía e estética da existência. **Tempo da Ciência**, v. 24, n. 48, p. 87-108, 2017.

# Série *Maid*: adversidades e complexidade dos casos de mulheres que enfrentam a violência doméstica

Theodora Cunha de Lima, Karoline Cadore Dariva

*Cadê meu celular? Eu vou ligar prum oito zero  
Vou entregar teu nome e explicar meu endereço  
Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço  
E jogo água fervendo se você se aventurar*

Elza Soares

## Introdução<sup>1</sup>

A violência doméstica acontece no privado, mas é problema de todo mundo: é responsabilidade da família, da sociedade e do poder público possibilitar que todas as mulheres tenham exercício pleno de seus direitos (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018). A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) entende como violência doméstica aquela que acontece na unidade doméstica, no âmbito familiar e nos relacionamentos íntimos. Apesar de ser um assunto cada vez mais discutido e noticiado, o que aumenta a consciência pública sobre questões correlatas, ainda é necessário muito diálogo e luta para que essa forma de violência seja combatida.

---

<sup>1</sup> A revisão do português deste capítulo foi realizada pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), da UFPR.

É importante ressaltar o papel primordial dos movimentos feministas na visibilidade das formas de violências baseadas em gênero, como ao trazer questões sofridas dentro do ambiente familiar para a esfera da discussão pública a partir de slogans como “o privado é político”, por exemplo (BARSTED, 2016). Além disso, os movimentos feministas têm uma atuação notável na implementação de políticas públicas e legislações que garantam a segurança contra violência doméstica e de gênero (BARSTED, 2016). Em relação ao Brasil, a autora também destaca o movimento como fundamental, principalmente quando consideramos um dos maiores marcos da legislação brasileira sobre a questão da violência doméstica, a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que:

[...] cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

De acordo com o art. 5º da Lei Maria da Penha, essas violências podem “ser qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Em 2022, a Sexta Turma do Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal estabeleceram, por unanimidade, que a Lei Maria da Penha se aplica também à violência cometida contra mulheres transgênero, por entendimento de que a violência contra mulher vem de uma construção de dominação de um determinado gênero (STJ, 2022).

Outro marco legislativo importante é a Lei do Feminicídio (Lei nº 123.104 de 9 de março de 2015), que entende o feminicídio como o homicídio “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino”. Essa lei trans-



formou o feminicídio em homicídio qualificado, por entender que esse é um crime hediondo que ocorre por motivo fútil. No caso de homicídio simples, a pena do agressor varia de 6 a 20 anos de reclusão, enquanto em caso de homicídio qualificado a pena é de 12 a 30 anos (BRASIL, 2015). Dito isso, a lei do feminicídio e sua qualificação são essenciais para reconhecer a condição específica que a violência fatal contra às mulheres ocupa na sociedade brasileira – não se resumindo a um crime passionais, fruto de um evento isolado, mas sim de toda uma estrutura que oprime e menospreza a condição da mulher (GELEDÉS, 2019). Apesar da sua importância, muito ainda precisa ser feito para solucionar esse problema, pois o feminicídio é o ápice dessa violência, sendo resultado de uma estrutura de desigualdade de gênero (e outros problemas culturais) e um percurso de violências sofridas diante da omissão do Estado (GELEDÉS, 2019).

De acordo com o Atlas da Violência (CERQUEIRA et al., 2021), ocorreram um total de 1.319 feminicídios no país em 2019 (um recuo de 2,4%, ou 32 vítimas a menos se comparado com 2018), o que significa uma média de uma vítima de feminicídio a cada 7 horas. No entanto, os números são um pouco diferentes ao considerar questões de raça: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5% (por 100 mil habitantes), a taxa para mulheres negras foi de 4,1% (por 100 mil habitantes). Outro dado comparativo relevante (CERQUEIRA et al., 2021) é que, em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras e, onze anos depois, essa taxa é 65,8% superior à de não negras. Esses números mostram a necessidade de discutir a violência doméstica e de gênero em recortes diferentes, levando em consideração, por exemplo, questões raciais. É necessário refletir sobre o fato de as políticas públicas de combate à violência não serem efetivas para parte da população e a urgência de criar políticas públicas específicas.

A terceira edição da pesquisa *Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil* (DATAFOLHA; FBSP, 2021) incluiu questões relativas à pandemia de Covid-19. Esse estudo mostra que 1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses. Essa pesquisa também aponta que a residência é o lugar de

maior risco para as mulheres, pois 48,8% das vítimas relataram que a violência mais grave vivenciada no último ano ocorreu dentro de casa, e que companheiros, ex-companheiros e familiares são os principais agressores. Ainda de acordo com o relatório, 44,9% das mulheres não denunciaram a agressão mais grave sofrida ou não procuraram qualquer tipo de ajuda.

Nesse capítulo, buscamos trazer informações e discussões a respeito da violência doméstica, focando nos aspectos da realidade brasileira e relacionando-os com a série *Maid* (ver sinopse). Além disso, também procuramos criar reflexões a respeito do papel da psicologia e profissionais da área no acolhimento às vítimas e combate à violência doméstica.

## Sinopse da obra midiática

Constituída por diversos aspectos que se articulam com a temática da violência doméstica, a minissérie *Maid* (2021), lançada pela Netflix, aborda desde questões sobre as dinâmicas dos relacionamentos abusivos, ciclo da violência, rede de apoio e casa-abrigo, até temas como maternidade solo, saúde mental, precarização do trabalho, dificuldade de acesso a serviços básicos, desigualdade social etc. Em 10 episódios, a trama acompanha as adversidades que a jovem Alex (Margaret Qualley) enfrenta após decidir sair de casa com sua filha Maddy (Rylea Nevaeh Whittet), de 2 anos, na tentativa de romper o relacionamento abusivo que tem com pai da criança, Sean (Nick Robinson), que tem problemas com uso de álcool.

A série, escrita por Molly Smith Metzler e baseada na história real da escritora Stephanie Land, se inicia com cenas de violência psicológica e moral praticadas por Sean contra Alex. Após chegar alcoolizado em casa depois do trabalho, o companheiro briga com ela até quebrar um copo e desferir um soco na parede. Alex espera ele dormir e foge com a filha às pressas, levando consigo apenas a roupa do corpo. Sem casa, dinheiro e rede de apoio para recorrer, a jovem começa a trabalhar informalmente como faxineira em uma empresa chamada *Value Maids*.

Ao entrar em contato com o serviço social, a protagonista passa a compreender que, apesar de não ter sofrido agressão física, é também uma vítima de violência doméstica. Reconhecendo-se nessa condição, ela e a filha são acolhidas pelo abrigo próprio para essa situação, um local para se restabelecerem até conseguirem auxílio governamental.

No decorrer dos episódios, observamos diversos obstáculos que Alex enfrenta para tentar sair da situação de vulnerabilidade psicológica e social. A minissérie consegue apresentar de forma bastante realista a complexidade da violência doméstica, do que é vivenciado pelas mulheres que a enfrentam, como ocorre de maneira intergeracional e, também, a perspectiva da contraparte: a história do homem autor de violência. Sendo assim, vivenciamos junto de Alex e da filha Maddy a pluralidade de sentimentos e contradições que perpassam as histórias de mulheres em situação de violência doméstica.

## Ciclo da violência

O ciclo da violência é um instrumento didático criado em 1979 pela psicóloga estadunidense Lenore Walker. A partir de um estudo com 1.500 mulheres vítimas de abuso, ela afirma que a violência doméstica costuma seguir um determinado ciclo, mesmo com a variedade de especificidades inerentes a cada caso, cujo intervalo é variável (WALKER, 1979). Esse ciclo é utilizado como um recurso didático para informar o público a respeito das fases da violência doméstica no site do Instituto Maria da Penha (2018).

A primeira fase do ciclo é o “Aumento da Tensão”, período em que o agressor se apresenta tenso e irritado<sup>2</sup> com coisas que em outros momentos não geram essa reação, podendo apresentar acessos de raiva (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018). Essa fase também é caracterizada pelo aumento de ameaças por parte do agressor (LUCENA et al., 2016). Durante esse período, a vítima acaba se sentindo ansiosa, evitando ao máximo desagradá-lo, sendo

---

<sup>2</sup> Neste caso, ao se referir ao agressor foi usada a linguagem no masculino, pois a porcentagem de homens agressores é superior em casos de violência doméstica.

comum que a vítima fique em negação a respeito do que está acontecendo com ela.

A segunda fase é o “Ato de Violência”, chamado também de “Episódio de Violência Aguda” (LUCENA et al., 2016), período no qual a tensão acumulada na primeira fase explode. Caracteriza-se pela perda total de controle pelo agressor, que comete algum ato violento, mesmo que na fase anterior já apresentasse atitudes violentas contra a vítima. Nesse estágio, a vítima sofre uma tensão psicológica severa e tende a se afastar do agressor, podendo estar mais suscetível a tomar alguma decisão – desde denunciar e procurar ajuda até cometer algo contra si mesma. Lucena et al. (2016) também discutem que nessa fase existe o estabelecimento nítido de uma figura passiva e uma figura dominante.

A terceira fase é o “Arrependimento e Comportamento Carinhoso” (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018), chamada também de “Lua de Mel” (LUCENA et al., 2016). É caracterizada pelo recuo do agressor em arrependimento pela agressão cometida, tornando-se amável para conseguir novamente a confiança da vítima. Nesse momento, é comum que aconteçam promessas de mudanças por parte do agressor e, por vezes, confusa diante da mudança repentina, a vítima tende a perdoar. É comum também, de acordo com o Instituto Maria da Penha (2018), que a vítima se sinta responsável diante da demonstração de remorso, o que pode estreitar temporariamente a relação entre os dois. Lucena et al. (2016) também analisam que nesse momento acontece a declaração de promessas mútuas, a idealização da figura do parceiro e os sentimentos de negação, ambivalência e esperança de mudança.

É importante também observar que:

O ciclo da violência inicia-se de uma forma lenta e silenciosa, que progride em intensidade e consequências. O agressor muitas vezes não lança mão inicialmente de agressões físicas, mas coíbe a liberdade individual da vítima e fomenta humilhações e constrangimento. Dessa maneira, antes de agredi-la fisicamente, a importuna com o intuito de baixar a autoestima da mulher vitimizada para que, depois, ela tolere as agressões físicas. Portanto, a violência psi-

cológica em geral precede à física; no entanto, a primeira deve ser identificada independente de sua relação com a segunda. A mulher vítima da agressão tende a aceitar, justificar as atitudes do agressor e protelar a exposição de suas angústias até a situação se tornar insustentável (LUCENA et al., 2016, p. 144).

O ciclo eventualmente volta acontecer, pois conflitos cotidianos e o não cumprimento total das promessas e expectativas irrealistas fazem com que a tensão volte a se acumular. O Instituto Maria da Penha (2018) ressalta a importância da denúncia, já que a tendência é que os ciclos passem a acontecer em intervalos cada vez menores, e com escala crescente de agressões, podendo terminar, em muitos casos, em feminicídio.

A série *Maid* (2021) mostra como o ciclo da violência se estabelece na relação de Alex e Sean. A partir de *flashbacks* apresentados ao longo dos episódios, é possível observar que Sean começa a manifestar comportamentos agressivos – característicos da primeira fase – logo no início do relacionamento, quando ela descobre que está grávida e decide que terá a criança, frustrando a intenção dele de realizar um aborto. Já a segunda fase do ciclo é identificada no primeiro episódio quando Sean perde o controle ao quebrar um copo e desfere um soco na parede, fazendo com que Alex fuja de casa com a filha no meio da noite.

Uma cena ilustrativa da terceira e última fase do ciclo é evidenciada quando Sean ajuda Alex a lidar com um momento de fragilidade da mãe dela, Paula (Andie MacDowell), que tem transtorno bipolar e também é vítima de violência patrimonial do companheiro. Na crise, Sean se apresenta como uma rede de apoio que compreende as dificuldades enfrentadas por Alex em relação à mãe, bem como um pai que zela pela filha e pela família, não a deixando passar por essa situação sozinha. Assim, a protagonista se reaproxima do ex-companheiro e, como novamente está sem moradia, ela e a filha voltam a morar com ele.

Nessa parte, vemos a última fase do ciclo acontecendo e, posteriormente, seu recomeço, voltando à primeira fase: Sean começa a fazer promessas e a dar expectativas de que irá mudar para oferecer melhores condições à família,

argumentando que parar de trabalhar como *bartender* vai ajudá-lo no tratamento do alcoolismo. Alex tenta se esquivar e fugir do ciclo, mas ao ser demitida volta a depender do dinheiro de Sean que, por sua vez, volta a ter controle sobre ela. Aqui, observamos a maneira sutil como o ciclo recomeça: Alex perde a vaga de Maddy na creche e não consegue clientes que a contratem para a faxina nos finais de semana. Sem dinheiro e sem celular, ela fica cada vez mais isolada em casa com a filha, até descobrir que conseguiu uma bolsa de estudos em outra cidade, gerando um “aumento da tensão” (primeira fase) entre o casal. Isto é, Sean volta a apresentar comportamentos agressivos e o ciclo se reinicia.

Sair do ciclo da violência não é simples, pois ele tem mais chances de se perpetuar conforme a vítima perde autonomia. De acordo com Soares (2005), fatores como vergonha, medo e esperança de mudança são facilmente estabelecidos em uma relação em que o ciclo se faz presente. Mas também existe o risco do rompimento – momento em que as ameaças se tornam maiores, como ilustra o fato de muitos feminicídios ocorrerem após término – isolamento e negação social – dentro de um contexto de violência doméstica, as vítimas tendem a perder sua rede de apoio e podem também ser invalidadas por seu círculo social, como comentado a seguir – e dependência econômica. São diversos os riscos que a vítima sofre ao tentar deixar uma relação violenta, algo que não pode ser ignorado para não recair na culpabilização da vítima por sua situação. De acordo com Soares (2005, p. 30):

Deixar a relação é um longo processo - Ao perceber a necessidade de escapar da relação violenta, a mulher tem um longo caminho a seguir: preparar-se afetivamente para o desenlace; preparar-se com segurança para a fuga, preparar-se economicamente. Essas iniciativas podem levar anos, principalmente se a mulher não contar com nenhum apoio. Esse esforço envolve idas e vindas, avanços e recuos, tentativas e desistências, acertos e erros. Não se pode culpar a vítima. Essas oscilações são típicas de quem está em situação de violência. O maior desafio é ajudá-la a encontrar saídas e vencer as dificuldades e hesitações.

A série *Maid* (2021) também mostra um pouco como o círculo social pode atuar na manutenção do Ciclo, pois quando a personagem Alex relata querer se separar do parceiro às pessoas próximas, ou mesmo quando foge dele, é comum que as pessoas ao seu redor invalidem suas queixas, além de reforçarem que é positivo quando o casal faz as pazes e opinarem que a falha é dela em não se reconciliar com ele. De acordo com Silveira et al. (2014, p. 332), “[...] há uma marca forte de subordinação e poucas redes de apoio que lhes permitam romper com o ciclo de violência”.

Sobre isso também, Lucena et al. (2016) comentam que a violência doméstica é um fenômeno que afeta a saúde e qualidade de vida das vítimas, mas que é essencialmente cultural, e tem passado por mudanças ao decorrer do tempo. Os autores também ressaltam a responsabilidade do Estado e das instituições em combater a violência doméstica, o que necessariamente exigiria discutir o assunto mais criticamente.

## **Rede de atendimento às mulheres em situação de violência no Brasil**

De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Abrigamento de Mulheres em Situação de Risco e Violência (2011), a rede de atendimento às mulheres em situação de violência no Brasil tem como objetivo oferecer atendimento integral à vítima, considerando aspectos jurídicos, psicológicos e sociais. Assim, essa rede é composta por centros de referência de atendimento à mulher, defensorias, promotorias e juizados especializados em violência doméstica e familiar contra a mulher, como a Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180<sup>3</sup>.

Para garantir segurança e proteção às mulheres em situação de violência, o Estado prevê diferentes tipos de abrigamento e demandas distintas. Por

---

<sup>3</sup> “A Central de Atendimento à Mulher é um serviço criado para o combate à violência contra a mulher e oferece três tipos de atendimento: registros de denúncias, orientações para vítimas de violência e informações sobre leis e campanhas” (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2018).

exemplo, a Casa-Abrigo é um serviço sigiloso e temporário voltado para o acolhimento de mulheres e filhos que se encontram em risco iminente de morte. Por outro lado, a Casa de Passagem não tem caráter sigiloso e atende casos de mulheres vítimas de violência que não estão sob grave ameaça e risco de morte. Ademais, outros serviços e instituições oferecidos por estados e municípios também podem atuar no acolhimento destes casos (BRASIL, 2011).

É importante destacar que a rede de atendimento às mulheres em situação de violência no país enfrenta alguns limites e desafios como: violência institucional, desrespeito à autonomia das mulheres, rigidez nos fluxos de atendimento etc. (IBCCRIM, 2020). Em *Maid* (2021), apesar de se passar em um local de realidade bastante diferente da brasileira, aparecem dificuldades similares às encontradas nos nossos serviços. A exemplo disso, logo no início da série observamos a inflexibilidade dos fluxos de acolhimento quando Alex não consegue ajuda governamental porque não deseja realizar boletim de ocorrência contra o ex-companheiro.

Conforme discutido no item “Ciclo da violência”, mulheres em situação de violência doméstica experienciam questões complexas e sentimentos contraditórios que fazem com que a denúncia e a ruptura, na maioria das vezes, não se deem de maneira tão imediata. Segundo Rocha (2007), antes disso há uma certa distância: “Espaço de ruptura, pois entre as ideias de partir e de separar-se do parceiro existe uma distância a ser percorrida até a decisão definitiva e a obtenção dos recursos materiais e/ou psicológicos que lhe possibilitem viver autonomamente.”

Entendendo como se dá a dinâmica específica da violência doméstica, se faz possível e, mais que isso, necessário compreender que cada mulher terá o seu tempo de denúncia e de ruptura do ciclo de violência. Assim sendo, profissionais que atuam na rede de atendimento devem estar disponíveis para realizar o acolhimento e oferecer recursos para fortalecer a vítima de forma que ela possa seguir seu caminho de enfrentamento com autonomia. Baseado nessa perspectiva, é fundamental avaliar e reavaliar junto à vítima suas necessidades e riscos aos quais está exposta, bem como pensar em estratégias para lidar com essas



situações, isto é, construir junto da mulher um Plano de Segurança para que ela esteja amparada para o que pode acontecer (IBCCRIM, 2020).

## O papel da Psicologia

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), em conjunto com o Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), publicou em 2012 o documento *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência*, com o objetivo de apresentar referências técnicas produzidas a partir de dados e metodologias sólidas à classe profissional.

O documento ressalta a importância da rede no enfrentamento da problemática e a necessidade do trabalho multidisciplinar. Além disso, aponta a necessidade de profissionais da psicologia compreenderem questões legislativas, serem críticos sobre os problemas de gênero da sociedade e entenderem conceitualmente a violência doméstica (o ciclo, os tipos de violência). Por fim, a referência técnica aborda os aspectos práticos da atuação de tais profissionais, fazendo considerações sobre sua ética e diversidade de práticas que podem exercer diante de casos de violência doméstica: educativas, de atendimento, de encaminhamento, de produção de documentos, de acolhimento, de orientação, de mediação.

Durante a pandemia, o CFP também fez publicações específicas endereçadas ao aumento do problema da violência doméstica durante o isolamento social, tendo esse tema como um dos tópicos principais das informações publicadas a respeito do coronavírus. É importante para quem atua e pesquisa na Psicologia acessar essas publicações para obter informações e poderem embasar suas práticas nas recomendações do CFP.

É muito importante também refletir sobre a formação em Psicologia: o quão aptos estão os profissionais para atender vítimas de violência doméstica? O quanto promovem as discussões sobre o combate à violência doméstica? Questões como essas podem ser norteadoras para pensar em uma formação

em psicologia que leve em conta aspectos críticos da realidade social. Este trabalho é invariavelmente atravessado pelas vivências dos sujeitos, e diante de uma problemática tão abrangente e presente quanto a violência doméstica, é importante uma formação científica e prática em psicologia que considere essas reflexões.

A exemplo disto está o fato de que profissionais que não tiveram contato com a temática podem acreditar que romper com o agressor seja o primeiro passo a ser dado junto da vítima. No entanto, os estudos na área indicam que o risco de feminicídio aumenta consideravelmente quando a mulher decide acabar com a relação. Portanto, é notável a importância deste conhecimento para um trabalho psicológico ético e responsável diante de uma questão tão complexa que pode levar a uma intervenção de forma precipitada.

## **Para além de *Maid*: interseccionalidade e violência doméstica**

É importante também discutir questões de interseccionalidade. Bernardes (2020) comenta que a Lei Maria da Penha representou um enorme avanço em diminuir casos de violência doméstica, mas isso é um reflexo isolado dos casos cujas vítimas são mulheres brancas, algo, portanto, que não se aplica às mulheres negras. Essa mesma autora discute que o movimento feminista brasileiro falha ao não considerar o fator racial nas suas pautas e que, assim, acontece um processo de subalternização da mulher negra na militância. Além disso, ela argumenta que as mulheres negras possuem menos acesso a bens e serviços que podem ajudá-las a enfrentar a violência doméstica.

Para corroborar isso, Arvate et al. (2022) expõem que mulheres negras e de baixa renda e escolaridade possuem menos acesso às políticas públicas, ou seja, há limitação a todo tipo de serviço, seja saúde, segurança, transporte, educação etc. Arvate et al. (2022) observam que as delegacias da mulher são mais utilizadas por mulheres brancas do que por mulheres negras, algo resultante de uma variedade de fatores, desde condições de transporte até a questão

da escolaridade das mulheres negras, que em média é menor do que das mulheres brancas. O artigo explica que a instrução é um fator primordial para a realização das denúncias, e que as formulações de políticas públicas no Brasil devem considerar mais as questões raciais e de classe: “[...] o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça” (SILVEIRA et al., 2014, p. 326).

Dessa forma, cabe aqui destacar que apesar da série *Maid* (2021) mostrar a complexidade da violência doméstica de forma bastante realista e da protagonista viver em uma situação de grande vulnerabilidade social e psicológica, Alex é uma mulher branca, cisgênero, heterossexual e que vive nos Estados Unidos da América.

Logo, uma análise é possível, mas a crítica se faz necessária. Partindo de uma compreensão de que, para além da história ontogenética e filogenética, também somos constituídas pela nossa história social e cultural, não é possível, portanto, transpor em sua totalidade a forma como a violência doméstica é apresentada na série para a realidade de mulheres brasileiras, mulheres negras brasileiras, mulheres transgênero negras brasileiras. Quer dizer, *Maid* (2021) possibilita compreender aspectos da dinâmica específica da violência doméstica, mas é indispensável que, no trabalho com esses casos, focalizemos nosso olhar para cada mulher em sua singularidade.

## Referências

ARVATE, P.; CABRAL, S.; MCGAHAN, A.M.; REIS, P. R. Structural advocacy organizations and intersectional outcomes: effects of women’s police stations on female homicides. **Public Admin Rev**, n. 82, p. 503-521, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/puar.13478>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BARSTED, L. L. O feminismo e o enfrentamento da violência contra as mulheres no Brasil. In: SARDENBERG, C. M. B.; TAVARES, M. S. comps. **Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento** [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 17-40. Bahianas collection,

v. 19. Disponível em: <<https://doi.org/10.7476/9788523220167.0002>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BERNARDES, M. N. Questões de raça na luta contra a violência de gênero: processos de subalternização em torno da Lei Maria da Penha. **Revista Direito GV**, v. 16, n. 3, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-6172201968>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. Diretrizes nacionais para o abrigo de mulheres em situação de risco e de violência. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres/Presidência da República, 2011. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/diretrizes-nacionais-para-o-abrigamento-de-mulheres-em-situacao-de-risco-e-de-violencia>> Acesso em: 26 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm)>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

BUENO, S. et al. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 3. ed. Datafolha/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>>. Acesso em: 18 de jul. de 2022.

CERQUEIRA, D. (Coord.). **Atlas da violência 2021**. Brasília, DF: Livraria IPEA, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) em Programas de Atenção à Mulher em situação de Violência**. Brasília, DF: CFP, 2012. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-em-programas-de-atencao-a-mulher-em-situacao-de-violencia/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GELEDÉS. Por que é equívoco pensar que a Lei do Feminicídio é solução para violência fatal contra as mulheres. **Portal Geledés**, 26 nov. 2019. Disponível em: <[https://www.geledes.org.br/por-que-e-equivoco-pensar-que-a-lei-do-feminicidio-e-solucao-para-violencia-fatal-contras-mulheres/?gclid=CjwKCAjwmJeYBhAwEiwAXlg0AcLgwInPqh44D-HloozkE3KZGbZJe6avM7eGErvP8BeSogC10GS3hzRoCNFEQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/por-que-e-equivoco-pensar-que-a-lei-do-feminicidio-e-solucao-para-violencia-fatal-contras-mulheres/?gclid=CjwKCAjwmJeYBhAwEiwAXlg0AcLgwInPqh44D-HloozkE3KZGbZJe6avM7eGErvP8BeSogC10GS3hzRoCNFEQAvD_BwE)>. Acesso em: 24 ago 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CRIMINAIS; INSTITUTO AVON. Curso: O atendimento das mulheres em situação de violência doméstica ou de gênero. [Online]. 2020. Acesso em: 18 jul 2022.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Ciclo da violência**. Fortaleza: 2018. Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LUCENA, K. D. T. de. et al. Análise do ciclo da violência doméstica contra a mulher. **J. Hum. Growth Dev**, v. 26, n. 2, p. 139-146, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.119238>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MAID [Minissérie]. Criadora: Molly Smith Metzler. Produção: John Wells Productions, LuckyChap Entertainment e Warner Bros. Television Studios. Estados Unidos: Netflix, 2021.

ROCHA, L. de M. L. N. **Casas-abrigo: no enfrentamento da violência de gênero**. São Paulo: Veras Editora, 2007. (Série temas: 6).

SILVEIRA, R. da S.; NARDI, H. C.; SPLINDER, G. Articulações entre gênero e raça/cor em situações de violência de gênero. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 323-334, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000200009>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOARES, B. **Enfrentando a violência contra a mulher**: orientações práticas para profissionais e voluntários(as). Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/enfrentando-a-violencia-contr-a-mulher-orientacoes-praticas-para-profissionais-e-voluntarios>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA (STJ). Lei Maria da Penha é aplicável à violência contra mulher trans, decide Sexta Turma. **STJ**, 6 mar. 2022. Disponível em: <<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/05042022-Lei-Maria-da-Penha-e-aplicavel-a-violencia-contr-a-mulher-trans--decide-Sexta-Turma.aspx>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

WALKER, L. **The battered woman**. New York: Harper and How, 1979.

# O que a Série *Sex Education* tem a nos Ensinar sobre Educação em Sexualidade e a Vivência da Sexualidade por Jovens Escolares?

Letícia Venturi da Silva, Fernanda Rafaela Cabral Bonato

## Sinopse da obra midiática

A série britânica *Sex Education* (2019), criada pela roteirista Laurie Nunn e transmitida pela Netflix, aborda diversas questões relacionadas à sexualidade representadas na interação entre adolescentes do Colégio Moordale. O personagem principal, Otis (Asa Butterfield), tem como mãe Jean (Gillian Anderson), que, conforme descrito na série, trabalha como terapeuta sexual. Frente ao conhecimento adquirido na sua relação com sua mãe, Otis e sua colega Maeve (Emma Mackey) decidem criar uma “clínica sexual” dentro da escola, a fim de atender às demandas, dúvidas e angústias que os(as/es) adolescentes que estudam na instituição têm em relação à sexualidade. Até o ano de 2022, a série *Sex Education* teve três temporadas, com oito episódios cada, com duração de, em média, 50 minutos por episódio.

A temática da educação em sexualidade perpassa toda a série, como é possível perceber pelo próprio nome da obra, já que *Sex Education* pode ser traduzido literalmente como “Educação Sexual”. A criação da “clínica sexual” por Otis e Maeve, que acontece no começo da primeira temporada da série, se dá justamente pela percepção de um desconhecimento generalizado acerca das questões envolvendo sexualidade e interação sexual entre os(as/es) colegas

de sua escola. Ao longo da segunda temporada, Jean é contratada pela escola para mudar o plano curricular da educação em sexualidade no colégio, sendo constatados diversos problemas e perigos na forma como as informações eram repassadas aos(as) alunos(as/es). Ainda na terceira temporada, com a mudança na direção da escola, mudam-se regras e a abordagem em relação à sexualidade é alterada drasticamente, passando a ser tratada como um tabu, que não deve fazer parte do plano de ensino da instituição.

Entre as demandas que levaram alunos(as/es) a procurarem ajuda na “clínica em sexualidade”, ao longo das três temporadas da série, estão: dificuldade com a vulnerabilidade e intimidade no momento do ato sexual; primeira experiência sexual lésbica; pressão para ter relação sexual e validação social; vazamento de fotos íntimas; prazer individual feminino; dificuldade masculina em lidar com a rejeição; abuso sexual; Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs); descoberta da sexualidade; homofobia; masturbação; e vaginismo.

### **Quando falamos em educação em sexualidade, sobre o que exatamente estamos falando?**

Muitas pessoas ainda confundem educação em sexualidade com educação sexual ou, ainda, educação em sexualidade com ensinar crianças e adolescentes a praticar o ato sexual, mas estes são conceitos completamente diferentes.

Segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (WHO, 2006, p. 5), a sexualidade:

[...] é um aspecto central sobre a vida do ser humano e engloba sexo, identidade e papéis de gênero, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. A sexualidade é experimentada e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos. Enquanto a sexualidade pode incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre experimentadas ou expressadas. A sexualidade é influenciada pela interação dos fatores biológicos, psicológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos, legais, históricos, religiosos e espirituais (tradução nossa).



Já a Associação Mundial para a Saúde Sexual (WAS, 2014, p. 1) afirma que a sexualidade:

[...] é uma parte integral da personalidade de todo ser humano. Seu desenvolvimento total depende da satisfação de necessidades humanas básicas, quais sejam: desejo de contato intimidade, expressão emocional, prazer, carinho e amor. A sexualidade é construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais. O total desenvolvimento da sexualidade é essencial para o bem-estar individual, interpessoal e social.

Esses conceitos permitem compreender que sexualidade se refere a algo muito mais amplo do que “sexo”, que, por sua vez, é considerado como sendo as características biológicas que definem os seres humanos como femininos e masculinos ou que possuem ambas, como pessoas intersexuais ou, ainda, como um termo que frequentemente é utilizado para significar a atividade/ato sexual (WHO, 2006). Ademais, permite compreender que a sexualidade é uma construção histórica, social e cultural, que se transforma no decurso do tempo, conforme mudam os valores e crenças de determinada sociedade (LINS, 2012; LINS, 2013; QUEVEDO, 2017).

Esclarecer esses pontos é fundamental para a compreensão dos processos de educação em sexualidade, sendo esta a terminologia adequada aos pais, mães, responsáveis e profissionais das mais diversas especialidades que desenvolvem seus ofícios no território brasileiro. Ressalta-se que o país é signatário, desde o ano de 2015, do termo “educação em sexualidade” e não “educação sexual”, visando coibir a utilização do termo como numa comparação direta e exclusiva de que tais processos educacionais teriam como único e exclusivo objetivo ensinar crianças e jovens sobre o ato sexual em si<sup>1</sup>.

Esclarecido o ponto, informa-se que, segundo a UNESCO (2013, p. 7), a educação em sexualidade compreende:

---

<sup>1</sup> Para mais informações, sugerimos assistir o episódio nº 29 do *podcast* “Prazer em saber – educação em sexualidade com Mariana Braga”, disponível em: <https://www.listennotes.com/podcasts/prazer-em-saber/29-educa%C3%A7%C3%A3o-em-sexualidade-fkQLFAXVjM8/>

[...] toda e qualquer experiência de socialização vivida pelo indivíduo ao longo de seu ciclo vital, que lhe permita posicionar-se na esfera social da sexualidade. A educação em sexualidade está presente em todos os espaços de socialização – família, escola, igreja, pares, trabalho, mídia –, mas ocorre de forma pulverizada, fragmentada e desassociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos. Portanto, torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana.

O conceito de educação em sexualidade proposto pela UNESCO (2013) permite elucidar que um bom sistema de educação em sexualidade constitui-se como um processo gradativo. Ou seja, que acontece no decurso do tempo e respeitando a capacidade de compreensão que cada etapa do desenvolvimento humano possibilita.

É, ainda, aquela que acontece por meio de conhecimentos científicos e que engloba os distintos aspectos que formam a sexualidade, passando pelas diferenças anatômicas e englobando discussões sobre amor, desejo, paixão, respeito e diversidade, bem como promovendo a autorresponsabilidade nos relacionamentos. Concomitantemente, esse processo deve pautar-se no respeito aos direitos humanos e ampliar a ideia de que se baseia somente nos direitos reprodutivos para falar sobre discriminação e preconceito (UNESCO, 2013).

Conforme explica Ribeiro (2020), o processo de educação em sexualidade não pode negligenciar questões que permeiam a temática do prazer, respeito por si mesmo e pelo outro, responsabilidade e prevenção. Também deve trabalhar pelo desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva sobre o corpo e sexualidade, para que as pessoas possam exercer sua cidadania de forma plena (RIBEIRO, 2020). Dessa forma, de maneira sucinta, o que a literatura, organizações e pesquisadores(as) ensinam sobre os processos de educação em sexualidade é que estes não se limitam ao contexto escolar, mas estão presentes em todos os espaços de socialização que o indivíduo se insere. Nesse sentido, é sempre necessário considerar a idade, a capacidade de compreensão, as curiosi-

dades e as possibilidades de vivência naquela etapa de vida, incluindo a análise de riscos, como, por exemplo, violência e ofensa sexual<sup>2</sup>.

No manual intitulado *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*, a UNESCO (2013, p. 12-13) explica que esses processos de educação em sexualidade devem acontecer em ambientes escolares, organizações, instituições, incluindo familiares, visando:

- (i) Disponibilizar informações precisas sobre tópicos importantes que despertam a curiosidade de crianças, adolescentes e jovens, nomeadamente: crescimento e desenvolvimento, anatomia e fisiologia sexual, reprodução, gravidez e parto, HIV e aids, DST, vida familiar e relações interpessoais, cultura e sexualidade, comportamento sexual, diversidade sexual, abuso, violência baseada em gênero e práticas de risco e danosas.
- (ii) Oferecer a crianças, adolescentes e jovens a oportunidade de explorar valores, atitudes e normas referentes à vivência da sexualidade (como indivíduo, na família, interpares, na comunidade) ao comportamento sexual, à saúde, risco e tomada de decisão, e aos princípios de respeito, igualdade de gênero, direitos humanos e igualdade.
- (iii) Facilitar a aquisição de habilidades importantes sobre o comportamento sexual para a tomada de decisões, de autoconfiança,

---

<sup>2</sup> Segundo Werner (2018, p. 367): “Na busca por definir a palavra ‘abuso’, usar em excesso é o que se repete em todos os dicionários pesquisados. Também no senso comum, quando falamos de abusar algo, compreendemos que é ir além em algo permitido ou esperado. Assim, em ‘abusou da comida’ (fato lícito, correto), mas comeu em excesso. Outrossim, em ‘abuso de bebida’ compreende-se que alguém bebeu (fato social e aceitável em comemorações), mas em excesso. Poderíamos fornecer mais exemplos como ‘abusou da velocidade ao guiar o carro’, ‘abusou do tempo na palestra’, ‘abusou dos pedidos’, etc. Em todos eles, verificaríamos que abusar ou usar em excesso refere-se sempre a algo que é ou lícito ou necessário ou primordial ou aceito socialmente ou esperado ou tolerado; enfim, algo que, se extrapolado, parte de algo permitido, aceito. Portanto, [...] se abusar é ‘usar em excesso’, com a ofensa sexual esse pensamento não é suportável, porque a pessoa que abusa não tem o direito sequer a usar sexualmente, quem dirá usar em excesso. [...] pratica atos libidinosos com crianças e adolescentes não pode nem fazê-lo, muito menos em excesso. Quando falamos que um pai ‘abusou sexualmente de sua filha’ não podemos admitir que ele usou a filha sexualmente e eu seu erro foi usá-la em excesso. Seu erro foi primário: usá-la, porque ele não tem essa prerrogativa.”

comunicação e negociação, e capacidade de recusa da violência sexual, qualquer que ela seja.

(iv) Estimular crianças, adolescentes e jovens a assumir responsabilidade por seu próprio comportamento e a respeitar o direito de outros, assim como estimular aceitação e empatia independentemente do seu estado de saúde ou orientação sexual.

## **Como os(as/es) jovens brasileiros(as/es) estão vivenciando a sexualidade?**

Infelizmente, ainda hoje, a sexualidade continua a ser percebida enquanto tabu. E, uma vez entendida como tal, comumente esses processos de educação em sexualidade acabam sendo evitados como consequência de preconceitos e mitos difundidos socialmente, relacionados à sexualidade.

Por tabu, entende-se uma prática, ato ou atividade social que seja, a nível cultural, reprovável (SIGNIFICADOS, 2022). O problema dessa concepção é que, uma vez considerada tabu, a sexualidade não encontra espaço para ser discutida e abordada no meio social, nas relações interpessoais e no próprio âmbito individual, partindo para se transformar em silenciamento (MARTINES; ROSSAROLLA, 2018). Ademais, infelizmente, ainda nos dias atuais, acredita-se que falar sobre sexualidade pode estimular crianças e jovens a praticar sexo mais cedo, apesar de inúmeras pesquisas demonstrarem o contrário, ou seja, que abordar a sexualidade no decurso do desenvolvimento infantojuvenil é benéfico para o prazer, a saúde e a responsabilidade sexual (FORD et al., 2019; LEITE, 2020; LAMEIRA-FERNÁNDEZ et al., 2021).

Ford et al. (2019), no artigo intitulado *Why Pleasure Matters: its global relevance for sexual health, sexual rights and wellbeing*, apontam que falar sobre sexualidade, respeitando as capacidades de compreensão de crianças e adolescentes, tende a adiar o início das relações sexuais, além de aumentar a prática de sexo seguro, reduzindo chances de ISTs, porque jovens passam a utilizar com maior frequência preservativos e buscar outras técnicas de contracepção, como

uso de anticoncepcionais, uma vez que se tornam mais conscientes e responsáveis por suas escolhas.

Além disso, há estudos que mostram que a gravidez na adolescência é minimizada com processos de educação em sexualidade, bem como há significativa redução de violências de gêneros entre jovens (SANTELLI et al., 2018).

Uma outra falsa justificativa para a não realização de processos de educação em sexualidade se relaciona ao mito de que se estaria estimulando estes(as) jovens a praticarem sexo mais precocemente. Entretanto, atualmente, no Brasil, o início da vida sexual do(a/e) jovem brasileiro(a/e) acontece, em média, por volta dos 15 aos 17 anos de idade (GONÇALVES et al., 2015; SILVA et al., 2015; FERREIRA, 2016).

Segundo um estudo conduzido por Gonçalves et al. (2015), que foram responsáveis por entrevistar 4.235 adolescentes de Pelotas, a média em que os(as/es) jovens da região iniciam a vida sexual gira em torno dos 14 anos de idade. Outro estudo, realizado com 603 jovens paraenses, conduzido por Silva et al. (2015), chegou a resultados similares, uma vez que concluiu que, em média, os(as/es) adolescentes iniciam a vida sexual por volta dos 15 anos de idade. Por fim, a pesquisa Mosaico 2.0, coordenada pela psiquiatra Carmita Abdo, do Programa de Estudos em Sexualidade (ProSex) do Instituto de Psiquiatria da USP (FERREIRA, 2016), entrevistou em torno de 3.000 pessoas entre 18 e 80 anos e concluiu que as pessoas, em média, iniciam sua vida sexual entre os 13 e 17 anos de idade.

A questão que se faz é, se pesquisas mostram inúmeros ganhos quando processos de educação em sexualidade são aplicados à população escolar, por que esses processos continuam a ser negligenciados?

## **O que a série *Sex Education* tem a nos ensinar?**

A nível mundial, a UNESCO (2013) aponta ainda existir significativos sistemas de ensino, escolas e profissionais da educação que evitam os temas da

sexualidade, o que, por sua vez, resulta no despreparo de jovens para lidar com sua própria sexualidade, com a prevenção de ISTs e com a gravidez.

Vieira e Matsukura (2017) apontam como a educação em sexualidade é prevista nas escolas desde meados da década de 1930, porém era pautada numa concepção higienista, controladora e repressora desta. Ainda hoje percebe-se uma tendência de tentativas de repressão do ensino sobre sexualidade, especialmente guiada por setores governamentais mais conservadores.

Voltando-se para as diretrizes legais que regulamentam os processos de ensino no Brasil, identifica-se que não existe, atualmente, nenhuma legislação específica que regulamenta os processos de educação em sexualidade nas escolas (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019). Na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017), principal norteador da educação brasileira, a temática da sexualidade é apresentada de forma reducionista, limitando-se ao campo da disciplina de Ciências e com ênfase nos processos de reprodução e temática das doenças sexualmente transmissíveis (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019), conforme nomenclatura usada no documento.

Na edição mais recente da *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*, realizada em 2019, mas publicada apenas dois anos depois (IBGE, 2021), foram identificadas altas porcentagens de alunos(as/es) entre 16 e 17 anos que relataram ter recebido informações sobre prevenção à gravidez, prevenção ao HIV/Aids e outras ISTs, e orientação a acesso gratuito de preservativos. Entretanto, esses índices de acesso a informações se mostrou inferior em alunos(as/es) com 13 e 15 anos, indicando uma incompatibilidade entre o acesso a orientações importantes relativas à saúde sexual e à idade em que esses adolescentes iniciam a vida sexual, uma vez que uma parcela significativa dos(as/es) entrevistados(as/es) afirmou ter iniciado com 13 anos ou menos (IBGE, 2021). Além disso, percebe-se uma limitação da pesquisa apresentada, que reforça apenas o viés biológico e medicalizante da sexualidade, sendo que não foram encontrados dados sobre o acesso de escolares a informações de outras dimensões da educação para sexualidade.

Já o *Plano Nacional de Ensino* vigente (2014-2024) não faz menção a questões de gênero, sexualidade ou orientação sexual (BRASIL, 2014), dei-

xando tais questões abertas à interpretação individual. Cabe ressaltar que, em nota enviada à reportagem do *Profissão Repórter* (2019), o Ministério da Educação reiterou a autonomia que as redes estaduais e municipais de ensino possuem para definir quais temas serão trabalhados com os(as/es) estudantes e de que forma.

Soma-se a essas informações o fato de que representantes dos poderes legislativos municipais e estaduais, de distintas regiões do país, tentam criar leis para impedir a transmissão de conhecimentos científicos sobre educação em sexualidade em ambiente escolar, dificultando ainda mais o acesso a informação para crianças e jovens<sup>3</sup>. Ainda nesse campo político, por exemplo, desde 2004 (até a data da publicação do artigo) havia cerca de 60 projetos de lei tramitando ou que já tramitaram objetivando impedir a divulgação desse conhecimento no ambiente escolar (FURLANETTO et al., 2018). Tais projetos de lei ferem o direito constitucional à igualdade de cada indivíduo, bem como contrariam princípios fundamentais da educação brasileira, como os de ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento e o pluralismo de ideias (STF, 2017).

Dessa forma, a falta de ordenamentos e diretrizes a nível nacional acaba por dificultar a inserção de tais temas no âmbito escolar de forma sistematizada, obrigatória e para além das dimensões biológicas da sexualidade. Essa realidade se reflete, por exemplo, em uma pesquisa realizada pela *Gênero e Número* (GUIMARÃES, 2022), através da qual constatou-se que apenas três estados brasileiros – das 25 unidades federativas que responderam à pesquisa – oferecem, na grade curricular das suas escolas, disciplinas dedicadas ao ensino em sexualidade e oito apontaram ter projetos permanentes para combater diferentes formas de violência.

---

<sup>3</sup> Vide STF recebe mais ações contra leis que proíbem ensino sobre gênero e orientação sexual. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=347407>>. Acesso em: 12 maio 2022. A referida reportagem detalha os projetos de lei que tentam impedir a abordagem da sexualidade no ambiente escolar, incluindo os projetos de lei que tentaram alterar a Lei nº 3.468, de 2015 de Paranaguá, Paraná; Lei nº 6.496, de 2015 de Cascavel, Paraná; Emenda a Lei Orgânica Municipal nº 47, de maio de 2018 em Foz do Iguaçu, Paraná; Lei Complementar nº 994/2015, de Blumenau, Santa Catarina; Lei nº 4.268, de Tubarão, Santa Catarina todas questionadas por meio de Arguição de Descumprimento de Direito Fundamental (ADPF) no Supremo Tribunal Federal (STF).



A partir do que foi discutido, entende-se que a temática da sexualidade não tem abertura para ser abordada em diversos âmbitos da nossa sociedade, o que acaba limitando as possibilidades de educação para a sexualidade no contexto nacional. Ao não encontrar espaço para sanar dúvidas, discutir dificuldades e problemas na família ou na escola, os(as/es) adolescentes voltam-se para meios mais acessíveis, nos quais definitivamente acharão respostas para suas dúvidas, como é o caso das redes sociais, em contato com pares, Google, YouTube, TikTok, e outras ferramentas da internet. Entretanto, cabe o questionamento da qualidade da informação com a qual esses(as) adolescentes entram em contato em um mundo virtual sem qualquer tipo de regulamento ou limites.

Outra forma de obter tais informações é através do contato com amigos(as/es) e colegas, o que acontece, entretanto, de maneira informal, sendo exatamente isso o que é retratado na série *Sex Education*, uma vez que o enredo se constrói por meio das dúvidas e interações entre colegas que buscam o personagem principal (Otis) para obter conselhos e tirar dúvidas sobre processos da sexualidade.

Cabe ressaltar que essa “clínica sexual” criada na série *Sex Education* encontrou espaço para permanecer no contexto da escola, mesmo com aulas de educação em sexualidade. Entretanto, o currículo voltado apenas para o âmbito biológico e das ISTs não se mostrou capaz de suprir as dúvidas e angústias dos(as/es) adolescentes do Colégio Moordale em relação às suas sexualidades. É por isso que as questões envolvendo a sexualidade devem ser compreendidas de uma perspectiva multifatorial e complexa, envolvendo os âmbitos biológico, histórico, cultural, social e psicológico.

Especialmente na adolescência, as questões da sexualidade fazem parte de um processo de transformação mais amplo, estando atreladas às descobertas sobre os desejos e valores pessoais do sujeito, bem como é uma dimensão importante na estruturação e formação da sua subjetividade (VIEIRA; MATSUKURA, 2017; QUEVEDO, 2017).

Um aspecto igualmente importante diz respeito à saúde sexual, tendo em vista que a educação em sexualidade tem um papel essencial na transmis-



são do conhecimento cientificamente embasado acerca da saúde e dos direitos sexuais. Tais discussões não podem ser arbitrariamente censuradas nem intencionalmente deturpadas, uma vez que se deve garantir uma abordagem sobre a sexualidade pautada nos direitos humanos e na equidade de gêneros (WAS, 2014). No primeiro episódio da segunda temporada de *Sex Education*, a escola enfrenta um falso “surto” de clamídia, que mobiliza alunos(as/es) e até familiares, perpetrado pelo desconhecimento sobre a forma como tal IST é transmitida e suas possíveis implicações.

Outras repercussões dessa censura podem trazer consequências graves para a dimensão psicológica dos envolvidos. Na série, por exemplo, alguns alunos não binários<sup>4</sup> enfrentam dificuldades em conviver no ambiente escolar, uma vez que não se enquadram na divisão “meninos e meninas” empregada pelo colégio. Também, nesse sentido, outra demanda recorrente da “clínica” do Colégio Moordale foram alunos(as/es) buscando o referido espaço para encontrar formas de manejar a pressão social que sentiam em ser sexualmente ativos(as/es), única forma vista para obter validação dos pares no contexto da série. Outro episódio significativo se refere a uma aluna que procura conselho de Otis para aprender sobre prazer individual e masturbação, o que acaba se estendendo para uma jornada de autodescobrimento e validação pessoal bastante importante.

Assim, a promoção do diálogo aberto e respeitoso, da troca de informações e vivências, contribui imensamente para a autoaceitação, integração subjetiva e livre exercício da sexualidade e expressão de gênero (VIEIRA; MATSUKURA, 2017), o que se mostra restrito quando uma perspectiva estigmatizante da sexualidade é tomada como modelo.

Também cabe ressaltar que a série é um exemplo midiático que representa a falha que essa abordagem repressora da educação em sexualidade se mostra

---

<sup>4</sup> Segundo Lemos, Andrade e Cardoso (2020, p. 319): “A não-binaridade de gênero configura-se como a possibilidade de um processo de identificação que não ocorre diante do masculino nem do feminino, podendo se dar tanto na fusão de ambos os gêneros, como também na negação de proximidade com quaisquer destes (não identificação), passando a ser entendido como algo fluido ou múltiplo, dependendo do modo como os discursos desses sujeitos se colocam em articulação aos seus posicionamentos e vivências”.

na realidade. Uma vez que a sexualidade faz parte da subjetividade de todos(as/es) e, como qualquer outro aspecto, precisamos aprender sobre sua constituição social e histórica, quando a escola ou a família não supre tal necessidade, esses(as) jovens encontrarão outros meios para acessar informações sobre esse âmbito. Dessa forma, o que cabe a educadores, familiares, e representantes legislativos da sociedade é garantir que esses conhecimentos cheguem de forma organizada, fidedigna e sistematizada para que, a partir disso, o desenvolvimento da sexualidade ocorra da forma mais saudável e respeitosa possível.

## Considerações finais

O campo da sexualidade vem apresentando transformações muito intensas nos últimos anos, passando por diversas discussões que ampliam ainda mais suas formas de manifestação. Questões sobre expressão de gênero, diferentes espectros de sexualidade e identidade foram apenas recentemente incluídas nesse campo de discussão e, nesse sentido, reitera-se a importância das obras midiáticas que popularizam tais assuntos, tornando-os mais acessíveis à população geral.

Em contrapartida, nos últimos anos, são escassas as campanhas de conscientização sobre proteção sexual em contraste ao aumento significativo de infecções sexualmente transmissíveis, uma vez que o *Boletim Epidemiológico HIV/Aids 2021*, da Secretaria de Vigilância em Saúde e Ministério da Saúde (BRASIL, 2021), mostra um aumento de infecção ao vírus HIV entre a população jovem no país.

Segundo Brasil (2021, p. 16): “Entre os homens, nos últimos dez anos, observou-se um incremento na taxa de detecção de aids nas faixas de 15 a 19 anos e de 20 a 24 anos. Destaca-se que o aumento em jovens dessas faixas etárias foi, respectivamente, de 29,0% e de 20,2% entre 2010 e 2020.” Já nas mulheres, entre aquelas com 15 e 19 anos de idade, houve um aumento de 4,1% para 5,3%, e de 23,2% para 27,9% entre as mulheres de 20 a 24 anos, ambos por 100.000 habitantes.

A série *Sex Education* faz um ótimo trabalho no sentido de popularização da temática sobre sexualidade na adolescência, abordando inúmeros assuntos que são invisibilizados em ambientes residenciais e escolares, como, por exemplo, a temática da identidade *queer*<sup>5</sup>, descobrimento e expansão da sexualidade, disfunções sexuais, fetiches etc. de forma natural e vinculada à realidade cotidiana e social.

Apesar dos avanços percebidos nesse campo, com a popularização de saberes nas redes sociais, abordagem do tema em obras midiáticas – como a série em questão –, entre outras movimentações que vêm ocorrendo para tirar a sexualidade desse lugar de tabu e abri-la para debate no meio social, cabe ressaltar as ameaças constantes que a educação em sexualidade continua sofrendo. Conforme mencionado anteriormente, continuam a se expandir os projetos de lei que buscam impedir a divulgação de conhecimentos desse âmbito no ambiente escolar (FURLANETTO et al., 2018). Soma-se a isso a insegurança e falta de conhecimento que muitos responsáveis, familiares e educadores(as) têm em como abordar a sexualidade com jovens e crianças, o que gera uma lacuna nos processos de educação em sexualidade. Tais lacunas, por sua vez, implicam em consequências reais para a vivência da sexualidade, já que na ausência de diálogos e informações adequadas, muitos jovens iniciam a vida sexual sem um processo de aprendizagem formal ou sem fontes seguras de informação, tendo como principal meio de obtenção do conhecimento a internet (cujas informações nem sempre são adequadas) ou, para piorar, a pornografia (ALVES; PEREZ, 2022). Tais entraves devem ser combatidos para a garantia do acesso à educação de qualidade, o que também inclui a temática da sexualidade. Especialmente no que se refere à garantia de liberdade e promoção dos direitos sexuais de todos os sujeitos, uma vez que a omissão das discussões sobre sexualidade no campo escolar contribui, também, para o fortalecimento de

---

<sup>5</sup> Segundo Louro (2001), a identidade *queer* se contrapõe à normalização heteronormativa, bem como vai além desta, trazendo uma ideia de identidade não fixa e não dicotomizada entre masculino e feminino, e, portanto, desafiando as normas regulatórias impostas socialmente. Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, sugere-se a obra *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*, de Guacira Lopes Louro.

padrões heteronormativos (HERNANDES, 2016), o que, há muito tempo, não condiz com a nossa realidade social.

Tendo em vista que, atualmente, a educação em sexualidade, nos diferentes contextos, ocorre de forma fragmentada e muitas vezes dissociada do respeito ao indivíduo e aos direitos humanos, torna-se relevante a atuação do sistema educacional no sentido de organizar, sistematizar e repassar aos sujeitos essa dimensão de sua formação (UNESCO, 2013). Dessa forma, reforça-se a importância de manter uma luta ativa pela popularização e democratização do acesso ao conhecimento, e a necessidade de promover debates com crianças e adolescentes sobre uma dimensão da sua vida e individualidade que, assim como qualquer outra, merece ser reconhecida e validada.

## Agradecimentos

As autoras gostariam de agradecer a Fabiana Andrade Santolin pela revisão de língua portuguesa e das referências do presente capítulo.

## Referências

- ALVES, D. F. C.; PEREZ, D. K. Nos bastidores da indústria pornográfica: reflexos da pornografia e a importância da educação sexual. **Revista Psicologia e Transdisciplinaridade**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 82-101, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.aprb.org/index.php/rpt/article/view/7>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BARBOSA, L. U.; VIÇOSA, C. S. C. L.; FOLMER, V. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 11, n. 10, 2019. Disponível em: <<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/772>>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3. ed. rev. Brasília, DF: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. Ministério da Saúde. **Boletim Epidemiológico: HIV/Aids 2021**. Número especial, dez. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/boletins-epidemiologicos/especiais/2021/boletim-epidemiologico-especial-hiv-aids-2021.pdf/view>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FERREIRA, I. Perfil sexual dos brasileiros revela diferenças entre homens e mulheres. **Jornal da USP**, 2016. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/perfil-sexual-dos-brasileiros-revela-diferencas-entre-homens-e-mulheres/>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FORD, J. V.; VARGAS, E. C.; FINOTELLI JR., I.; FORTENBERRY, D.; KISMODI, E.; PHILPOTT, A.; RUBIO-AURIOLES, E.; COLEMAN, E. Why Pleasure Matters: Its Global Relevance for Sexual Health, Sexual Rights and Wellbeing. **International Journal of Sexual Health**, v. 31, n. 3, p. 217-230. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/19317611.2019.1654587>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FURLANETTO, M. F.; LAUERMANN, F.; COSTA, C. B.; MARIN, A. H. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática de literatura. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 550-571, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145084>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GONÇALVES, H. et al. Início da vida sexual entre adolescentes (10-14 anos) e comportamento em saúde. **Rev. Bras. Epidemiol.**, jan-mar, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbepid/v18n1/1415-790X-rbepid-18-01-00025.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GUIMARÃES, A. S. Apenas 3 estados do Brasil orientam escolas a terem disciplinas sobre educação sexual. **Gênero e Número**, 16 fev. 2022. Disponível em: <<https://www.generonumero.media/escolas-educacao-sexual/>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

HERNANDES, M. S. **O silenciamento da discussão sobre gênero e sexualidade nas escolas: a inconstitucionalidade da omissão**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/173782/TCC%20Marga%20GDE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 25 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

**Pesquisa nacional de saúde do escolar:** 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

LAMEIRAS-FERNÁNDEZ, M.; MARTÍNEZ-ROMÁN, R.; CARRERA-FERNÁNDEZ, M. V.; RODRÍGUEZ-CASTRO, Y. Sex Education in the Spotlight: What Is Working? Systematic Review. **Int J Environ Res Public Health**, v. 18, n. 5, 2021. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7967369/>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

LEITE, R. M. F. **A importância da educação sexual na construção dos conceitos de amor e sexualidade:** um estudo com jovens adultos. 2020. Dissertação (Mestrado Integrado de Psicologia) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, 2020.

LE MOS, P. M.; ANDRADE, A. G. S.; Cardoso, B. M. L. Subvertendo gênero: o lugar da não-binaridade numa análise discursiva de “blogs”. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 9 n. 3, p. 314-326, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v9i3.3132>>. Acesso em: 10 maio 2022.

LINS, R.N. **O livro do amor:** volume I. 4. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

\_\_\_\_\_. **O livro do amor:** volume II. 4. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

LOURO, G. L. Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**, v. 2, n. 9, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>>. Acesso em: 10 maio 2022.

MARTINES, E. A. L. M.; ROSSAROLLA, J. N. Sexo e sexualidade: tabu, polêmica ou conceitos polissêmicos? Reflexões sobre/para a formação de educadores. **Revista Exitus**, v. 8 n. 2, p. 273-299, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2ID537>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

PROFISSÃO REPÓRTER. Educação sexual ainda é tabu no Brasil e adolescentes sofrem com a falta de informação. **G1 Globo**, 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/profissao-reporter/noticia/2019/06/27/educacao-sexual-ainda-e-tabu-no-brasil-e-adolescentes-sofrem-com-a-falta-de-informacao.ghtml>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

QUEVEDO, J. E. M. **Educación, diversidad sexual y subjetividad:** una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar em Cali-Colombia. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade de Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/>>

bitstream/10482/23565/1/2017\_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RIBEIRO, M. **Educação em sexualidade**: conteúdos, metodologias e entraves. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SANTELLI, J. S.; GRILO, S. A.; CHOO, T-H.; DIAZ, G.; WALSH, K.; WALL, M., et al. Does sex education before college protect students from sexual assault in college? **PLoS ONE**, v. 13, n. 11, 2018. Disponível em: <[https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0205951](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205951)>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SEX EDUCATION [Seriado]. Criadora: Laurie Nunn. Produção: Jon Jennings. Reino Unido: Netflix, 2019.

SIGNIFICADOS. Significado de tabu. **Significados**, 2022. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/tabu/>>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SILVA, A. de S. N. et al. Início da vida sexual em adolescentes escolares: um estudo transversal sobre comportamento sexual de risco em Abaetetuba, Estado do Pará, Brasil. **Rev Pan-Amaz Saude**, Ananindeua, v. 6, n. 3, p. 27-34, 2015. Disponível em <[http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-62232015000300004](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232015000300004)>. Acesso em: 22 abr. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). STF recebe mais ações contra leis que proíbem ensino sobre gênero e orientação sexual. **STF**, 22 jun. 2017. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=347407>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes\\_edu\\_cacao\\_sexualidade\\_Brasil\\_preliminar\\_pt\\_2013.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/Orientacoes_edu_cacao_sexualidade_Brasil_preliminar_pt_2013.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2022.

VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de educação sexual na escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69, p. 453-474, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226923>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

WERNER, M. C. M. Famílias e situações de ofensa sexual. In: OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (Orgs.). **Manual de terapia familiar**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 366-375.

WORLD ASSOCIATION FOR SEXUAL HEALTH (WAS). Declaração dos direitos sexuais. Versão revisada. **WAS**, 2014. Disponível em: <<https://spsc.pt/wp-content/uploads/2017/01/DIREITOS-SEXUAIS-WAS.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Defining sexual health**: report of a technical consultation on sexual health. Geneva: WHO, 2006.

#29 - EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE. [Locução de]: Fernanda Bonato. Entrevistada: Mariana Braga. Rio de Janeiro: Atos e Fatos Produções, 21 nov. 2020. **Podcast**. Disponível em: <<https://www.listennotes.com/podcasts/prazer-em-saber/29-educa%C3%A7%C3%A3o-em-se-xualidade-fkQLFAXVjM8/>>. Acesso em: 22 abr. 2022.



# *Pray Away: a “cura gay”*

Flávio André Banas

## **Sinopse da obra midiática**

*Pray Away*, dirigido por Kristine Stolakis (STOLAKIS, 2021), é um documentário que retrata os horrores sofridos por membros da comunidade LGBTI+<sup>1</sup> que foram submetidos a “terapias de conversão”<sup>2</sup>. Em pouco menos de duas horas de duração, diversos ex-líderes de organizações cristãs e vítimas do tratamento são entrevistados(as/es), detalhando como funciona e quais são os danos emocionais, culturais e sociais desse tratamento para a comunidade LGBTI+.

---

<sup>1</sup> LGBTI+ = Lésbicas, Gays, Bissexuais, pessoas Trans, Travestis e Intersexo. O “+” representa todas as outras possibilidades que não estão descritas na sigla, como, por exemplo, assexualidade (pessoas que não sentem atração sexual ou a sentem de forma bem específica) e pansexualidade (atração por pessoas independentemente do gênero com o qual elas se identificam ou não se identificam). A não binariedade poderia já ser representada pelo T de pessoas trans, considerando a pluralidade de identidades trans, porém, também podemos compreendê-la como sendo parte do “+”. A sigla com essas letras foi acordada na conferência nacional realizada em 2019. Ver: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/764-16-conferencia-movimentos-lgbtiunificam-posicionamentos-e-reafirmam-a-defesa-do-sus>

<sup>2</sup> Chamarei aqui de “terapia de conversão” aquelas modalidades baseadas em concepções religiosas, que têm sido praticadas mesmo após a despatologização da homossexualidade e proibição dessas práticas por conselhos profissionais do campo psi. O termo “conversão” é importante para marcar a origem religiosa das terapias atuais que propõem o tratamento e “cura” da homossexualidade, na medida em que pressupõe tanto a passagem para uma suposta heterossexualidade quanto a adoção de uma nova religião.

A “cura gay” não é um assunto novo. Há décadas que falsos e questionáveis tratamentos são prescritos para pessoas LGBTI+, na tentativa de negar suas orientações sexuais e identidades de gêneros. Na maioria das vezes, esses tratamentos estão relacionados a religiões e buscam “resgatar” gays com um discurso de salvação e amor a Jesus Cristo. Criados com vergonha e autojulgamento, muitos homossexuais se agarraram na religião. Alguns, como Michael Bussee, chegaram até a criar um programa internacional para voltar ao “caminho certo”. O homem que antes se considerava um “ex-gay” cofundou, em 1976, a organização cristã Exodus, que ganhou milhares de membros em todo o mundo promovendo encontros, palestras e atendimentos para pessoas que queriam deixar de sentir atração pelo mesmo sexo.

O documentário não poupa esforços para mostrar os danos psicológicos que os programas de conversão causaram nas pessoas, exibindo imagens de arquivo – muitas vezes perturbadoras – e depoimentos de quem conseguiu escapar desse tipo de intervenção.

O documentário mostra o retrocesso político que o movimento “ex-gays” causou para os direitos da comunidade LGBTI+, e como essas terapias de conversão alimentam o medo e colocam as pessoas nas mãos de psicólogos(as/es) e terapeutas não qualificados(as/es).

O documentário também destaca as viagens edificantes de John Paulk. No final dos anos 1990, John tornou-se uma figura polêmica na mídia estadunidense apresentando-se como “ex-homossexual”. Casado com uma mulher chamada Anne Edward, que também se declarava “ex-lésbica”, John estampou inúmeras capas de revistas e realizou aparições em diversos programas de televisão para promover sua “cura”.

A maioria desses líderes usava discursos conservadores com base no cristianismo, deixando nítido que as pessoas só seriam amadas por Jesus se abandonassem seus “desejos homossexuais”. À medida que o documentário *Pray Away* aborda entrevistados(as/es), é notável que todos(as/es) se arrependem dos anos que passaram tentando converter as pessoas de suas verdadeiras orientações sexuais.

Outro ponto observado no decurso do filme refere-se ao objetivo das sessões, que não se restringiam somente a uma tentativa de “cura” de uma orientação sexual, mas também de colocar homens e mulheres em papéis sociais preestabelecidos.

O documentário tem êxito em mostrar o quanto o discurso de “cura gay” ainda é presente. Além disso, faz menção aos distúrbios que os programas causaram nas pessoas e como a mídia deu espaço para organizações como a Exodus.

Como contraponto atual, *Pray Away* menciona Jeffrey McCall. McCall se considera um “ex-transgênero” e atualmente prega a palavra de Jesus para que mais pessoas deixem a comunidade LGBTI+.

*Pray Away* é um documentário extremamente necessário para entender os limites entre religião, orientação sexual e identidade de gênero. Uma certamente não anula a outra. Sendo assim, *Pray Away* trata com sobriedade um assunto de extrema relevância que deixou grandes sequelas na comunidade LGBTI+. Enfatiza o sentimento de remorso por parte daqueles(as) que já participaram desses movimentos e que hoje aceitam sua homossexualidade. O documentário, entretanto, mostra que o mecanismo das terapias de conversão é uma espiral destrutiva. Quando as organizações fecham as portas – Exodus encerrou suas atividades em 2013 –, outras se abrem, como Jeffrey McCall. Em sua última cena, a diretora dedica o filme aos(às/es) que sobreviveram a essas práticas, mas também aos(às/es) que não tiveram a mesma sorte.

## **Terapias de reorientação sexual**

As terapias de reorientação sexual (também chamadas de terapia de conversão sexual, terapia reparativa da sexualidade, entre outras terminologias) são, basicamente, as psicoterapias focadas na conversão da homossexualidade para a heterossexualidade. Esse tipo de terapia tem como base uma abordagem que considera a homossexualidade como enfermidade, ou seja, como a causa do mal-estar psicológico do indivíduo. Dessa forma, o(a/e) terapeuta – seja

ele(a) um profissional de saúde ou não – que fornece esse tipo de tratamento propõe uma terapia capaz de suprimir esse mal-estar por meio da conversão.

O relacionamento sexual com pessoas do mesmo gênero é uma prática normal na história humana, sendo bastante encontrada em civilizações antigas, como a romana e a grega. Em culturas remotas, os relacionamentos homoeróticos só eram repudiados quando ameaçavam subverter a hierarquia social da época (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002).

As tradições judaico-cristãs adotaram o discurso de que relacionamentos homossexuais eram pecaminosos e representavam o descumprimento do que julgavam ser a palavra de Deus, e a homossexualidade representava a fraqueza do indivíduo frente às tentações demoníacas (LACERDA; PEREIRA; CAMINO, 2002). A expansão de doutrinas religiosas – principalmente o cristianismo – que pregavam uma relação erótica circunscrita ao coito vaginal, que, por sua vez, teria como fundamento a sua utilização exclusiva para a reprodução humana (MOITA, 2006), resultou em uma condenação institucionalizada das relações homoafetivas.

Segundo Foucault (2004), o poder da pastoral, na tradição judaico-cristã, é como um poder individualista que, ao contrário do rei que salva a totalidade do Estado, o bom pastor deve ser capaz de cuidar dos indivíduos em particular, dos indivíduos um a um. Outro fator que se destaca nessa tarefa do pastor é o caráter compulsório para aquele que é cuidado, ou seja, a “salvação” não é uma opção, ela é obrigatória: “O poder do pastor consiste precisamente na sua autoridade para obrigar as pessoas a fazerem tudo o que for preciso para a sua salvação: salvação obrigatória” (FOUCAULT, 2004, p. 68).

Desenvolvidas nos EUA em contextos religiosos diversos, principalmente cristãos, as chamadas “terapias de conversão” configuram-se como um conjunto de práticas que surgem a partir da exclusão da homossexualidade como doença do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* – DSM (1973) e da resolução subsequente da *American Psychological Association* – APA (CONGER, 1975).

Definindo a homossexualidade como pecado, grupos religiosos passam a misturar estratégias de “tratamento” da homossexualidade exclusivamente religiosas (tais como exorcismos) com terapias grupais e grupos de mútua ajuda. Os grupos de “cura gay” de base religiosa têm sido denunciados sistematicamente como espaços de manipulação de pessoas emocionalmente vulneráveis (em função do próprio estigma associado às homossexualidades). Soma-se a essa crítica o fato de a própria proposta de “tratamento” envolver, por si só, um reforço dessa estigmatização. As críticas relacionadas à ineficácia em relação ao que propõem e à violação dos direitos humanos dos(as/es) pacientes, relatadas anteriormente acerca das terapias de reversão da orientação sexual, são também ressaltadas por autores(as) que pesquisam esse campo.

As “terapias de conversão” foram alimentadas pela epidemia de HIV/Aids na década de 1980, entendida como “castigo divino” para os homossexuais. A partir da década de 1990, também nos Estados Unidos da América, membros do movimento de “ex-gays” passam a se articular com grupos políticos da extrema-direita. Para esses grupos, se a homossexualidade era reversível, não haveria razão para se criarem leis contra a homofobia. No final da década de 1990, esses grupos passaram a se utilizar da grande mídia para difundir campanhas relacionadas à factibilidade e desejabilidade do tratamento da homossexualidade.

No Brasil, em 1999, foi editada, pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Resolução nº 001/1999 (CFP, 1999), estabelecendo normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da orientação sexual.

O CFP entende que o progresso científico da Psicologia na temática da sexualidade está ligado à desconstituição das formas de preconceito, estigmatização e discriminação que giram em torno das práticas sexuais desviantes do comportamento heterossexual estabelecido socioculturalmente.

Esse entendimento está inserido num contexto global e gradual de superação dos estigmas e dogmas morais que contaminaram a visão da Psiquiatria e Psicologia a respeito da homossexualidade. A resolução do CFP, assim, estabelece que:

Art. 3º - os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a patologização de comportamentos ou práticas homoeróticas, nem adotarão ação coercitiva tendente a orientar homossexuais para tratamentos não solicitados. Parágrafo único - Os psicólogos não colaborarão com eventos e serviços que proponham tratamento e cura das homossexualidades.

Portanto, o CFP vetou expressamente toda e qualquer prática relacionada às Terapias de Reorientação Sexual, ao proibir a conduta profissional do(a/e) psicólogo(a/e) que promova o “tratamento” da homossexualidade (CFP, 1999).

## A “cura gay” ao redor do mundo

Segundo matéria no *The Washington Post* (PARKER, 2021), os métodos das “terapias de conversão” começaram a ser implantados em meados do século 19, quando qualquer outra identidade de gênero divergente da normativa heterossexual passou a ser considerada como uma patologia.

No mesmo dia da publicação, um importante passo foi dado para a comunidade LGBTQ<sup>3</sup> do Reino Unido. A Rainha Elizabeth II fez um pronunciamento sobre a proibição da terapia de reorientação sexual no Reino Unido: “Serão apresentadas medidas para abordar as disparidades raciais e étnicas e banir a terapia de conversão”, disse a monarca em discurso de abertura da nova sessão do Parlamento que ocorreu na Câmara de Londres (REINO UNIDO, 2021).

Em 24 de junho de 2021, a senadora Marie-Pierre de La Gontrie propôs uma legislação destinada a proibir a terapia de conversão na França. Na região, essas práticas ainda são legais, mesmo que permaneçam ocultas, praticadas com o maior sigilo e, portanto, difíceis de identificar.

---

<sup>3</sup> LGBTQ – sigla adotada pela autora da matéria publicada no *The Washington Post*.

Nos Estados Unidos da América, esses tratamentos são licenciados em 22 estados. Milhares de cidadãos americanos foram supostamente enviados a essas sessões para “curar” a homossexualidade.

Na China, um em cada cinco adolescentes transgêneros(as/es) relataram que foram forçados à terapia de conversão, segundo aponta pesquisa da Thomas Reuters Foundation de 2019 (TAYLOR, 2019). Na Malásia, por sua vez, líderes políticos e religiosos promovem a prática publicamente. Já a Indonésia, ativistas LGBTQ foram ameaçados de “estupro corretivo” por se oporem a um projeto de lei que propõe que pessoas sejam forçadas a se submeterem às terapias, como aponta matéria do *The Washington Post* (PARKER, 2021).

O Equador, por sua vez, proibiu não só que centros de reabilitação oferecessem terapias de conversão como também passou a impor penas mais severas para quem cometesse atos de violência para tentar “mudar” a orientação sexual de uma pessoa, diz o *The Washington Post* (PARKER, 2021).

De acordo com um relatório da International Lesbian and Gay Association – ILGA (MENDOS, 2020), Malta, em 2016, passou a ser o primeiro país da Europa a proibir tais práticas, além de adotar uma “abordagem abrangente” em todo o país. A Alemanha proibiu a publicidade e a prática da terapia para menores, o que pode acarretar desde multa de 32.500 dólares (cerca de R\$ 168 mil) até um ano de reclusão para quem desrespeitá-la. Já a Irlanda disse que se comprometeu a proibir a terapia e criar projetos de lei para impedir práticas semelhantes – algo que já passa por legislaturas em vários outros países e algumas regiões do Canadá, Espanha e Austrália, como aponta o *The Washington Post* (PARKER, 2021).

Como mostra a matéria do *The Washington Post* (PARKER, 2021), o Brasil foi o primeiro membro da Organização das Nações Unidas (ONU) que impôs medidas de restrição nacional contra a terapia de reorientação sexual, algo que aconteceu em 1999. Na ocasião, o CFP, de acordo com o parágrafo único da Resolução nº 001/1999, impediu profissionais de colaborarem “com eventos e serviços que propõem tratamento e cura para a homossexualidade” (CFP, 1999). Apesar disso, nos últimos anos, o país convive com projetos que visam autorizar a chamada “cura gay”.

Em abril de 2019, a Resolução CFP nº 001/1999 foi alvo de Ação Popular, movida por um grupo de psicólogos(as/es) defensores(as/os) do uso de terapias de reversão sexual. O CFP ingressou no Supremo Tribunal Federal (STF) com uma reclamação constitucional solicitando a extinção da Ação Popular para manter integralmente a Resolução nº 001/1999. De acordo com a decisão proferida pela Ministra Cármen Lúcia, o STF determinou a imediata suspensão da tramitação da Ação Popular nº 1011189-79.2017.4.01.3400 e todos os efeitos de atos judiciais nela praticados, mantendo-se íntegra e eficaz a Resolução nº 001/1999 do CFP. Isso significa que continuam válidas todas as disposições da Resolução CFP nº 001/1999, reafirmando que a Psicologia brasileira não será instrumento de promoção do sofrimento, do preconceito, da intolerância e da exclusão.

## Considerações finais

As reflexões acerca do documentário *Pray Away* mostram o quanto o saber científico não somente o médico-psiquiátrico, como também o psicológico, contribuiu para esse processo de criação e manutenção de terapias que tentam reverter orientações sexuais. As “terapias de conversão”, criadas por grupos religiosos, mostram o quanto a homofobia está ramificada na sociedade.

A defesa da “liberdade individual”, em relação ao exercício ou à imposição dessa modalidade de “terapia” a pessoas com identidades de gênero e orientações sexuais não cisheteronormativas, apresenta-se como uma hábil estratégia por parte de grupos religiosos conservadores em relação ao reconhecimento da legalidade dessas práticas. O enfrentamento por parte dos movimentos sociais das “terapias de conversão” e seus malefícios, portanto, deve incidir também na dimensão antiética dessa prática, superando a argumentação puramente científica. O fato de a religiosidade ter sido historicamente considerada como uma forma de “prevenção” das homossexualidades em manuais médicos expõe o quanto esses campos de saber não estão isentos dos saberes e poderes alicerçados nas crenças de determinadas religiões.



As terapias reorientadoras perpetuam o heterossexismo e o estigma homofóbico, lesbofóbico, bifóbico, transfóbico e intersexfóbico presentes na sociedade. Não há como compatibilizar o respeito à dignidade humana e a discriminação da orientação sexual desviante do padrão heteronormativo. Conforme Moncayo Quevedo (2017), parece que mulheres e homens são continuamente chamados a serem definidos em termos de uma norma binária que representa o gênero como efeito da heterossexualidade hegemônica. Nos limites das regras culturais e definições éticas, os ininteligíveis seriam aqueles indivíduos que não se conformam à norma, como transexuais, intersexuais etc.

Observa-se também a incapacidade do Estado em coexistir com o novo, com o diferente. Como ressalta González Rey (2005), essa incapacidade, partindo de “verdades absolutas”, se absolutiza nas ideias dos protagonistas do poder. São atitudes contrárias em que não se visualiza a possibilidade de composição. Permitir esse tipo de terapia, portanto, é um retrocesso não apenas científico, mas de direitos basilares, que é o respeito ao indivíduo como um fim em si mesmo.

## Referências

CONGER, J. J. Proceedings of the American Psychological Association, Incorporated, for the year 1974: Minutes of the Annual Meeting of the Council of Representatives. **American Psychologist**, v. 30, n. 6, p. 620-651, 1975. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/h0078455>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 001/99**, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999\\_1.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2022.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**: ditos & escritos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 17. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edição Graal, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. Trad. Raquel Souza Logo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Ed. Thomson, 2005.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais.

**Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 165-178, 2002.

MENDOS, L. R. **Curbing deception**: a world survey on legal regulation of so-called “conversion therapies”. Geneva: ILGA World, 2020. Disponível em: <[https://ilga.org/downloads/ILGA\\_World\\_Curbing\\_Deception\\_world\\_survey\\_legal\\_restrictions\\_conversion\\_therapy.pdf](https://ilga.org/downloads/ILGA_World_Curbing_Deception_world_survey_legal_restrictions_conversion_therapy.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MOITA, G. A Patologia da diversidade sexual: homofobia no discurso de clínicos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 76, p. 53-72, dez. 2006.

MONCAYO QUEVEDO, J. E. M. **Educación, diversidad sexual y subjetividad**: una aproximación cultural-histórica a la educación sexual escolar em Cali-Colombia. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017\\_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23565/1/2017_JorgeEduardoMoncayoQuevedo.pdf)>. Acesso em: 9 ago. 2022.

PARKER, C. The U.K. is set to pursue a ban on ‘conversion therapy.’ Here’s where other countries stand on the issue. The Washington Post, 11 maio 2021. Disponível em: <<https://www.washingtonpost.com/world/2021/05/11/britain-conversion-therapy-ban/>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

PRAY AWAY. Direção: Kristine Stolakis. Produção: Anya Rous, Jessica Devaney, Kristine Stolakis. Estados Unidos: Netflix, 2021.

TAYLOR, M. Trans Chinese teens forced into ‘conversion therapy’ – study. Openly, 6 set. 2019. Disponível em: <[https://www.openlynews.com/i/?id=58f5c2e9-e5f3-4a02-bcb6-b41216caffee&utm\\_source=news-trust&utm\\_medium=redirect&utm\\_campaign=context&utm\\_content=article](https://www.openlynews.com/i/?id=58f5c2e9-e5f3-4a02-bcb6-b41216caffee&utm_source=news-trust&utm_medium=redirect&utm_campaign=context&utm_content=article)>. Acesso em: 9 ago. 2022.

# Transgeneridade Infantil? Uma leitura da identidade de gênero a partir da obra *Uma criança como Jake*

Dienifer Katrine Chierici

## Sinopse da obra midiática<sup>1</sup>

O filme *Uma criança como Jake* (2019), escrito e dirigido por Silas Howard, homem trans, retrata a história de um casal (Alex e Greg) que está aprendendo a lidar com as particularidades do seu filho. Jake, de quatro anos, gosta das princesas da Disney, prefere brincar com meninas e usar saias em vez de calças, exercendo assim características pessoais que divergem dos padrões de gênero socialmente convencionados. No Brasil, o filme foi duramente criticado por promover a “ideologia de gênero infantil”. Embora a obra seja geralmente descrita como a história de uma criança trans, é interessante notar que o próprio personagem Jake nunca faz tal afirmação, permanecendo incertas sua identidade de gênero e orientação sexual.<sup>2</sup>

A história começa com Alex, mãe de Jake, conversando com a diretora da pré-escola na qual o filho está matriculado. O menino vai começar a primei-

---

<sup>1</sup> A revisão do português deste capítulo foi realizada pelo Centro de Assessoria de Publicação Acadêmica (CAPA), da UFPR.

<sup>2</sup> Neste capítulo, a referência a Jake no gênero gramatical masculino segue a forma como o personagem é referido no filme. Não se optou pela linguagem neutra, pois ela poderia implicar algo que não fica explícito no filme: a sexualidade e identidade de gênero da criança. Assim, mantém-se aberta também a hipótese de que ele seja apenas um menino cis-hétero com padrões de brincar divergentes, sem patologizar/rotular sua infância.

ra série, mas a escola pública da região onde moram está lotada. A diretora incentiva Alex a tentar uma bolsa de estudos em escolas particulares e, para isso, a mãe é convidada a escrever uma carta de intenção. Nela, são feitas menções à inteligência e criatividade do menino, mas são omitidas todas as características pessoais de Jake que fogem do padrão: a criança possui um grande espírito de liderança, comandando o grupo de meninas com as quais cria histórias de faz de conta imaginativas e criativas, já sabe ler e é apaixonado por contos de fadas. A criatividade de Jake e a forma como ele expressa o gênero são apontadas pela diretora da escola, que orienta Alex sobre o interesse atual das escolas por diversidade; a mãe, porém, demonstra grande desconforto com a possibilidade de Jake ser diferente. Ela afirma que conhece os interesses do filho, mas que não os encara como uma questão de gênero, e se preocupa que o filho já comece a infância rotulado.

Ao longo do filme, Jake passa por diversas entrevistas e testes, sempre obtendo resultados de alto desempenho. Ao mesmo tempo, pequenos episódios de discriminação passam a ocorrer cotidianamente, levando o protagonista a comportamentos de agressividade e isolamento. Diante de todos esses episódios e sem referências do que deve ser feito, a mãe decide agir com maior rigidez em relação à sua expressão de gênero: ela o proíbe de usar fantasias de princesa no Dia das Bruxas, oferecendo apenas opções “masculinas”, e reduz o contato de Jake com brincadeiras e filmes considerados femininos. O resultado dessa intervenção é um nível ainda maior de isolamento: Jake se afasta dos pais e colegas, passa a recusar as atividades propostas por docentes e externaliza seus sentimentos através de desenhos extremamente violentos, o que acaba chamando a atenção da escola.

Convocado para uma reunião, Greg, pai de Jake, é confrontado a respeito do comportamento do filho e questionado sobre o que ele pode estar tendo dificuldades em expressar. O pai elenca uma série de questionamentos de gênero feitos pelo filho que vinham sendo sistematicamente suprimidos. Greg considera buscar acompanhamento profissional para Jake, pois reconhece que o filho está enfrentando uma série de mudanças e que pode ter dificuldade em compreendê-las. Ainda assim, Alex se mostra resistente à possibilidade da psi-

coterapia: ela teme que isso confunda Jake ou o faça sentir inadequado, negando veementemente que qualquer comportamento do filho possa ser anormal ou lhe causar problemas.

Por fim, os resultados dos processos seletivos chegam: o menino obtém pontuações extremamente altas, mas todas as escolas o rejeitam por problemas comportamentais. Alex é finalmente confrontada com os resultados de sua postura e percebe que sua tentativa de não rotular o filho a fez agir como se resistisse a alguma agenda política, negando acolhimento e acompanhamento às características pessoais dele. Jake estava tentando demonstrar aquilo de que precisava, mas a mãe estava determinada a ignorar.

Em casa, o casal tem uma grande briga na tentativa de apontar culpados. Alex diz que Greg não foi uma figura masculina presente, por estar sempre trabalhando, enquanto Greg diz que é Alex quem compra os DVDs de princesas e lê contos de fadas, confundindo o filho. Após muita discussão, uma epifania recai sobre os dois: Jake ainda terá muito tempo para compreender e expressar sua identidade de gênero, que talvez até mude com o tempo. Por ora, ele só precisa do apoio, acolhimento e abertura da sua família.

## **A construção de uma (trans)generidade patologizante**

Os conceitos de normalidade/anormalidade e saúde/doença são mutáveis, variando amplamente de acordo com o contexto histórico, cultural, político e religioso no qual os indivíduos estão inseridos. A transgeneridade, enquanto modo de expressão da identidade de gênero, pode ser identificada em registros muito anteriores à criação de um termo que a definisse. Na mitologia greco-romana, em contos populares medievais e em religiões orientais, nós nos deparamos com uma determinação do que é masculino/feminino que não está, necessariamente, condicionada à genitália (BENTO, 2008).

Em relação ao olhar médico e psicopatológico sobre o gênero, esse é, ao contrário do que o senso comum pode sugerir, uma criação recente. Os primeiros critérios médicos para o diagnóstico de transgeneridade datam de 1960,

a partir dos estudos do sexólogo alemão Harry Benjamin (FAVERO; MACHADO, 2019). A descrição do fenômeno como uma patologia da mente é ainda mais recente, de 1980, com a publicação da terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM-III (APA, 1980) e da nona Classificação Internacional de Doenças (CID). Nos últimos 40 anos, sob diferentes títulos (“Transexualismo”, “Transtorno de Identidade de Gênero”, “Disforia de Gênero”), as ciências da saúde contribuíram para a construção de uma identidade trans diretamente vinculada à loucura, ao estranhamento e à exclusão.

Somente em 2022 a 11ª versão da CID, produzida pela Organização Mundial da Saúde, passa a ser adotada mundialmente. Nessa versão, a transexualidade/transgeneridade é finalmente removida da categoria de transtornos mentais, um singelo passo rumo à despatologização. Ao longo dos anos, ocorreram diversas tentativas semelhantes através de mudanças gramaticais, mas as práticas permaneceram as mesmas: a suposta neutralidade científica dos diagnósticos se mostra comprometida ao esbarrar na adoção de critérios diagnósticos baseados em estereótipos há muito combatidos, como a preferência ao urinar e a escolha de brinquedos (FAVERO; MACHADO, 2019).

No filme, a figura de Alex mostra uma mãe extremamente preocupada com o impacto que tal psicodiagnóstico pode causar na vida de seu filho. Em sua resistência ao falar sobre as características não normativas de Jake, levá-lo ao psicólogo ou conversar abertamente a respeito das questões que o afligem, transparece a descrença no sistema de saúde como um ambiente seguro para tratar de questões de gênero. Mas não apenas isso: a preocupação materna com o rótulo de criança não normativa se relaciona a todo o estigma implicado no tema, construído ao longo de décadas de psicopatologização mascarada como ciência.

O pressuposto comum é o de que ser trans (ou outra identidade não cis) é uma adversidade, o que pode levar os familiares a um estado de negação. Desde a concepção, os pais idealizam o filho que terão, desejando que seja o mais bonito, o mais inteligente, o melhor; e em nossa sociedade, o filho desejado é cis-normativo. A morte do filho idealizado pode acontecer a qualquer momen-

to: ao nascer, caso apresente alguma deficiência; ao longo do desenvolvimento, quando doenças ou divergências podem se tornar evidentes; ou mesmo ao longo da vida, quando frustrações, revoltas e rejeições tomam conta da relação parental (ALVES, 2012).

Quando morre a imagem do filho idealizado, surge a tristeza, o medo, a negação, o luto. O filho é completamente diferente do que foi desejado, mas está ali, e os pais geralmente não têm espaço nem autorização para expressar sua dor. As pessoas ao redor cobram ações e atitudes, indiferentes ao conflito de sentimentos dos pais (ALVES, 2012). Do mesmo modo, é possível observar ao longo do filme certa frieza por parte das escolas e amigos da família ao apontar as diferenças de Jake. São exigidas atitudes, soluções e encaminhamentos, o desempenho parental perfeito, mas pouco ou nada é oferecido no sentido de instrumentalizar os pais a respeito de como agir e como lidar com seus sentimentos e expectativas em relação a uma criança que desvia do padrão.

Tentando de algum modo bloquear a realidade de que seu filho não se encaixa no ideal socialmente construído de infância e, ao mesmo tempo, se proteger do fato de que Jake vem sofrendo situações de discriminação pelo mesmo motivo, Alex também tenta reprimir o filho. Ela compra fantasias “masculinas”, deixa de brincar de bonecas e fantasias com ele, para de ler contos de fadas e censura qualquer referência a um comportamento que poderia ser rotulado como desviante. Ao ignorar as características pessoais do filho, a mãe afasta de modo temporário os sentimentos negativos relacionados ao estigma, mas também compromete um dos únicos vínculos afetivos de segurança e autoexpressão que o menino possui.

Assim, a criança segue sofrendo as violências resultantes das respostas e atitudes em relação a sua expressão de gênero fluida, agora não só por parte de seus pares, mas também de seus pais. O filme retrata as alterações comportamentais de Jake, como o isolamento, atitudes opositoras e expressões violentas, todas tentativas claras de preservação da subjetividade. O discurso em torno da infância, historicamente concebida como de natureza assexuada, imatura e sem desejo próprio (ARIËS, 1978), assume aqui um caráter de perversão. Seu “diagnóstico de gênero”, realizado implicitamente ao longo do filme, descon-

sidera a existência de pessoas não binárias e gênero fluido, além de questões como a própria livre expressão do brincar, que não precisa ser marcado por estereótipos de gênero. Se Jake age de forma considerada feminina, levanta a suspeita de ser uma pessoa trans, o que exigiria intervenção.

## **Sexualidade, identidade de gênero e violência**

Quando se trata da transexualidade/transgeneridade, o legado de manuais diagnósticos internacionais como a CID e o DSM evidencia uma tentativa de controle moral através da estigmatização. Qual é o risco real, cientificamente observável, ao qual uma pessoa que exerce diferentes formas de expressão de gênero está exposta? E de que maneira tal risco seria maior do que aquele ao qual sujeitos normativos estão expostos na expressão de sua sexualidade? A resposta a essas questões parece estar muito mais relacionada ao tratamento violento, excludente e marginalizador oferecido por terceiros do que à identidade de gênero propriamente dita.

Em *Uma criança como Jake* (HOWARD, 2019), somos confrontados(as/es) com diversas cenas de perseguição e preconceito por parte das outras crianças, em grande parte causadas pela estranheza que o comportamento de Jake elicia nas demais pessoas. Tal fenômeno encontra suas bases no discurso de gênero pelo qual as crianças são socializadas: no pensamento grego, que condicionou a cultura ocidental, o homem é o criador da ordem e da lei, enquanto a mulher é um ser inferior por natureza (NOGUEIRA, 2001). O discurso médico iluminista acaba por reafirmar tais superstições através da propagação de fatos científicos contraditórios a respeito do corpo e cognição feminina (BERRIOT-SALVADORE, 1991). Desde Aristóteles até a atualidade, a distinção entre os sexos é transmitida por meios midiáticos, científicos, sociais, políticos e familiares, firmando-se assim a crença em uma superioridade masculina e seu posicionamento como grupo de referência (BEM, 1993).

A subjetividade masculina, moldada de forma tão sutil, pode levar a identidades cristalizadas e doentias, culminando na chamada masculinidade



tóxica (PAULA; ROCHA, 2019). A necessidade de autoafirmação em sua posição de dominância parece ser evocada pelo confronto com um indivíduo do sexo masculino que se identifique com elementos da natureza feminina (inferior, dominada); essa autoafirmação seria, pois, uma forma de contornar a crise subjetiva trazida pela inversão de papéis de gênero. Assim, o preconceito atua como um mecanismo de manutenção da hierarquização entre grupos sociais (RANCIÈRE, 1996). Ao se comportar de maneira semelhante às meninas, Jake coloca em xeque a posição de superioridade que o gênero masculino possui no universo da sala de aula. Discriminando-o como um “estranho”, não pertencente ao grupo, seus pares criam uma nova categoria na qual enquadrá-lo a fim de não comprometerem sua própria identidade e o modo não igualitário como se relacionam com as colegas.

Confrontos em sala de aula são naturais e esperados, pois refletem a própria vida em sociedade. Contudo, como sugerem Tiellet e Corsetti (2011, p. 224), “supor um mundo sem conflito seria querer um mundo sem a existência humana, mas pode-se desejar um mundo sem violência”. No filme analisado, observamos um ambiente escolar passivo e condescendente com as situações de bullying: os professores se limitam a relatar as situações ocorridas aos pais, punindo igualmente agressor e vítima e deixando de lado o papel da escola como espaço de construção, crítica e diálogo. Caberia então à família, isoladamente, a responsabilidade de lidar com as consequências físicas e psicológicas do processo de exclusão. Isso, evidentemente, gera margem para a medicalização e patologização.

Para Prado, Martins e Rocha (2009), o combate ao preconceito perpassa a escola enquanto espaço político, onde conflitos e regulações são capazes de nomear as experiências de sociabilidade sem necessariamente impor hierarquias morais e valorativas para cada uma delas. Tal papel da escola não é observado nas escolas particulares do filme. Apesar disso, os pais de Jake ainda veem nelas suas melhores alternativas, uma vez que os colégios públicos ofereceriam um ambiente ainda mais desfavorável a práticas de conscientização e inclusão.

## A construção de um “outro” patológico

Sob o ponto de vista da oposição entre saúde e doença, Canguilhem (2002) afirma que o patológico é tido não apenas como um desvio da norma, mas uma norma diferente, entendida como inferior. Deste modo, qualquer norma que delimita uma patologia possui fundamento moral e valorativo (SILVA, 2008). Os conceitos de normal e patológico são construídos a partir de uma articulação de pensamento, justificada por valores do grupo que os classificam. Nesse contexto, os diagnósticos psicológicos e comportamentais emergem da necessidade de classificação de perfis desviantes que, no entanto, não possuem características morfológicas e fisiológicas que justifiquem a chamada patologia.

Para Foucault (2005), as concepções de loucura se alteram de acordo com os critérios de racionalidade que as determinam, variando conforme o discurso de poder dominante. Nesta posição, cabe à ciência psicológica, em nome da verdade e do bem que representa, punir, educar, afastar da sociedade ou medicar o sujeito desviante (SILVA, 2008).

A própria compreensão de transexualidade como um fenômeno clínico é questionável, mas a discussão se torna ainda mais complexa ao tratar do psicodiagnóstico infantil. Se desvios devem ser identificados e tratados, isso implica a medicalização hormonal e a mudança de sexo. A pessoa trans é muitas vezes lida como alguém que nasceu no corpo errado e que, pela lógica médica, precisa ser redesignada para o sexo compatível. O mito recorrente é o de que, quanto antes o tratamento for iniciado, melhores serão os resultados – no sentido de que o “erro” se tornará menos perceptível, tornando o sujeito o mais “normal” possível (FAVERO; MACHADO, 2019).

Frente a tal cenário, aquele que optar por submeter-se a intervenções cirúrgicas ou hormonais poderá depender de um diagnóstico para ter legalmente garantido seu acesso via sistema de saúde, como é o caso do Processo Transsexualizador no Brasil. Contudo, como não há a pretensão de hormonizar ou operar crianças pré-puberdade, a necessidade de um diagnóstico vinculado ao acesso a serviços de saúde acaba se limitando à psicoterapia. Como afirmam

Favero e Machado (2019), a psicologia nunca precisou de um diagnóstico para promover suporte e proteção. Assim, a busca por uma classificação e intervenção padronizada, visando proteger a criança do preconceito e da ausência de políticas públicas, pode levar a um nível ainda maior de pressão e exclusão. O diagnóstico infantil de transexualidade se torna ainda mais questionável quando observamos que não há um diagnóstico infantil de heterossexualidade, algo que soa estranho e desnecessário (FAVERO; MACHADO, 2019).

## Considerações finais

Afinal, existem crianças transexuais/transgênero? Se sim, qual é o tipo de assistência da qual elas necessitam? A resposta, como fica claro nos minutos finais do filme analisado, é muito simples: só o tempo pode dizer. Para a psicologia social, a identidade é formada a partir do engendramento de sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si mesmo, construídos socialmente, a partir de sua história de vida e atributos pessoais (PEDRO, 2005). Produto de cada momento, ação e relação com o mundo social, a formação de identidade é um movimento contínuo no qual a pergunta “quem sou eu?” entra em cena.

Assim, é perfeitamente possível que a identidade de gênero de uma criança mude ao longo dos anos, sob influência de alterações em seu contexto biológico, psicológico e social, típicas da puberdade e vida adulta. O contrário também pode ser observado: a criança que virá a se tornar um adulto trans pode não perceber que seus pensamentos e desejos não correspondem às expectativas sociais, deixando sua subjetividade vir à tona na forma de brincadeiras (DORNELLES et al., 2019). São crianças que fogem às normas binárias (masculino e feminino), transitando pelos diferentes *scripts* de gênero. Apesar de transexuais muitas vezes apresentarem comportamentos do sexo oposto quando crianças, uma criança que expresse esses desejos não é necessariamente transexual (REIDEL, 2013).

O bom desenvolvimento infantil exige abertura para que as crianças experimentem, explorem e se expressem livremente, inclusive no que diz respeito

às relações de gênero (DORNELLES et al., 2019). Através de sua imaginação e das brincadeiras, Jake descobre a si e aos outros, ultrapassando os limites impostos pelo mundo adulto e transitando por diferentes papéis sociais. Jake é uma criança inteligente, criativa e saudável, cuja dificuldade reside em questões sociais muito maiores do que seus aspectos físicos ou psíquicos.

Assim, é possível concluir que a verdadeira urgência não está em determinar se uma criança é ou não trans, mas em entender como se dão suas vivências, de modo a gerar acolhimento. Da mesma forma, os pais de Jake acabam por compreender que um rótulo não o trará benefícios, mas que tampouco ignorar ou invalidar suas experiências será a solução. Quando a hora chegar, o menino irá comunicar suas necessidades e desejos, mas isso só será possível em um ambiente familiar de abertura. Durante a infância, o mais importante é fornecer condições para que a criança desenvolva seu potencial máximo num ambiente acolhedor e amoroso, instrumentalizando-a para enfrentar da melhor forma possível as adversidades.

Para profissionais de saúde, o desafio está em abandonar a clássica abordagem de preocupação e tutela, voltando-se para um compromisso ético e político com a diferença (FAVERO; MACHADO, 2019). A promoção de saúde e qualidade de vida deve ir além da associação de expressões da natureza humana com categorias médico-psiquiátricas a serem resolvidas pelo modelo biomédico. Somente por meio de uma abordagem humana e biopsicossocial é que seremos capazes de oferecer um atendimento digno, significativo e eficaz.

## Referências

ALVES, E. G. R. A morte do filho idealizado. **O Mundo da Saúde**, v. 36, n. 1, p. 90-97, 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 3. ed. APA: 1980.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

- BEM, S. L. **The lenses of gender**. London: Yale University Press, 1993.
- BENTO, B. A. M. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- BERRIOT-SALVADORE, E. O discurso da medicina e da ciência. In: DUBY, G.; PERROT, M. (Eds.). **História das mulheres**. 3. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1991.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DORNELLES, F.; SERPA, L. P.; GUAZINA, F. M. N.; KRUEL, C. S.; CAERLESSO, J. P. P. Transexualidade: o brincar relacionado a identidade de gênero. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 5, 2019.
- FAVERO, S. R.; MACHADO, P. S. Diagnósticos benevolentes na infância: crianças trans e a suposta necessidade de tratamento precoce. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 3, n. 1, p. 102-126, 2019.
- FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HOWARD, S. (Diretor). **Uma criança como Jake**. Estados Unidos: Head gear films. 90min. 2019.
- NOGUEIRA, C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 107-128, 2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (ONU). **Manual de classificação internacional de doenças, lesões e causas de óbitos**. 9. ed. rev. São Paulo: Centro da OMS para Classificação de Doenças em Português, 1978.
- PAULA, R. C. M.; ROCHA, F. N. Os impactos da masculinidade tóxica no bem-estar do homem contemporâneo. **Revista Mosaico**, v. 10, n. 2, p. 82-88, 2019.
- PEDRO, W. J. A. O estudo da identidade no âmbito da psicologia social brasileira. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, v. 9, n. 1, p. 109-116, 2005.
- PRADO, M. A. M.; MARTINS, D. A.; ROCHA, L. T. L. O litígio sobre o impensável: escola, gestão dos corpos e homofobia institucional. **Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 3, n. 4, 2012.
- RANCIÈRE, J. O dissenso. In: NOVAES, A. (Org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367-382.

REIDEL, M. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SILVA, M. M. A saúde mental e a fabricação da normalidade: uma crítica aos excessos do ideal normalizador a partir das obras de Foucault e Canguilhem. **Interação em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 141-150, 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/8322>>. Acesso em: 15 maio 2022.

TIELLET, M. H. S.; CORSETTI, B. Conflitos e violência em escolas públicas estaduais em uma região de fronteira, Cáceres, MT: a percepção dos professores. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 32, p. 223-241, 2011.

# **A Importância da Abordagem de Gênero e Sexualidade na Formação das/os Psicólogas/os**

Dayana Bruneto, Bruna Gabrielle Lopes,  
Grazielle Tagliamento

A Psicologia tem no campo dos gêneros e das sexualidades uma das relações centrais em diferentes discussões e se depara frequentemente com questões relacionadas a essas categorias em diversos campos de atuação. Entretanto, ainda existem lacunas nos debates que problematizam a produção da diversidade sexual, das identidades e expressões de gênero e da pluralidade de orientações sexuais nas práticas profissionais das/os psicólogas/os<sup>1</sup> (Karen ANJOS; Maria Lúcia LIMA, 2016)<sup>2</sup>. Estas lacunas são produzidas pela fragilidade da formação inicial dessas/es profissionais em relação a esses temas, presente na maioria dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil. São poucos os cur-

---

<sup>1</sup> Utilizamos a linguagem com flexão de gênero com o feminino à frente para evidenciar as mulheres, apagadas dos processos de escrita pela norma gramatical do masculino plural. Esta é uma escolha política e epistemológica por uma escrita feminista, engajada na produção de uma educação não sexista. Além disso, questionamos também a naturalização dos processos de produção dessas normas, uma vez que em todos os processos de produção de conhecimento se coloca uma intencionalidade. As normas estão a serviço de algo, de algum grupo e produzem materialidades (FOUCAULT, 2009). Ainda, entendemos que “o uso do masculino genérico para designar a humanidade reduz automaticamente a existência de mulheres à não existência” (Grada KILOMBA, 2019, p. 108).

<sup>2</sup> O prenome das autoras foi grafado na primeira vez em que aparece no texto para visibilizar as autorias das mulheres, considerando que estas foram historicamente apagadas dos processos de produção do conhecimento e que quando grafamos apenas o sobrenome, a sociedade brasileira, invariavelmente, remete a autoria a homens. Isso evidencia mais uma vez a não neutralidade das normas que sustentam as práticas sociais machistas, inclusive na academia.

sos de graduação que discutem os gêneros e as sexualidades, numa perspectiva feminista e de defesa dos direitos sexuais e de gênero como direitos humanos, por exemplo. De acordo com pesquisa realizada por Fernanda Bonatto, Adriane Mussi, Thaís Valentini, Thamirys N. Nunes, Thaís F. A. Assunção e Grazielle Tagliamento (2021), apenas 21,8% de profissionais da Psicologia receberam algum tipo de informação sobre gêneros e sexualidades ao longo da sua formação acadêmica, sendo que, entre as pessoas que possuíam menor tempo de formação, 55,55% haviam tido acesso. Tais dados demonstram que tem havido uma mudança nos cursos de graduação, em que essas temáticas têm sido incluídas nos cursos.

É possível perceber, ao analisar a história da Psicologia, os impactos dos discursos que produziram em muitos momentos diversas materialidades sobre as homossexualidades a partir das noções de “normalidade” e “anormalidade” (FOUCAULT, 2001). Com isso tem-se que a Psicologia exerceu – e ainda exerce – um papel fundamental nos possíveis “diagnósticos” e “laudos” das identidades e expressões de gênero e das sexualidades, principalmente no que se refere à transexualidade, além de promover em certa medida e por parte de algumas/ns “psicólogas/os” as terapias que objetivam a prática da denominada “cura gay”. Esse nome, no entanto, não se refere apenas a homens, como se pode supor num primeiro olhar, mas sim a lésbicas, mulheres e homens bissexuais e pessoas trans – travestis e transexuais (ANJOS; LIMA, 2016).

Mesmo com a conquista histórica da publicação da Resolução nº 01/1999 do Conselho Federal de Psicologia (CFP) sobre as práticas de psicólogas/os em relação às diferentes orientações sexuais, por exemplo, é possível encontrar profissionais com práticas que (re)produzem processos de estigmatização e discriminação (CRP/PR, 2018). Isso evidencia que as normativas, as leis e resoluções são sim muito importantes como instrumentos estratégicos de transformação social, mas essa transformação não é imediata e nem depende apenas das normativas. A formação em todas as faixas etárias, níveis e modalidades de ensino é de extrema importância para se mudar atitudes e práticas sociais.



Os processos de estigmatização e discriminação em relação aos gêneros e sexualidades são embasados na heteronormatividade compulsória (Adrienne RICH, 2012), que consiste num projeto social de produção de corpos, práticas e experiências heterossexuais. Esse projeto é sustentado e se mantém funcionando por meio de diversas instituições, como a família, a escola, a saúde, a igreja, a mídia, o cinema, a televisão, a internet, a ciência, o direito, a medicina, as ciências *psi*, compostas por abordagens da Psicologia e da Psiquiatria, entre outras (FOUCAULT, 2007). Essas instituições sociais produzem e fazem funcionar as normas de gênero e sexualidades que colocam em ação esse projeto de sociedade heterossexual, baseado não raras vezes no binômio normal/anormal (FOUCAULT, 2001). Isto é, corpos que se produzem de forma a atender às normas de gênero e sexualidades são considerados normais e os que não atendem a tais normas são classificados a partir de uma espécie de matriz de inteligibilidade como anormais, abjetos e até mesmo inumanos (Judith BUTLER, 2008).

Nessa perspectiva, a matriz heterossexual pode ser entendida como:

[...] [uma] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. [...] [essa matriz é caracterizada por um] modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade. (BUTLER, 2008, p. 215-216).

Essa matriz confere sentido ao sistema sexo-gênero-desejo (Gayle RUBIN, 1993) a partir de uma coerência e de uma complementariedade. Ou seja, corpos com vulva e vagina são designados compulsoriamente ao nascimento, ou até antes ainda no útero, a partir de um olhar, em geral médico, como femininos. Esse processo de nomeação do sexo se desdobra em diversas produções e expectativas de gênero e sexualidades que são reiteradas a partir da repetição incessante das suas normas regulatórias em todas as instituições (BUTLER,

2000). Com isso, corpos femininos, nessa perspectiva, são nomeados como corpos de meninas, recebem nomes construídos como representativos de uma feminilidade hegemônica e devem apresentar atitudes relacionadas a um suposto “universo feminino”, como, por exemplo, a meiguice, a tranquilidade e a sensibilidade. Na adolescência, se espera que se interessem, desejem e se relacionem afetivamente com corpos masculinos e na juventude se espera que se relacionem afetivo-sexualmente com homens. De preferência, a sociedade espera que essas relações sejam institucionalizadas em um ritual denominado casamento, que seria mais bem celebrado em uma instituição cristã, e que por fim produzam descendentes férteis, para que seja plena a realização da família.

Assim, quando as referências são os binarismos e o determinismo biológico os problemas formulados e as análises realizadas invariavelmente partem de uma lógica específica que fomenta a diferença a partir de um referente de gênero e sexual normativo (ANJOS; LIMA, 2016). Com isso, as normas de gênero seguem sendo reforçadas e as/os profissionais da Psicologia que não têm acesso a uma abordagem formativa em gêneros e sexualidades, numa perspectiva feminista ou da defesa de direitos sexuais e de gênero como direitos humanos, embasarão suas práticas em qualquer campo de atuação a partir do referencial cisheteronormativo, presente nas matrizes curriculares dos diferentes cursos de Psicologia (BONATTO, 2019). O conceito de cisheteronormatividade é uma junção entre heteronormatividade e cisnormatividade, que se referem às normas de gêneros e sexualidades que instituem como normais as práticas heterossexuais e os corpos não trans e, portanto, cisgêneros, dentro de um recorte de sociedade ocidental (Dayana BRUNETTO, 2017; TAGLIAMENTO, 2013).

O planejamento de disciplinas, oficinas, cursos de extensão e outras atividades formativas realizadas dentro da formação em Psicologia é fundamental para a formação plural e efetiva das/os profissionais da área. Essas atividades, entretanto, precisam de um olhar voltado para as questões de gêneros e sexualidades, que salientem a produção compulsória da heterossexualidade e problematizem a crença na existência da linearidade e complementaridade entre sexo,

gênero e desejo ou orientação sexual (Táhcita MIZAEI; Ariane GOMES; Paula MAROLA, 2020; RUBIN, 1993).

A proposta da formação de graduandas/os de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) por meio da discussão e análise de obras do cinema constitui-se numa possibilidade importante de abordagem. Como tem sido evidenciado, as pessoas não aprendem da mesma forma, nem a partir de uma única linguagem. A utilização de filmes para a discussão sobre gêneros e sexualidades na escola se evidencia como uma estratégia de extrema relevância para os processos plurais de aprendizagem. A proposta formativa proporciona também uma interessante iniciativa de inserção do debate de gêneros e sexualidades na escola a partir de um tensionamento da matriz curricular. Esse movimento epistemológico contribui com a potencialização da formação das/os futuras/os profissionais da área, possibilitando um diferencial, além de fazer o enfrentamento dos silenciamentos dessas questões na formação inicial de Psicologia.

Na Universidade Positivo (UP), existe também um planejamento de atividades formativas nessa perspectiva que envolve o tripé ensino, extensão e pesquisa. Um dos exemplos é o projeto Última Gota: redução de violências baseadas em gêneros e sexualidades que está na grade curricular de todos os cursos como extensão curricular institucional. A cada semestre, são 120 estudantes de diferentes cursos desenvolvendo ações interdisciplinares a fim de mitigar as violências contra mulheres cis, trans, heteros, bis e lésbicas e pessoas LGBTIs de forma geral. Além disso, é ofertado, no âmbito desse projeto, estágios curriculares em Psicologia para proporcionar uma maior maximização das práticas e contribuir para o diálogo da Psicologia com outras áreas do saber. Essas ações, além de beneficiarem comunidades de Curitiba e Região Metropolitana, contribui para uma formação em gêneros e sexualidades baseada nos direitos humanos e sexuais e reprodutivos.

A abordagem equivocada, numa perspectiva moralista, com referenciais judaico-cristãos, binários e cisnormativos produz diferentes efeitos de poder na formação das/os profissionais de Psicologia e das mais diferentes áreas de saber, assim como diferentes impactos nas vidas cotidianas de sujeitos sociais

que se autoidentificam como lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e intersexo (LGBTIs). Tais abordagens produzem LGBTIfobia, que é a discriminação dessa população e que se desdobra em narrativas e práticas sociais violentas, como violação de direitos, olhares, falas e atitudes discriminatórios, agressões físicas e morte, seja pelo suicídio, lesboicídio, homicídio ou transfeminicídio (BRUNETTO, 2020). Além disso, é comum que tais práticas quando não resultam em violência física sejam minimizadas como “brincadeiras”. Piadas ou brincadeiras só são divertidas quando todas as pessoas envolvidas se divertem. Todos os outros contextos se traduzem em violências.

Nesse sentido, os silenciamentos por si só não significam necessariamente que as instituições de ensino não têm nada a dizer sobre o assunto. Ao contrário. Os silenciamentos, as omissões e as indiferenças frente às chamadas piadas e “brincadeiras”, por exemplo, são violências também. Nos seus estudos de mestrado<sup>3</sup> que estão em andamento na UFPR, a pesquisadora Bruna Gabrielle Lopes propõe a ampliação do conceito de violência de gênero como sinônimo de violência contra mulheres que seria praticada somente em ambientes domésticos. Por isso utilizamos aqui a expressão violências de gênero no plural. Violências de gênero são entendidas aqui como ataques à diversidade sexual e de gênero em todos os espaços, considerando-se as diferentes interseccionalidades (Carla AKOTIRENE, 2021; CRESHAW, 2002). A partir desse entendimento, é possível compreender que um caso de racismo seja também uma violência de gênero. Ou seja, quando o racismo se intersecciona e elege o corpo de uma sapatão preta como alvo, o racismo tem um atravessamento de gênero e de sexualidade, podendo ser também analisado a partir dessas categorias. Com isso, o que se propõe é que o conceito de violências de gênero se refira ao machismo, ao sexismo, à lesbofobia, à homofobia, à bifobia, à transfobia, ao racismo, ao capacitismo, à xenofobia, à discriminação religiosa e geracional, entre outras possibilidades de intersecção. Violências de gênero cometidas nos mais diversos espaços, entre os quais as escolas, as universidades e as demais áreas de atuação da Psicologia.

---

<sup>3</sup> LOPES, Bruna Gabrielle. **Da violência doméstica às violências de gênero: cartografias das políticas de acolhimento na UFPR.** Dissertação (Mestrado – Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba (no prelo).

Nas análises de Rogério Junqueira (2013), a LGBTIfobia se constitui a partir de uma pedagogia do insulto, pela qual a comunidade escolar se sente autorizada a dispor dos corpos LGBTIs como alvos preferenciais de chacotas e agressões, devido à sua desumanização e abjeção (BUTLER, 2000).

Na pesquisa em que Dinis (2011) relaciona homofobia, contemporaneamente denominada de LGBTIfobia devido à sua perspectiva machista (BRUNETTO, 2020), e educação, o autor demonstra que a omissão em relação ao tema da diversidade sexual e de gênero dentro dos espaços escolares funciona como uma forma oculta de LGBTIfobia, evidenciando a cumplicidade das e dos docentes em colaborar com a propagação de uma ideia de que apenas a heterossexualidade existe e deve ser considerada legítima. Da mesma forma nos cursos de graduação em Psicologia, os silêncios e as lacunas no que se refere à formação em diversidade de gênero e sexualidades dentro das matrizes curriculares se configuram também como essa produção e promoção de violências. O desconhecimento pode gerar um ambiente hostil às/aos sujeitas/os LGBTIs, patologizando seus corpos, suas experiências e suas práticas, além de potencializar e procurar justificar as violências sofridas por essa população, o que é injustificável (MIZAE; GOMES; MAROLA, 2020).

É imprescindível que se reconheça o caráter histórico, político, estético, ético e não essencialista na invenção dos gêneros e das sexualidades no Ocidente, sendo esta uma função de responsabilidade de todas as Psicologias e, principalmente, uma ação que pode ser iniciada dentro de todos os cursos de graduação e não apenas a partir do interesse de algumas/ns psicólogas/os durante, ou mesmo após a conclusão do curso. Ao contrário, um pressuposto que acredita e referenda a linearidade e complementaridade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo continuará a manter os posicionamentos e as práticas discriminatórios (ANJOS; LIMA, 2016).

Mesmo que existam documentos e resoluções que normatizam e orientam o exercício profissional das psicólogas e dos psicólogos, como as produzidas pelo CFP e os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), um número significativo de pesquisas demonstram que alunas/os e profissionais de Psicologia apresentam, com frequência, atitudes discriminatórias, violentas e pato-

logizantes em relação à população LGBTI (DINIS, 2011; Camila SANTOS; COSTA; Manoela CARPENEDO; NARDI, 2011; Elaine SOUZA; SILVA; Claudiene SANTOS, 2017; BONATO et al., 2021).

Como já explicitado, as resoluções e documentos normativos por si só não garantem que a atuação profissional se dará sem serem pautadas pelos processos de estigmatização e discriminação quando em toda base formativa não houve uma discussão sobre esses temas. Direitos humanos, direitos sexuais e reprodutivos, e políticas públicas fazem parte do escopo de temas imprescindíveis para a formação integral e crítica de uma/um profissional *psi* (Lenise BORGES; Alice CANUTO; Danielle OLIVEIRA; Renatha VAZ, 2013). Essas lacunas na formação abrem espaço para questionamentos importantes sobre o papel da Psicologia na atuação com diferentes sujeitas/os e a quem ela serve.

Diante do entendimento da extrema importância da presença da temática e da produção de conhecimentos e saberes relacionados a gêneros e sexualidades na formação de profissionais da área de Psicologia, questionamos as razões pelas quais esses conhecimentos e saberes não fazem parte obrigatoriamente da grade curricular do curso? Muitas vezes existe a tentativa de classificar determinados temas como de interesse pessoal, reforçando a ideia de que cada estudante deve procurar estudos e cursos sobre essa temática fora da graduação, como se gêneros e sexualidades fossem dissociados das/os sujeitas/os e referentes exclusivamente a interesses pessoais. Com isso, é possível deduzir que aquelas/es que não se interessam em se especializar nas áreas de gêneros e sexualidades não precisam ter contato com essas temáticas. No entanto, essa premissa é infundada, pois nas mais diversas áreas da atuação em Psicologia é possível que a/o profissional se depare com tais questões e produza um dano maior nas vidas das pessoas com as quais deveria contribuir por princípios éticos inerentes à profissão.

As/os sujeitas/os LGBTIs estão em todos os espaços e se defrontar com essa população pode ser mais comum do se imagina. Aquelas/es que chegam aos consultórios, por exemplo, são diversas/os e singulares. A discriminação na definição do atendimento a partir do gênero e/ou sexualidade, além de se

constituir numa prática antiética, passou a ser considerada crime de racismo, a partir da decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de 2019 (STF, 2019). Assim, as/os profissionais de Psicologia necessitam entender minimamente sobre essas questões para que as violências e desconhecimentos que existem fora dos consultórios não adentrem à prática profissional. Uma das possibilidades para tanto é a formação inicial. Ainda, pensando no contexto histórico e social e na exclusão de determinados temas nos espaços de educação, é necessário que os interesses pessoais das/dos estudantes não sejam a única esperança da construção de conhecimentos e de saberes que abordam gêneros e sexualidades, uma vez que entende-se que a função da/do psicóloga/o também se refere à promoção de saúde e a um posicionamento político que perpassasse pela busca da construção de uma sociedade democrática e igualitária (MIZAEL; GOMES; MAROLA, 2020).

Pensar a formação das/os psicólogas/os e a introdução da discussão de gêneros e sexualidades, numa perspectiva feminista e de defesa e promoção dos direitos humanos, é também ampliar o campo *psi* e o acolhimento das diferentes pessoas que necessitam do serviço dessas/es profissionais. Pautar a profissão a partir de uma lógica cisheteronormativa apenas exclui alguns corpos e reforça a superioridade de outros, causando mais sofrimentos, inclusive psíquicos, e discriminações a partir de um olhar binário e pré-fixado (ANJOS; LIMA, 2016). A responsabilidade dos cursos de Psicologia – mas não somente destes – em uma manutenção da sociedade cisheteronormativa precisa ser discutida e subvertida, tendo em vista o que a Psicologia já representou como um des-serviço em termos da patologização dos corpos e do quanto o seu avanço se relaciona com a negação dos direitos humanos.

Desse modo, é fundamental que haja uma análise crítica, uma problematização e uma desconstrução (DERRIDA, 2003) do discurso ainda propagado por profissionais de Psicologia e a respeito de como esses discursos chegam na formação das/os futuras/os profissionais. Questionar as noções estáveis de sexo, gênero e desejo, a linearidade e a complementariedade do sistema sexo-gênero-desejo (RUBIN, 1993) e sobre como são produzidas e sustentadas as normas de gêneros e sexualidades, que acabam por reificar as hierarquias e



exclusões, pode introduzir um movimento importante no trabalho dessas/es psicólogas/os, que compreenderão as questões de gêneros e sexualidades não como naturais e biológicas, mas considerando as inúmeras variáveis e a complexidade dessas questões.

## Referências

ANJOS, Karen Priscila Lima; LIMA, Maria Lúcia Chaves. Gênero, sexualidade e subjetividade: algumas questões incômodas para a psicologia. **Revista Psicologia em Pesquisa**, v. 10, n. 2, p. 49-56, 2016.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BORGES, Lenise Santana et al. Abordagens de gênero e sexualidade na psicologia: revendo conceitos, repensando práticas. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 33, p. 730-745, 2013.

BONATO, Fernanda R. C. **A formação científica sobre sexualidade nos cursos de graduação em Psicologia da região de Curitiba**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BONATO, Fernanda R. C. et al. Estarão as (os/es) profissionais da psicologia preparadas (os/es) para o atendimento de pessoas trans? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p.e13170, dez. 2021.

BRUNETTO, Dayana. **Docências Trans\***: entre a decência e a abjeção. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

\_\_\_\_\_. LGBTIfobia na Educação. In: SOUZA, Humberto C. A.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério A. (Orgs.). **Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero: olhares in(ter)disciplinares**. Curitiba: IBDSEX, 2020. p. 52-65.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

\_\_\_\_\_. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.



CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 001/99**, de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília: CFP, 1999.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO PARANÁ (CRP/PR). **Nota Técnica nº 02/2018**, de 15 de agosto de 2018. Orienta as(os) profissionais da psicologia no atendimento às pessoas transexuais e travestis, promovendo o acolhimento, o acompanhamento, a autonomia e a despatologização. Curitiba: CRP/PR, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em revista**, p. 39-50, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970. 18a Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIZAEI, Tâhcita Medrado; GOMES, Ariane Rico; MAROLA, Paula Pizzirani. Conhecimentos de estudantes de Psicologia sobre normas de atuação com indivíduos LGBTs. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2020.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **BAGOAS – Estudos Gays: Gênero e Sexualidades**, v. 4, n. 5, 2012.

RUBIN, Gayle. Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: ABELOVE, Henry; BARALE, Michèle Aima; HALPERIN, David. M. (Eds.). **The lesbian and gay studies reader**. New York: Routledge, 1993. p. 3-44.

SANTOS, Camila Backes et al. A diversidade sexual no ensino de Psicologia: o cinema como ferramenta de intervenção e pesquisa. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 127-141, 2011.

SOUZA, Elaine de Jesus; SILVA, Joilson Pereira da; SANTOS, Claudiene. Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, p. 519-544, 2017.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) nº 26**. Relator: Ministro José Celso de Mello Filho. Brasília, DF, 2019.

TAGLIAMENTO, Grazielle. **A arte dos (des)encontros**: mulheres trans e a saúde integral. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

## **Sobre as/os Autoras/es**

### **Adriane Mussi**

Psicóloga (CRP 08/30.778), graduada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e bacharela em Direito pela UniCuritiba. Especialista em sexualidade humana pela Universidade Positivo e mestranda em Psicologia pela UFPR.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2426198931285707>

*E-mail:* [adriane.mussi@gmail.com](mailto:adriane.mussi@gmail.com)

### **Albertina Mitjáns Martínez**

Graduada em Psicologia, com doutorado em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana e pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madri. Atualmente, é pesquisadora colaboradora da Universidade de Brasília e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma universidade. Tem experiência e inúmeras publicações nas áreas de Psicologia e Educação na perspectiva cultural-histórica, com ênfase em subjetividade e criatividade nos processos de ensino-aprendizagem, inovação educativa, metodologia de pesquisa, desenvolvimento subjetivo e psicologia escolar. É líder do grupo de pesquisa: Aprendizagem, Escolarização e Desenvolvimento Humano.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1808703911572925>

*E-mail:* [amitjans49@gmail.com](mailto:amitjans49@gmail.com)

### **Amanda Giulia Sartor**

Psicóloga (CRP 08/31.387) graduada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mestra na mesma instituição, onde realizou pesquisas sobre gênero, sexualidade, diversidade, identidade e não binariedade. Foi representante discente da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) de Curitiba. É afiliada à Aliança Nacional LGBTI. Em 2019, foi psicóloga voluntária no Transgrupo Marcela Prado. Também é técnica

em processos fotográficos pelo Instituto Federal do Paraná (2014) e realizou trabalhos fotográficos de forma voluntária para o projeto da UFPR Pacto LGBTI em Curitiba e no Rio de Janeiro. Este último em parceria com o Grupo Arco-Íris.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8472089515821910>

*E-mail:* amanda.g.sartor@gmail.com

### **Amanda Marchioro Muniz**

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) desde 2017. Fez parte como voluntária do projeto de extensão Luto: vivências e possibilidades II e como extensionista voluntária no projeto de extensão Migração e Processos de Subjetivação: Psicanálise, Psicologia e Política na Rede de Atendimento aos Migrantes. Foi bolsista no Programa de Educação Tutorial (PET) e estagiária no Programa UFPR ConVida que visa à promoção de ações de cuidado emocional.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8349905762107535>

*E-mail:* amandaa\_marchioro@hotmail.com

### **Bruna Lopes**

Psicóloga (08/32946), especialista em psicanálise com crianças e adolescentes pelo Instituto ESPE e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Seus estudos se orientam principalmente pelo campo das violências de gênero. É pesquisadora no Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (LABIN/UFPR) e no Núcleo de Estudos de Gênero (NEG/UFPR). Atua também como psicóloga voluntária no Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS/SIPAD/UFPR) e é ativista da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL/PR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7017507408469129>

*E-mail:* lopesgbruna@gmail.com

### **Dayana Brunetto**

Possui licenciatura em Ciências, habilitação plena em Biologia, é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e realizou seu pós-doutorado em Educação pela UFPR. A área de concentração de seus estudos é gênero e sexua-

lidades numa perspectiva pós-estruturalista. É professora do Setor de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Pesquisadora no Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (LABIN/UFPR) e no Núcleo de Estudos de Gênero (NEG/UFPR). Atua também como coordenadora do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NGDS/SIPAD/UFPR). É ativista da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL/PR) e da Rede Nacional de Ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais (Rede LésBi Brasil).

CV: <http://lattes.cnpq.br/9258243612467917>

*E-mail:* dayabrunetto@gmail.com

### **Dienifer Katrine Chierici**

Psicóloga (CRP 08/37267), graduada pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), especialista em terapias comportamentais contextuais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6583419886512130>

*E-mail:* dienifer.katrine@gmail.com

### **Fernanda Rafaela Cabral Bonato**

Psicóloga (CRP 08/10.734), especialista em psicopedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em sexualidade humana, pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), e em sexualidade humana com ênfase em terapia sexual pela Sociedade Brasileira dos Estudos em Sexualidade Humana (SBRASH). É mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutoranda em Psicologia pela UFPR. É associada da World Association for Sexual Health (WAS); da Sociedade Internacional de Medicina Sexual (ISSM); da Sociedade Latino-Americana de Medicina Sexual (SLAMS); da Sociedade Brasileira dos Estudos em Sexualidade Humana (SBRASH); e da Associação Brasileira de Medicina e Saúde Sexual (ABEMSS).

CV: <http://lattes.cnpq.br/5523457340644790>

*E-mail:* fernandacbonato@gmail.com

### **Flávio André Banas**

Psicólogo clínico (CRP 08/16.396), graduado pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4372671589119524>

*E-mail:* fbanas@hotmail.com

### **Grazielle Tagliamento**

Graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado e Pós-Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora dos cursos de Psicologia da Universidade Positivo e do Centro Universitário UniDomBosco. Pesquisadora do Núcleo de Estudos para Prevenção da Aids (NEPAIDS) da USP e do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (LABIN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Vice-coordenadora (2022-2024) do Grupo de Trabalho (GT) Psicologia, Política e Sexualidades da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Diretora de diversidade e inclusão do Instituto Areja de Pesquisas Aplicadas. Pesquisadora e ativista da Rede Nacional de Ativistas e Pesquisadoras Lésbicas e Bissexuais (Rede LésBi Brasil) e ativista da Liga Brasileira de Lésbicas (LBL).

CV: <http://lattes.cnpq.br/2479735492216546>

*E-mail:* tgrazielle@hotmail.com

### **Karoline Cadore Dariva**

Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ex-estagiária do projeto SOMOS [oficinas de] Sexualidade e Gênero.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2707547276333222>

*E-mail:* karoldariva@hotmail.com

### **Letícia Venturi da Silva**

Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde também atua como estagiária no projeto SOMOS [oficinas de] Sexualidade e Gênero.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4057859953001215>

*E-mail:* leticiaventuris@gmail.com

### **Norma da Luz Ferrarini**

Bacharelado, licenciatura e formação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrado em Psicologia pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade de Évora, Portugal, com bolsa da CAPES. Professora titular do Departamento de Psicologia da UFPR, do curso de graduação em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha de pesquisa Educação, Trabalho e Subjetividade. Diretora Acadêmica do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPE) do Setor de Ciências Humanas da UFPR. Prática docente de ensino, extensão e pesquisa no campo da Psicologia Social e da Psicologia Educacional no Ensino Superior na perspectiva cultural-histórica da Teoria da Subjetividade.

CV: <http://lattes.cnpq.br/82123380840459699>

*E-mail:* normadaluz@ufpr.br

### **Marlon Schmidt Polak**

Acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7213130841199470>

*E-mail:* marlonpolak@ufpr.br

### **Rafael Mauricio Castanho**

Psicólogo (CRP 12/13.309), especialista em educação, diversidade e cidadania (FAE), mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e doutorando em Psicologia pela UFPR. Trabalha como psicólogo escolar e educacional no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4854116579976378>

*E-mail:* rafael.castanho@ifsc.edu.br

### **Raquel Aparecida Sampaio de Almeida**

Acadêmica do curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

CV: <http://lattes.cnpq.br/1950889733749324>

*E-mail:* raquelsampaio@ufpr.br

### **Theodora Cunha de Lima**

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Paraná. Ex-bolsista do projeto Pacto Nacional LGBTI+ e ex-estagiária do projeto SOMOS [oficinas de] Sexualidade e Gênero. Atualmente cursando as especializações em sexualidade humana pelo CBI of Miami e em psicoterapia analítico funcional (FAP) pelo Centro Brasileiro de Ciência Comportamental Contextual (CECONTE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4254099348500904>

*E-mail:* theodoralima@gmail.com

### **Victor Hugo Brandão Meireles**

Professor de Psicologia no Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba (UNIFATEC). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, linha de pesquisa Educação, Trabalho e Subjetividade, pela Universidade Federal do Paraná. É mestre em Psicologia pela mesma instituição e psicólogo clínico *on-line* (CRP 08/26155).

CV: <http://lattes.cnpq.br/6731118720971533>

*E-mail:* meireles0001@gmail.com



