

Fernanda Sardelich Nascimento-Gomes

Juventude, sexualidade e relações afetivo-sexuais
Uma análise interseccional de jovens rurais e urbanos/as

RECIFE

2016

Fernanda Sardelich Nascimento-Gomes

JUVENTUDE, SEXUALIDADE E RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS
UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DE JOVENS RURAIS E URBANOS/AS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Psicologia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosineide de Lourdes Meira Cordeiro

RECIFE

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

N244j Nascimento-Gomes, Fernanda Sardelich.
Juventude, sexualidade e relações afetivo-sexuais : uma análise interseccional de jovens rurais e urbanos/as / Fernanda Sardelich Nascimento-Gomes. – 2016.
263 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Prof. Dr. Rosineide de Lourdes Meira Cordeiro.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Recife, 2016.
Inclui Referências e apêndices.

1. Psicologia. 2. Jovens – Comportamento sexual. 3. Jovens da cidade. 4. Juventude rural. 5. Juventude urbana. I. Cordeiro, Rosineide de Lourdes Meira (Orientadora). II. Título.

150 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2017-132)

FERNANDA SARDELICH NASCIMENTO-GOMES

JUVENTUDE, SEXUALIDADE E RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DE JOVENS RURAIS E URBANOS/AS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Psicologia.

Aprovada em 22/08/2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Rosineide de Lourdes Meira Cordeiro
(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Márcia Reis Longhi
(Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Prof.^a Dr.^a Maria de Assunção Lima Paulo
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof.^a Dr.^a Jaileila de Araújo Menezes
(Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Russel Parry Scott.
(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Ao secretário do Programa de Pós-graduação em Psicologia, João Cavalcanti, agradeço todos os auxílios e tornar mais simples as burocracias.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), a bolsa de estudos concedida durante o doutorado, que viabilizou a realização desta pesquisa.

Às professoras Márcia Longhi e Maria Assunção Paulo, aceitarem participar da banca de qualificação e de defesa. Obrigada pelas sugestões feitas e pela leitura cuidadosa de meu trabalho em suas diferentes etapas.

Ao professor Parry Scott agradeço suas sugestões desde a banca de qualificação, o aprendizado que possibilitou que eu tivesse ao participar da pesquisa sobre Violência contra as Mulheres nas Áreas Rurais, promover diferentes encontros, as oportunidades que me concedeu, a generosidade de compartilhar comigo seu grande conhecimento sobre o fazer pesquisa de campo e incentivar também o olhar para o rural.

Aos professores Jaileila de Araújo Menezes e Luís Felipe Rios, que me acompanharam de perto desde o mestrado e, com as discussões em sala de aula, contribuíram para meu crescimento acadêmico e diretamente para a construção desta tese em diferentes momentos. Ao Felipe, a participação na banca de qualificação e à Jaileila, na banca de defesa. Agradeço ainda o convite para participar do Projeto Diálogos e de outras pesquisas, que tanto contribuíram para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Estendo esse agradecimento à professora Karla Galvão Adrião.

A minha orientadora Rosineide Cordeiro, esses anos de orientação e parceria. Agradeço me mostrar a beleza do rural e a importância da pesquisa nessas áreas. Todas as pesquisas de que você permitiu que eu participasse, o aprendizado com cada uma delas, e investir e acreditar sempre em minha potencialidade. Esta tese não seria possível sem seu olhar atento, suas leituras cuidadosas, sugestões sempre pertinentes e compreensão para os diferentes momentos de minha vida. Agradeço em especial a grande generosidade em sempre partilhar seu conhecimento e a amizade estabelecida ao longo desses nove anos de relação, que se iniciou no mestrado e que espero perpetuar ao longo da vida. Palavras não são suficientes para agradecer o significado de sua presença em minha vida.

Aos/as jovens de áreas rurais e urbanas, interlocutores/as desta pesquisa, que compartilharam comigo fragmentos de suas vidas, durante o período de convívio nas escolas rural e urbana.

À Alda e sua família, agradeço todo carinho e não apenas ter “aberto o campo de pesquisa”, mas também ter aberto sua casa e me acolhido no seio de sua família, e os momentos vividos ao longo do desenvolvimento do campo rural.

À Maria e ao Walter, me tornarem parte de sua família, terem permitido que se realizasse o campo de pesquisa na área rural, partilhar comigo suas vidas, as relações que permanecem – que sejam perpetuadas.

Às diretoras, coordenadoras e funcionárias/os da Escola Santa Cruz da Baixa Verde e Escola de Referência do Ensino Médio Santos Dumont, que acolheram minha pesquisa.

Às colegas de doutorado, que ao longo desses quatro anos, tornaram-se amigas e compartilharam comigo os prazeres e as dificuldades dessa caminhada, Fernanda Siqueira e Érika Mendonça. Que nossa amizade se perpetue nas gerações que chegaram e estão por vir.

Às queridas do grupo de “orientandas de Rose”, Diogivânia, Vanessa, Nathália, Thaís, Débora, Iris e Giliane, a amizade e mostrarem que existem afetos no meio acadêmico, que pode ser muito mais colorido, se regado a cafés e boas conversas e risadas.

À Rebeca, Tacinara, Laís e Giselle, que fizeram do encontro acadêmico um encontro de vidas, todo apoio que me deram, principalmente no último ano, a amizade sincera, escutarem minhas angústias e meus medos.

A minha mãe, meu porto seguro, minha amiga, meu norte, todo o apoio durante todos os momentos de minha vida.

Por fim, mas não menos importante, a meu companheiro de vida, meu amor, meu amigo, Leonardo Castro Gomes, que sempre me apoiou, incentivou e acreditou em meu potencial, mesmo nos momentos em que estive desanimada. Por seu amor e suporte sempre que precisei, meu amor eterno.

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar, numa perspectiva interseccional, a sexualidade nos relacionamentos afetivo-sexuais (*ficar* e namorar) de jovens moradores de áreas urbanas e rurais. Insere-se no campo da Psicologia Social, tendo como perspectiva teórico-epistemológica norteadora as leituras do Construcionismo Social sobre interseccionalidade e sexualidade. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas do Ensino Médio do Estado de Pernambuco, localizadas em Santa Cruz da Baixa Verde, na microrregião do Pajeú, há 437km de distância da capital Recife, e outra na região metropolitana de Recife, no bairro de Boa Viagem. Teve duração total de aproximadamente dez meses, período em que foram realizadas observações participantes, anotações no diário de campo e dezessete entrevistas semi-estruturadas (oito na área rural e nove na área urbana) gravadas e transcritas, que compuseram o material analisado. Rural e urbano não são pensados como espaços dicotômicos, mas como espaços que agregam processos psicossociais que produzem subjetividades, formas de ser nos indivíduos que partilham desses contextos. Assim, ainda que existam elementos compartilhados pelos/as jovens rurais e urbanos/as, sua manifestação é específica em cada contexto. O pertencimento aos diferentes contextos e suas características produzem na vida dos/as jovens posições de sujeito e subjetividade e marcam a forma dos/as jovens relacionarem-se. Nas áreas rurais, a interferência da família e comunidade nas relações afetivo-sexuais dos/das jovens é tomada como parte do modo de vida rural, porém, os/as jovens utilizam diferentes estratégias para driblar o controle sobre seus corpos e relações. O viver em áreas urbanas e a apropriação pelos/as jovens dos múltiplos espaços sociais existentes possibilitam formas de circulação dos corpos nas cidades, de consumo, do sistema de valores, de lidar com o tempo. Assim, os/as jovens urbanos/as gozam de maior liberdade de circulação de seus corpos e de exercício da sexualidade.

Palavras-chave: Juventude rural. Juventude urbana. Interseccionalidade. Relações afetivo-sexuais.

ABSTRACT

The objective of this thesis was to investigate the sexuality – casual and committed affective-sexual relationships – of young people living in urban and rural areas, through an intersectional perspective. This study falls within the field of Social Psychology and uses the Social Constructionism readings on intersectionality and sexuality as the theoretical and epistemological guiding perspectives. This research was conducted in two public high schools in the state of Pernambuco – one located in Santa Cruz da Baixa Verde, in the micro-region of Pajeu, 437km from the capital city of Recife; and the other in the metropolitan area of Recife, in the neighborhood of Boa Viagem. The study was carried out over ten months through observations, field notes and seventeen semi-structured interviews (eight in the rural area and nine in the urban area) which were recorded and transcribed. In this study, rural and urban areas are not thought of as dichotomous spaces, but as spaces that contribute with psychosocial processes that produce subjectivities, specific ways of being, in individuals who share these contexts. Thus, although there are elements that are shared by rural and urban youth, their manifestation is specific to each context. The feeling of belonging to their different contexts with their specific characteristics produce in the lives of youth specific experiences of subject and subjectivity, and determine the peculiar way these young people relate to each other. In rural areas, the interference of family and community in the affective-sexual relationships of youth is part of the normal rural way of life. However, these young people use a number of strategies to circumvent this control over their bodies and relationships. Life in urban areas allow youth to appropriate multiple existing social spaces, enabling them to have more ways in which the body can move in the city, more ways they can consume, more value systems, more ways they can deal with time. Thus, urban youth generally enjoy greater freedom to move their bodies and consequently to exercise their sexuality.

Keywords: Rural youth. Urban youth. Intersectionality. Affective-sexual relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Total de alunos por turma, sexo (ensino normal médio)	102
Tabela 2 – Ensino médio	103
Tabela 3 – EJA (educação de jovens e adultos) médio	103
Tabela 4 – Total geral	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Percursos vividos e o problema de pesquisa	11
1.2	Objetivos da pesquisa	22
1.3	Filiações teórico-analíticas	22
1.4	Sobre os encontros vividos nos diferentes campos de pesquisa	27
1.5	A estrutura da tese	30
2	A PESQUISA QUALITATIVA NA PSICOLOGIA SOCIAL COMO ÁREA INTERDISCIPLINAR: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS	33
2.1	Sobre escolhas metodológicas, entre limites, possibilidades e desafios para uma psicóloga	37
2.1.1	O bloco de notas como estratégia de pesquisa e a produção do diário de campo como instrumento de análise	37
2.1.2	Os desafios da observação participante: entre ser parte e não ser	41
2.1.3	As entrevistas	48
2.1.4	Desafios éticos da pesquisa com observação participante.....	53
3	A INTERSECCIONALIDADE COMO CATEGORIA TEÓRICA E ANALÍTICA	58
3.1	Juventude interseccional: as diferentes possibilidades de ser jovem	64
3.1.1	O olhar sobre a juventude pobre e a relação com raça	64
3.1.2	Juventude e Gênero.....	70
3.1.3	Juventude e contexto de pertencimento	75
3.2	Situando o debate sobre a sexualidade juvenil	84
3.2.1	A escola como lócus de pesquisa.....	88
3.2.2	Sexualidade e autonomia juvenil: uma caminhada conjunta.....	93
4	CENÁRIO RURAL: ANALISANDO O MATERIAL PRODUZIDO NA PESQUISA DE CAMPO	100
4.1	Caracterização do campo rural e a escola pesquisada	100
4.1.1	A Escola Santa Cruz	102
4.1.2	Sobre o rural	107

4.2	A interseccionalidade no rural: “todo mundo família”, as densas relações dos jovens na família e comunidade.....	112
4.2.1	Juventude e hierarquia familiar: entre submissão e resistência.....	112
4.2.2	Hierarquia familiar, honra e gênero.....	118
4.3	A tipologia dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens	131
4.3.1	O ficar: da “experimentação” à etapa do namoro.....	131
4.3.2	Do escondido ao sério: o “protocolo” do namoro rural.....	137
4.3.3	O “moído” no namoro: a violência naturalizada	145
4.3.4	Fugas e casamentos.....	147
4.4	Entre o segredo e o vivido: a sexualidade dos/as jovens.....	149
5	CENÁRIO URBANO: ANALISANDO O MATERIAL PRODUZIDO NA PESQUISA DE CAMPO.....	158
5.1	Caracterização do campo urbano e da escola pesquisada	158
5.1.1	A Escola Santos Dumont como espaço de formação, sociabilidade e afetos juvenis	163
5.2	O urbano e as diferentes intersecções: entre afetos, diferenças, diversidade e diferenciações	176
5.2.1	“Frango”, “viado”, “gay” e “homossexual”: diversidade sexual na escola, classificação e preconceito.....	177
5.2.2	Da “irmã” à “rata” é tudo “safada” e o “jogo fácil” dos jovens: assimetrias de gênero	182
5.3	A tipologia dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens	190
5.3.1	As relações “fluídas”: entre <i>zone friend</i> , conhecer e <i>ficar</i>	192
5.3.2	Do escondido ao sério: o namoro entre jovens.....	199
5.3.3	A violência no namoro.....	207
5.4	Entre o falar e o fazer: a confissão e a vivência da sexualidade	211
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
	REFERÊNCIAS.....	235
	APÊNDICES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1 INTRODUÇÃO

Decidi na introdução apresentar não apenas o percurso que me levou ao tema desta tese e aos encontros que ela propiciou, mas também apresentar a discussão teórica sobre o tema da juventude, minhas filiações teórico-analíticas, os objetivos do trabalho e a estrutura da tese.

1.1 Percursos vividos e o problema de pesquisa

Meu primeiro contato com o tema da juventude ocorreu durante minha graduação em Psicologia, quando, em meados da década de 1990, estudei a adolescência na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento II. Na época, o debate circunscrevia-se na síndrome da adolescência normal, discutida por Arminda Aberastury e Maurício Knobel (1981), com base na Psicanálise, e o foco era principalmente o desenvolvimento da personalidade na adolescência/juventude, o rompimento com a infância e a explosão da sexualidade. Nessa perspectiva, a adolescência/juventude era compreendida como uma fase de crise, homogênea, e com foco no desenvolvimento psíquico e biológico. Não eram consideradas, assim, as relações com o contexto social.

No mestrado, quando decidi estudar as relações de violência no namoro de jovens, a temática da adolescência/juventude ressurgiu como área de interesse, porém, busquei subsídios teóricos na Psicologia Social para pensar sobre a juventude e as relações com seu contexto social, na interlocução com a Sociologia e a Antropologia da Juventude. Como o foco da pesquisa do mestrado era a violência no namoro, não me aprofundei no debate sobre a juventude, que era “pano de fundo” de meu estudo.

Assim que terminei o mestrado, passei no concurso para professora substitua na Universidade Federal de Pernambuco. Comecei a lecionar no ano de 2010 e recebi a designação de ministrar a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento II, que trata do desenvolvimento na adolescência/juventude. Quando busquei o ementário da disciplina e a bibliografia de base, reencontrei velhos conhecidos. Percebi um descompasso entre formação e prática profissional, e precisei buscar na área da Psicologia autores/as que compartilhassem

esse incômodo e abrissem possibilidade de debates para além do olhar psicologizante e biologizante sobre a adolescência/juventude.

Foi o desafio de ministrar a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento II, por dois anos, que me fez mergulhar de vez na temática da juventude e despertou o desejo de aprofundar o debate também no doutorado. A partir da construção dessa disciplina e do mapeamento do debate sobre a adolescência/juventude, o que encontramos é uma polarização entre um viés clássico (ABERASTURY; KNOBEL, 1981; ERICKSON, 1976; GALLATIN, 1978) que defende a adolescência/juventude como período homogêneo, universal, de crise, rompimento e explosão da sexualidade, nesse caso, os/as jovens precisariam se manter sob a tutela do adulto, que sabe o que é melhor para ele, e uma crítica a esse posicionamento (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005; GONZALES; GUARESCHI, 2008; OZELLA, 2002; OZELLA; AGUIAR, 2008), o qual visa a quebrar os estigmas criados sobre o/a adolescente/jovem, ressaltando a importância de compreender esse momento da vida em sua interlocução com o contexto histórico-social e pensando o/a jovem como sujeito de direito. Esse segundo posicionamento dialoga com a Psicologia Social e outras áreas de conhecimento, como as Ciências Sociais e a Educação.

Embora desde a Grécia antiga existisse preocupação com a educação do jovem cidadão, o olhar para a juventude e para a necessidade de um tratamento diferente ao indivíduo nessa etapa da vida surge à medida que os/as jovens são inseridos nas instituições escolares e precisam adaptar-se a elas, sendo essa uma tarefa destinada à Psicologia (SCHOEN-FERREIRA; AZNAR-FARIAS; SILVARES, 2010).

É somente no final do século XIX que a adolescência passa a ser compreendida como um período diferenciado entre infância e vida adulta, o qual foi estudado no interior da Psicologia do Desenvolvimento a partir dos estudos pioneiros realizados por Stanley Hall, Anna Freud e Harry Sullivan (GALLATIN, 1978). Esse destaque para a adolescência como um período diferenciado do desenvolvimento, que merece um estudo específico, foi uma das importantes contribuições dadas por esses autores. Em comum, esses pesquisadores compreendiam a adolescência como um período natural de crise e turbulência, explicado a partir da maturação biológica do indivíduo, partindo de uma postura positivista da ciência, bem como consideravam a sexualidade como desencadeante dessa crise. Entretanto, cada um deles apresenta uma explicação diferente para a turbulência/crise (ibid.). Há, nesses autores, o traço comum das psicologias do século XIX, a tentativa de emprestar das ciências da natureza os esquemas de análise dos fenômenos estudados. O processo de desenvolvimento do indivíduo é descrito como “um processo de diferenciação – movimento horizontal de

expansão para o múltiplo – e por um movimento de organização hierárquica – movimento vertical de integração na unidade” (FOUCAULT, 2006b, p.137).

Em meados do século XX, na década de 50, os estudos de Erick Erickson (1976) sobre o desenvolvimento ganharam notoriedade. Ele considera a adolescência uma fase crucial no ciclo vital do indivíduo, no qual se dá o desenvolvimento da identidade e personalidade. Defende que é nessa fase que as crises – que para ele ocorrem em todas as etapas da vida, desde a infância – seriam repensadas e ressignificadas, enquanto as crises futuras seriam pensadas e vivenciadas como projetos futuros. Acredita que as turbulências e indefinições vividas na adolescência não são negativas, mas esperadas para esse período da vida como um importante momento de experimentação, aceito socialmente, denominado moratória social.

Embora, a partir da influência dos estudos de Margareth Mead, Erickson apresente avanços em relação ao olhar anteriormente dado à adolescência, ao considerar que existem três dimensões do desenvolvimento (sociocultural, biológica, individual), que ao interagirem produzem a personalidade humana, tornando cada pessoa única, ainda reforça a perspectiva do jovem como um ser em construção e crise. Além disso, acaba por desconsiderar que nem todos/as os/as jovens passam pelas mesmas fases de maneira semelhante e que a sociedade e a cultura nem sempre permitem essa moratória social, criando uma falsa ideia de homogeneidade na experiência juvenil.

Para Sérgio Ozella (2002, p.16), a partir dos estudos de Erickson, “instalou-se uma concepção naturalista e universal sobre o adolescente [...] compartilhada pela psicologia, incorporada pela cultura ocidental e assimilada pelo homem comum, muitas vezes através dos meios de comunicação de massa”. Hoje, faz parte do senso comum o entendimento da adolescência como período de transição e crise, o que é possível observar em nosso cotidiano, quando pessoas referem-se ao jovem como “aborrecente”, a adolescência como uma “fase problemática” ou a ideia de que “adolescente não sabe o que quer” e que “só quer se divertir e não quer nada sério com a vida”.

No final do século XX, as contribuições de Aberastury e Knobel (1981) ganharam popularidade no Brasil, sendo uma importante influência, ainda hoje, para os estudos da adolescência. A partir do aporte teórico psicanalítico, esses autores defendem que existe, nessa fase, uma síndrome da adolescência normal, aceita como algo natural. Essa síndrome é composta pela presença dos seguintes elementos: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas; 5) deslocalização temporal; 6) evolução sexual manifesta (autoerotismo até a heterossexualidade adulta); 7) atitude social reivindicatória; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações

da conduta; 9) separação progressiva dos pais; 10) constante flutuação do humor e do estado de ânimo. Trazem uma visão naturalizante das patologias, que têm como fatores desencadeantes lutos (pela perda do corpo de criança, da identidade infantil e da relação dos pais da infância). Em certa medida, procuram explicar as “crises” vividas na adolescência como algo normal, uma “patologia esperada”, sendo o patológico a norma e a não vivência da patologia, o desvio. O desenvolvimento ainda é demarcado por mudanças biológicas compreendidas como universais, essencializantes e homogêneas.

A ideia de que a crise na juventude tem como disparador a explosão da sexualidade, o que levaria os/as jovens a só pensarem em sexo, é algo ainda presente nas compreensões das pessoas sobre os/as jovens. Parte desse posicionamento se ancora nas mudanças biológicas e hormonais como justificativa para essa explosão da sexualidade, outra parte se baseia nos estudos clássicos da Psicologia do Desenvolvimento e a compreensão e apropriação do senso comum da Psicanálise¹.

Essa visão desenvolvimentista exclui a possibilidade de pensar em contradições, pois qualquer “desvio da norma” é encarado como fora do padrão e como crise. Produz, assim, um olhar sobre a adolescência como período de crise, justificada, a partir de um aporte psicanalítico, pela vivência e repressão da sexualidade, nesse período (OZELLA, 2002; OZELLA; AGUIAR, 2008).

Zuleika Gonzales e Neusa Guareschi (2008) destacam que as práticas psicológicas tiveram por muito tempo, entre seus objetivos, compreender a adolescência e normatizar o/a adolescente na tentativa de adaptá-lo/a de forma “saudável” à ordem social. Assim, a psicologia do desenvolvimento, em seus primórdios, como área disciplinar, era a responsável por classificar as condutas dos jovens com o intuito de instituir e legitimar “modos de ser juvenil por meio de procedimentos e técnicas ancoradas em um discurso científico sobre a interioridade do indivíduo psicológico e de caracterizações naturalizadas na perspectiva de um sujeito normal, adaptado e governável” (ibid., p.481).

Foucault (2010b), ao falar sobre o saber científico da área médico-jurídica, aponta que esse saber forma “enunciados que possuem o estatuto de discursos verdadeiros” (p.11). Embora o autor se coloque a partir de outra área de conhecimento científico, podemos pensar os enunciados da Psicologia Desenvolvimentista em sua vertente clássica, que ganharam esse

¹ Para mais detalhes, consultar a obra de Serge Moscovici (1978) intitulada *A representação social da psicanálise*, na qual o autor discute como o senso comum absorve e transforma os conteúdos científicos em outros saberes formais para explicar práticas de nossa realidade social. Ele busca, nessa obra, analisar como a Psicanálise foi assimilada e utilizada pelas pessoas para explicar questões do cotidiano.

estatuto de verdade sobre a adolescência/juventude como período de crise, instabilidade, revolta, indecisão, irresponsabilidade, ao mesmo tempo em que goza de liberdade e alegria próprias da condição juvenil. Isso coloca o/a adolescente numa posição de impossibilidade de governar-se, tendo o adulto essa obrigação.

Contardo Calligaris (2000) considera que, além da visão da adolescência/juventude como período de crise, outra construção social da atualidade é o olhar para esse momento da vida como romantizado, como ideal cultural do adulto moderno, que gera uma sociedade de consumo adolescente, observada a partir dos vestuários até formas de comportamento mais livres.

Para Ozella (2002), a Psicologia Desenvolvimentista vive hoje uma crise epistêmica – ao fragmentar a adolescência em seus aspectos biológicos, ambientais, sociais. Como proposta de superação dessa crise, defende que os estudos sobre adolescência se engajem em uma matriz epistemológica de caráter sócio-histórico², buscando assim considerar a adolescência como “criada historicamente pelo homem, enquanto representação e enquanto fato social e psicológico [...] como significado na cultura, na linguagem que permeia as relações sociais” (p.21). Nesse sentido, acredita que os significados atribuídos aos fatos sociais ocorrem na relação entre as pessoas e que, quando “definimos a adolescência como isto ou aquilo, estamos constituindo significações (interpretando a realidade), a partir de realidades sociais e de marcas que serão referências para a constituição dos sujeitos” (p.21). Por esse motivo, a adolescência, para esse autor, não é um período “natural do desenvolvimento”.

Na busca por romper com os estigmas que o conceito de adolescência carrega de “modelos, estilos de vida, formas de comportamento [...] e a compreensão da adolescência como forma única, hegemônica de ser”, autoras como Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria L. Nascimento (2005, p.4) defendem a substituição desse conceito pelo de juventude, utilizando-o no plural. Para as autoras, a visão desenvolvimentista dá à adolescência atributos psicologizantes e biologizantes, que são constitutivos da identidade adolescente. Porém, mais

² A matriz sócio-histórica tem como principal nome Lev Vygotsky, que, ancorado no pensamento marxista, defende que o desenvolvimento ocorre na internalização mediada pela cultura. O desenvolvimento do sujeito é resultado do processo sócio-histórico, e enfatiza a importância da linguagem e aprendizagem nesse desenvolvimento. O ponto central de sua teoria é a compreensão de que a aquisição de conhecimentos ocorre na interação do sujeito com o meio. Assim, acredita que o desenvolvimento acontece a partir das relações sociais que posteriormente são internalizadas, do meio para o indivíduo. Defende que o acesso aos objetos ocorre sempre de forma indireta, ou seja, temos acesso a recortes da realidade constituídos a partir de sistemas simbólicos elaborados pela própria humanidade em sua história. A cultura propicia que as pessoas acessem os sistemas simbólicos representativos da realidade que permitem a compreensão e interpretação do mundo real. Os sujeitos não são apenas ativos, mas interativos, porque seus conhecimentos se estabelecem a partir das relações intra e interpessoais (SALVADOR; MESTRES; GÓNI; GALLART, 1999; SOUZA, 1994).

do que apenas uma substituição de conceitos, é importante pensar quais contribuições a Psicologia traz para o campo da juventude. Para as autoras, um operador importante na área da Psicologia é o da diferença.

Elisa G. Castro, José G. Correa, Maíra Martins e Salomé Ferreira (2010, p.57), mesmo com produção e formações fora da área de Psicologia, apontam para a influência dessa área nos estudos sobre a juventude e para a existência de diferentes recortes e abordagens. Dentre eles, destacam os três mais recorrentes: “1) a definição da categoria a partir de elementos físicos/psicológicos, como faixa etária, mudanças físico-biológicas e/ou comportamentais; 2) a definição substancializada ou adjetivada da categoria; 3) a crítica a esses recortes e busca de outros vieses”.

Ao mapear o debate sobre a juventude, na área disciplinar da Psicologia, é possível observar a tentativa de quebra do olhar para a adolescência como crise, trazido pela área do desenvolvimento mais clássica. Esse movimento começa a acontecer, em parte, quando os estudos de matriz sócio-histórica ganham corpo no âmbito da Psicologia, os quais procuram pensar o indivíduo na relação com a sociedade, e não de forma individual. Inicia então um olhar para o indivíduo em sua relação com a sociedade, nas relações sociais, as quais são diversas e desiguais, não sendo possível um olhar universal e hegemônico (OZELLA, 2002). Esse posicionamento se fortalece no âmbito da Psicologia Social Crítica, que deflagra a impossibilidade de pensar no sujeito universal e nas separações entre indivíduo e sociedade, internas e externas, demonstrando ser esse um processo de co-construção que ocorre entre pessoas, sociedade e cultura. Nesse sentido, o debate caminha na direção das possibilidades de viver a juventude a partir das intersecções entre diferentes marcadores sociais, e, dentro dessas intersecções, os dispositivos que são acionados, as opressões vividas e as formas de resistência encontradas. Nesse processo, a Psicologia insere-se no debate interdisciplinar e é influenciada por ele, em sua interface com outras áreas, como da Educação, Saúde, Ciências Sociais e Ciências Aplicadas, motivo pelo qual discutirei a seguir o olhar sobre a juventude trazido por certa vertente da Sociologia e Antropologia da Juventude.

No campo da Sociologia da Juventude, também encontramos tensionamentos e posicionamentos diferentes e divergentes sobre o que é ser jovem. Para a Sociologia da Juventude, o conceito de juventude é tomado como uma construção social, que objetiva classificar, normatizar comportamentos e definir direitos e deveres dos indivíduos (GROPPO, 2004; PAIS, 1990). É importante ressaltar que esses diferentes posicionamentos não configuram um problema, mas produzem efeitos que devem ser compreendidos, uma vez que possuem distintas intenções.

Tomando como base os estudos de José M. Pais (1990, p.140), vemos que a questão central que se coloca para a sociologia da juventude é “explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre os jovens ou grupos sociais de jovens, mas também – e principalmente – as diferenças sociais entre eles”. A partir de uma sistematização dos estudos sobre sociologia da juventude, o autor destaca duas correntes: 1) geracional, que compreende a juventude como um conjunto social em uma dada fase da vida e tem como foco analisar a continuidade ou descontinuidade dos valores intergeracionais; 2) classista, que compreende a juventude como diversificada, em função de seu pertencimento a uma classe.

À luz dos estudos de Mannheim, Wivian Weller (2010) destaca que o pertencimento a uma determinada geração não está garantido por se ter nascido em uma mesma época, mas sim por três elementos: 1) posição geracional, possibilidade de adquirir determinadas experiências acumuladas por um grupo de indivíduos; 2) conexão geracional, que diz respeito não só à participação em uma comunidade e à possibilidade de adquirir experiências comuns, mas aos vínculos estabelecidos, os quais garantem a “participação em uma prática coletiva, seja ela concreta ou virtual” (p.214); 3) unidade geracional, que é uma “adesão mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional” (p.215). Essa corrente possibilita análises que privilegiem a maneira como uma dada geração reage e se posiciona diante de um mesmo meio social, considerando mais do que a questão cronológica. Na década de 1960, a corrente geracional foi esquecida nos estudos sobre juventude, retornando em meados dos anos de 1980, a partir do olhar demográfico (migrações geracionais), econômico (jovem aprendiz e o mercado de trabalho) e cultural (processo de hibridização cultural) (FEIXA; LECCARDI, 2010).

Segundo Alexandre Pereira (2007), a corrente classista compreende as culturas juvenis como culturas de classe, e nesse sentido a noção de juventude sempre estaria subordinada às relações de classe. Entretanto, Pais (1990, p.160) ressalta que tanto a corrente classista quanto a geracional parte do princípio de que a (sub)cultura juvenil surge em reação à cultura dominante, porém, enquanto a geracional compreende essa reação como oposição à cultura das gerações mais velhas, a classista a compreende como uma resistência à classe dominante. Como trazido por Pais, os estudos desenvolvidos na área da Sociologia da Juventude têm se dedicado em grande parte a pesquisar as culturas, subculturas e contraculturas juvenis, buscando compreender os movimentos de resistência realizados pelos/as jovens.

Pierre Bourdieu (2003), em seu texto intitulado *A juventude é só uma palavra*, que partiu de uma entrevista concedida em 1978, apresenta críticas à conceituação da juventude e à classificação etária que normalmente é feita, pois para ele essa divisão é sempre arbitrária.

Acredita que a juventude é construída socialmente, com o objetivo de ser manipulável, pois todos os tipos de classificação, seja por idade, sexo, classe etc., “equivalem sempre a impor uma ordem à qual um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar” (Ibid., p.152). Para ele, é preciso considerar que, enquanto categoria sociológica, a categoria juventude acaba por partir de uma “pré-noção”, e não a compreende num dado contexto, em sua realidade social e histórica. Por esse motivo, traz de forma crítica a ideia de que a juventude como categoria, classificação, é apenas uma palavra, a qual tem mostrado ser uma categoria frágil, homogeneizadora, que desconsidera a complexidade (classe, gênero, sexualidade) envolvida na juventude.

Em resposta a Bourdieu, Mario Margulis e Marcelo Urresti (1996 apud PEREIRA, 2007, p.2) escrevem um texto intitulado *A juventude é mais do que uma palavra*, no qual propõem que seja superada a ideia da juventude “como mera categorização por idade e como portadora de características uniformes”. Para eles, Bourdieu apresentou a compreensão da juventude apenas como signo, desvinculando-a de seus “condicionantes históricos e materiais”.

Margulis e Urresti ([1996]) destacam que compreender a juventude é algo complexo, pois a juventude pode ser considerada: estado; condição social; etapa da vida; produto da sociedade. Por esse motivo, as análises devem considerar os “condicionantes” que possibilitam diferentes maneiras de ser jovem. Nesse sentido, consideram que as análises devem levar em conta: a realidade geracional – refere-se à realidade que é compartilhada pela geração, as mudanças sociais, a sensibilidade, os ritmos etc.; a dimensão sócio-histórica do mundo social compartilhado – diz respeito ao contexto histórico que as pessoas que nascem num determinado período vivem e compartilham em suas diferentes classes sociais e que constitui a memória social; as diferenças de gênero; e a moratória social – concessão social para que os/as jovens tenham determinados tipos de vivência e as “responsabilidades do adulto” adiadas – e/ou vital, que diz respeito a uma possibilidade energética do corpo e de tempo cronológico, comum aos jovens dos diferentes seguimentos sociais.

Sobre a moratória vital, os autores apontam que:

Tomando la noción de moratoria vital (capital energético) como característica de la juventud, se puede hablar de algo que no cambia por clase, sino que depende de un segmento – em cierto término del desarrollo de la economía del cuerpo – de sus fuerzas disponibles, de su capacidad productiva, de sus posibilidades de desplazamiento, de su resistencia al esfuerzo (MARGULIS; URRESTI, [1996], p.6).

A leitura trazida por Margulis e Urresti (1996) possibilita pensar sobre a importância de olhar para a juventude a partir das intersecções específicas de cada grupo pesquisado, como elemento que possibilitará determinada vivência e formas de resistência.

Na área da Antropologia, os estudos realizados por Mead com os/as adolescentes em Samoa tornaram-se um marco, ao introduzir os aspectos culturais como mais relevantes do que os fatores biológicos, para desenvolvimento nessa fase da vida, revolucionando os estudos desenvolvidos na época. A partir da perspectiva do relativismo cultural, Mead defende a ideia de que os processos culturais são fundamentais no desenvolvimento do indivíduo, embora compreenda que existem regularidades básicas, que seriam aspectos compartilhados de forma universal, como, por exemplo, a importância da família. Defende que a personalidade se desenvolve a partir da junção de fatores hereditários, culturais e históricos da vida de cada indivíduo (MUSS; COLLEGE, 1971).

Nos estudos dos adolescentes em Samoa, Mead mostra ainda que os significados dados às mudanças biológicas partem da cultura, e que em Samoa o desenvolvimento da jovem é diferente do desenvolvimento do jovem, uma vez que socialmente eles ocupam lugares distintos e têm, por conta disso, diferentes possibilidades de vivenciar a juventude (MEAD, 1968). Assim, aponta para as diferenças de gênero na cultura de Samoa, destacando ser esse elemento importante para compreender a juventude nessa sociedade.

No entanto, para Pereira (2007), os estudos realizados por Mead também sinalizam a necessidade do estudo da idade, que passou a ser objeto de reflexão e compreendido também como construção cultural. O estudo da idade foca as transformações que acontecem ao longo do tempo, a maneira como as idades são construídas e novas terminologias são criadas. Hoje, não pensamos mais o mundo a partir da infância, juventude, vida adulta e velhice. Temos divisões cada vez maiores que buscam dar conta das transformações da sociedade, como, por exemplo, pré-adolescência, jovem-adulto, terceira idade, aposentadoria ativa etc.

A perspectiva antropológica das idades permite compreender os “aspectos políticos das idades da vida (a luta entre diferentes idades), as configurações sociais (a idade como critério classificador em todas as culturas), as ideologias que conformam os valores dados a cada fase da vida” (MÜLLER, 2008, p.164). Elaine Müller (2008) destaca ainda que, mais do que dizer que as idades são construções sociais, os/as estudiosos sobre o tema têm procurado aprofundar a questão, analisando as idades a partir de diferentes perspectivas teóricas. Alguns autores as analisam a partir da divisão entre as dimensões (cronológica, biológica, social, pessoal e subjetiva), outros em categorias (individual de idade – base na experiência; culturalmente definido – societal; biológico/físico – etário) e outros ainda a partir da

compreensão da idade dividida entre psicológica (desenvolvimento cronológico, do nascimento até o presente) e estrutural (envolve a capacidade de realizar certas tarefas, os ritos de passagem). Para Müller, uma proposta interessante seria a conexão entre os estudos da antropologia das idades com os estudos sobre o curso da vida, uma vez que esse entrelaçamento propiciaria um olhar mais aprofundado para as questões que envolvem juventude e fase adulta.

Assim, os estudos da Antropologia contribuem para pensar nas construções culturais sobre a juventude, bem como olhar para esse momento como parte do curso da vida, em que aspectos sociais, culturais, de gênero, psíquicos e de classe social permitem, em maior ou menor medida, idas e vindas e determinadas vivências. Nesse curso, a autonomia do indivíduo vai se construindo em alguns momentos com maior potencialidade, e, em outros a depender do curso, com menor potencialidade.

Cada uma das áreas disciplinares traz contribuições e constrói regimes de verdade importantes para os estudos da juventude. Nesses regimes de verdade, estão presentes batalhas, uma vez que há estreita relação entre saber e poder, ou seja, a produção de conhecimento está implicada na esfera política. Só pertencerá ao verdadeiro aquilo que for autorizado, já que “a verdade acarreta um exercício de alianças e persuasão tanto dentro quanto fora dos limites de qualquer regime disciplinar [...]. A verdade acarreta a existência de um modo de existência humano dentro do qual tal verdade possa ser praticável e operativa” (ROSE, 2011, p.84). Nesses regimes de verdade construídos, a juventude é compreendida ora como fase da vida, em transição, ora como cultura juvenil e ora como processual.

A partir dos debates trazidos aqui, é possível afirmar que atualmente há uma crítica ao olhar para a juventude como homogênea e em crise e o reconhecimento de que essa categoria deve ser pensada no interior das relações sociais e culturais. À luz de autoras como Helena Wendel Abramo (1997), Carla Silva e Roseli Lopes (2009), entre outros/as, é possível afirmar que, hoje, a busca é por compreender o/a jovem como marcado por desigualdades sociais que produzem sobre ele/a diferentes possibilidades de vivências e resistências ao poder tutelar do adulto. Apesar disso, o olhar sobre a juventude produzido pela psicologia desenvolvimentista clássica ainda está presente em nossa sociedade, pautando políticas juvenis.

Alinhada a essa postura crítica ao olhar estigmatizante sobre a juventude, neste estudo, tomo a juventude como uma construção social, processual e heterogênea, e para compreender a multiplicidade de possibilidades de viver a juventude é importante compreender quais intersecções com os diferentes marcadores sociais (gênero, classe social, raça/etnia, contexto de pertencimento, sexualidade, juventude, entre outros) estão presentes em cada um dos

contextos pesquisados e o que essas interseções produzem. Por esse motivo, busquei, neste trabalho, o respaldo dos estudos interseccionais de abordagem construcionista.

O mapeamento e a compreensão do debate sobre a juventude também permitiram perceber que, na área da Psicologia, essa categoria é pensada a partir do referencial urbano, que é naturalizado e tomado como única referência. O olhar para a juventude rural é negligenciado na formação acadêmica, o que é respaldado por autores que se dedicaram ao estudo da juventude rural no âmbito da Psicologia (ALBUQUERQUE, 2002; LANDINI, 2015; LEITE, 2015; MARTINS, 2010; MIGLIARO, 2015; MONTEIRO, 2015). Ao considerar que as interseções entre juventude e contexto de pertencimento (rural e urbano) produzem diferentes formas de subjetivação dos/as jovens e que os estudos na psicologia focam o/a jovem urbano/a, percebi a necessidade de desenvolver estudos que possibilitassem, na área, uma compreensão sobre a produção dessa interseção específica (juventude e contexto de pertencimento).

Além desse contato com os referenciais teóricos, as experiências obtidas nas pesquisas desenvolvidas nas áreas rurais³, a partir do convite feito por Rose, apontavam para a importância de compreender o entrelaçamento entre o modo de vida rural e as diferentes formas de ser jovem nesses contextos marcados pela ética camponesa, pelo *valor-família*⁴ e pelas tradições presentes. Compreende-se que não há dicotomia entre rural e urbano e que existem temas pertinentes a ambos os contextos, porém com manifestações específicas (MIGLIARO, 2015).

Assim, com o objetivo de dar continuidade aos estudos iniciados no mestrado sobre namoro, e ampliando o olhar não apenas para a violência, mas para outras práticas, focando principalmente a sexualidade no namoro, estruturei um projeto para a seleção do doutorado com o intuito de estudar como jovens de áreas rurais e urbanas experimentam a juventude e vivenciam a sexualidade no namoro. O olhar para a sexualidade juvenil parte da concepção do/a jovem como sujeito de direito, capaz de fazer escolhas e que tem, no exercício da sexualidade, uma das formas de busca de autonomia (BRANDÃO, 2004). Contudo, durante a

³ Pesquisa interdisciplinar (Antropologia, Serviço Social) intitulada “Violência contra mulheres em contextos rurais em Pernambuco: experiências, movimentos e organizações na construção de redes de apoio”, realizada nos anos de 2009 e 2010 em parceria com o Núcleo de Família Gênero e Sexualidade (FAGES – UFPE), com apoio do CNPq; Pesquisa interdisciplinar (Antropologia, Psicologia e Serviço Social) intitulada “Significados e práticas relacionadas à gravidez na adolescência em diferentes redes de convívio e apoio: um estudo comparativo entre as mesorregiões da região metropolitana do Recife e do Sertão (PE)”, realizada nos anos de 2011 e 2012 em parceria com o Laboratório de Sexualidade Humana (LabEshu – UFPE), FAGES, Grupo de Estudos Sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL – UFPE) com apoio da agência de fomento FACEPE.

⁴ Conceitos discutidos por Klaas Woortmann (1990) que serão debatidos em capítulo posterior

realização das pesquisas de campo, percebi que precisaria ampliar também as formas de relacionamento que estudaria, uma vez que, embora o namoro seja lócus privilegiado para a vivência da sexualidade, como apontam pesquisas como a de Flávia Rieth (2002) e Maria L. Heilborn (2006), também ocorre em outros tipos de relacionamento, por exemplo, na *ficada* ou na *ficada séria*.

Para a construção do trabalho, visei identificar os marcadores sociais que se interseccionavam nos diferentes campos de pesquisa (rural e urbano), a maneira como essas intersecções se processavam na vida dos/as jovens, produzindo maior ou menor desigualdade social e possibilidades de resistência, e nos modos de subjetivação, bem como o reflexo desses processos na forma de relacionarem-se afetivo-sexualmente, ancorada na compreensão da juventude como uma construção social, processual e heterogênea.

A partir disso, o presente estudo visa aos objetivos descritos a seguir.

1.2 Objetivos da pesquisa

Geral: Investigar, sob uma perspectiva interseccional, a sexualidade nos relacionamentos afetivo-sexuais de jovens moradores de áreas urbanas e rurais.

Específicos:

- Identificar a forma como os/as jovens vivenciam a sexualidade nos diferentes tipos de relacionamento (*ficada*, *ficada séria*, namoro, namoro *escondido*, namoro *sério*);
- Analisar quais os marcadores sociais interseccionam-se nos diferentes contextos;
- Comparar os achados, ressaltando as especificidades e consonâncias de cada contexto.

1.3 Filiações teórico-analíticas

A perspectiva adotada nesta tese insere-se no âmbito da Psicologia Social, compreendida como área interdisciplinar, a partir de uma perspectiva epistemológica do Construcionismo Social. Isso significa dizer que tomo o contexto histórico e cultural como fundamentais, uma vez que é nas relações sociais, marcadas pelo poder, que práticas

discursivas e sentidos são construídos. Compreendo que existem versões que são construídas na relação com o outro e com o mundo, e não uma essência que deve ser alcançada e interpretada (GERGEN, 2009; IBÁÑEZ, 1994, 2003; RASERA; JAPUR, 2007; SPINK; FREZZA, 2004).

Fernando González Rey (2011) situa os primórdios da Psicologia Social como significativamente influenciados pela psicologia norte-americana e seu paradigma empírico, hegemônico na época. Nesse contexto inicial, a Psicologia Social era considerada um ramo da Psicologia Geral que se dedicava ao estudo específico do “comportamento em relação àquela parte do ambiente que compreende seus semelhantes” (p.13). O autor explica que a concepção de que a Psicologia Social é definida pelo “tipo de variável independente que estuda, as quais estão situadas num ambiente onde as pessoas estão presentes” já que a variável dependente é o comportamento humano, mantém-se, ainda hoje, em determinadas posturas epistemológicas (op.cit.).

González Rey aponta, a partir dos estudos desenvolvidos por Moscovici e Markova (2006 apud GONZÁLEZ REY, 2011, p.16), dois posicionamentos existentes a respeito da Psicologia Social: um denominado de indígena-americana, que filia a Psicologia Social à Psicologia Geral e outro euro-americana, que filia a Psicologia Social à Sociologia, conhecida como Psicologia Social Sociológica. Para ele, ambos os posicionamentos estariam equivocados, pois, como mais tarde o debate construcionista trouxe:

[...] a abertura das relações da psicologia social com a sociologia e a antropologia vai depender da capacidade de ir além da compreensão do comportamento como definição ontológica central da psicologia. [...] começa a se relacionar com práticas e processos simbólicos cuja definição é parte de uma ruptura ontológica com o tipo de processos e formações a serem estudados pela psicologia (GONZÁLEZ REY, 2011, p.17).

Silvia T. M. Lane (1981; [1984] 1994) destaca que, no Brasil, a década de 1970 foi marcante para a Psicologia Social, com a introdução do debate a partir da matriz teórica epistemológica do materialismo histórico. A autora relembra que o objetivo dos estudos da Psicologia Social na época era compreender o lugar da sociedade e das instituições sociais na construção da subjetividade dos indivíduos, entendidos como sujeitos históricos e sociais. Ao longo de seu desenvolvimento, não apenas no Brasil, mas também em outras partes do mundo, outras matrizes filosóficas e epistemológicas influenciaram essa área (materialismo histórico, fenomenologia, interacionismo simbólico, estudos culturais, construcionismo social,

representações sociais, dentre outros), as quais produziram diferentes metodologias e compreensões para a relação entre sujeito e sociedade (GUARESCHI, 2008; SPINK, 2003).

O olhar para a Psicologia Social e a definição de sua área insere-se numa arena de debate, em muitos momentos apresentando divergentes posicionamentos. O produto desses debates é uma revisão crítica sobre a Psicologia Social, a qual propiciou um olhar para a ciência como prática social, e como tal uma construção que acontece a partir de uma via de mão dupla entre sujeito e sociedade. O debate trazido pelo Construcionismo Social propõe que o foco da pesquisa psicossocial seja “perceber as intersecções entre as estruturas sociais, os grupos sociais, a cultura, a história e as relações que as pessoas constroem e passam a ser construídas por elas” (GUARESCHI, 2008, p.92). Nessa visão, são incluídos também o lugar da cultura e o entendimento de que o indivíduo é construído e construtor da sociedade e da cultura, o que possibilita uma abertura dos horizontes da Psicologia Social para além da Psicologia, na compreensão dessa área como interdisciplinar.

Embora diferentes matrizes teórico-epistemológicas e filosóficas tenham influenciado a Psicologia Social, Guareschi (2008) destaca a importância do Construcionismo Social, como marco que produz um novo paradigma nessa área, ao considerar fundamentais questões como: 1) postura crítica e de denúncia em relação aos grupos dominantes; 2) análise de fenômenos contemporâneos; 3) discussão das concepções de sujeito da modernidade; 4) impossibilidade de separação entre sujeito e objeto, bem como de uma postura de neutralidade por parte do(a) pesquisador(a); 5) crítica às concepções representacionistas do conhecimento e da objetividade; 6) percepção de que é na relação dialógica, na interanimação dialógica entre sujeito e objeto que o conhecimento é produzido; 7) questionamento sobre a concepção da existência de uma verdade única, bem como sobre a realidade do sujeito como algo fixo (GUARESCHI, 2008; NOGUEIRA, 2001a, 2001b; RASERA; JAPUR, 2007).

Na área da Psicologia Social, o Construcionismo Social coloca o foco dos estudos na linguagem em uso, a partir da influência marcante do giro linguístico, compreendida, segundo Spink (2004, p.39), como prática social, em sua interface entre “[...] os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, de que modo) e as condições de produção (entendidas tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas)”. Há a crítica à ideia da linguagem tanto como mediadora entre o conhecimento e o mundo quanto como representacionista, uma vez que a linguagem é considerada produtora (ação) desse mundo e que não existe “uma” verdade para ser representada, e sim versões.

Segundo Kenneth Gergen (2009), para o Construcionismo Social, o contexto histórico e o cultural são fundamentais, uma vez que os sentidos construídos, bem como seus discursos, variam e sofrem transformações através do tempo e da cultura na qual a pessoa está inserida. O ponto de partida é a dúvida radical em relação ao mundo, ao que é familiar e socialmente instituído e tomado como determinado, ou seja, assume uma postura crítica social ao fazer da ciência clássica. Adotar essa perspectiva é um convite a considerar as regras como situadas histórica e culturalmente, não as aceitando como fundamentais, podendo sempre ser contestadas, e, nesse sentido, apresenta uma tendência relativista.

Ibáñez (1994, 2003) lembra sobre a impossibilidade de pensarmos em um único construcionismo, destacando que existe uma “galáxia construcionista”, heterogênea, mas com elementos comuns a todos os que integram essa galáxia, entre eles: 1) Antiessencialismo, tanto as pessoas quanto o mundo são produto de processos sociais específicos, ou seja, não há uma natureza, “essência”, determinada; 2) Relativismo/anti-realismo, “[...] só apreendemos os objetos que se nos apresentam a partir de nossas categorias, convenções, práticas, linguagem: enfim, de nossos processos de objetivação” (SPINK; FREZZA, 2004, p.28). A realidade não independe de nosso modo de acessá-la, sendo sujeito e objeto de construções sócio-históricas; 3) Crítica à retórica da verdade e do conhecimento absoluto, pois a verdade é a verdade de nossas concepções. Isso não significa dizer que vivemos num mundo sem verdades, mas que essas são sempre localizadas, específicas e construídas a partir de convenções sociais; 4) Linguagem em ação (não só falada), a linguagem não é passiva, à medida que “descrevemos determinadas situações usando um vocabulário e uma forma específica, daí decorrem diferentes ações e construções do real” (RASERA; JAPUR, 2007, p.24); 5) Foco nas interações e nas práticas sociais; 6) Foco no processo de construção do conhecimento e do mundo.

Embora não seja consensual, pois existem vertentes da Psicologia Social que a consideram uma área específica da Psicologia, para determinadas vertentes a Psicologia Social tem suas fronteiras ampliadas, e passa a ser tomada como híbrida e interdisciplinar (ANDRADA, 2010; GUARESCHI, 2008; GONZALES REY, 2011; SPINK, 2003). Isso ocorre porque se reconhece que o sujeito não pode ser compreendido com foco em uma subjetividade separada, mas pela necessidade de entender esse sujeito “na cidade, [...] no meio dos homens, a subjetividade como aparição singular, vertical, no campo intersubjetivo e horizontal das experiências. [...] Os temas da Psicologia Social, justamente, incidem sobre problemas intermediários”, não sendo possível considerá-los apenas pelo lado do indivíduo ou da sociedade (GONÇALVES FILHO, 1998, p.11).

A partir desse posicionamento construcionista social, assumo que esta pesquisa é situada, uma versão possível sobre os temas propostos, construída e co-construída na relação estabelecida com as pessoas dos diferentes lugares pesquisados, com os/as colegas do doutorado, com as colegas do grupo de orientação, com minha orientadora, com os/as professores/as das escolas pesquisadas, com os/as funcionários dessas escolas e com os/as jovens interlocutores/as da pesquisa. Portanto, meu lugar não é de uma pesquisadora neutra, que vai a campo “coletar dados” que estão lá para ser pesquisados e analisados, mas como parte da pesquisa, implicada, assumindo assim, como trazido por Mary Jane Spink (2008, p.70), que sou “co-autor desse habitat” e que compartilho sentidos com meus/minhas interlocutores/as.

A filiação ao Construcionismo, nesta tese, implica a compreensão da juventude e da sexualidade como construções sociais, plurais, situadas histórica e socialmente, visando a desconstruir assim uma visão inatista, homogênea, pautada no biológico e psicologizante sobre esses temas (GAGNON, 2006; GONZALES; GUARESCHI, 2008; GUARESCHI, 2008; LOYOLA, 1999; VANCE, 1995).

O encontro com os estudos interseccionais contribuiu para identificar de que forma a sexualidade é vivida nas relações afetivo-sexuais e suas manifestações específicas nos diferentes contextos de pertencimento, e como se processa a construção da subjetividade dos jovens a partir das intersecções com os diferentes marcadores sociais. Tomo o conceito de interseccionalidade como situado, ancorado em um viés construcionista, considerando que as diferenças não necessariamente produzem desigualdades, mas também possibilidades de agência e resistência (PSCITELLI, 2008). Portanto, os marcadores sociais que se interseccionam não são sempre os mesmos, ora a juventude intersecciona-se com gênero, ora com raça, ora com corpo, ora com contexto de pertencimento, dentre outras inúmeras possibilidades. É interessante analisar o que essas intersecções produzem, e à luz dessa compreensão pensar como ocorrem as relações afetivo-sexuais dos/as jovens e a vivência da sexualidade no interior dessas relações.

A interseccionalidade, compreendida neste trabalho como ferramenta teórica e analítica, propicia refletir não apenas sobre os diferentes marcadores sociais que surgem nos campos de pesquisa e o que essas intersecções produzem, mas também sobre as intersecções que se articulam em minha relação de mulher, pesquisadora, adulta, branca, de classe média, casada, moradora de área urbana, com sotaque paulista, com os/as jovens e nos diferentes lugares pesquisados.

1.4 Sobre os encontros vividos nos diferentes campos de pesquisa

Embora a trajetória da pesquisa não tenha ocorrido a partir de uma ordem linear, após definir o tema da pesquisa, a questão era definir com quem, onde, como e quando realizá-la. A partir da divisão proposta pelo Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE)⁵, que define a juventude a partir da divisão em três faixas etárias: adolescentes-jovens (entre 15 e 17 anos), jovens-jovens (entre 18 e 24 anos) e jovens-adultos (entre 25 e 29 anos), decidi trabalhar com adolescentes-jovens e jovens-jovens, considerando o debate teórico existente sobre a juventude. Por esse recorte, considere que as escolas de ensino médio⁶ seriam apropriadas para a realização da pesquisa, por aglomerar jovens com esse perfil etário, bem como pelo fato de a bibliografia sobre o tema da juventude e da sexualidade juvenil (ALTMANN, 2003; CÉSAR, 2009; GUIRADO, 1997; LORENCINI, 1997; LOURO, 2000; MEIRELLES, 1997; PINTO, 1997; SAYÃO R, 1997; SAYÃO Y, 1997; SEFFNER, 2011; SILVA, 2011) apontar para a escola como um lugar privilegiado para a observação desses fenômenos.

A escolha das escolas que pesquisaria ocorreu por diferentes motivações. Enquanto a escola na área urbana foi escolhida dada a proximidade da residência da pesquisadora, na área rural os dois principais motivos foram: 1) ser um local conhecido, já que tinha participado de uma pesquisa sobre gravidez na adolescência, desenvolvida em parte nesse campo, embora não tivesse ido à região na ocasião; 2) contato com Alda, moradora do sítio da região, que tinha estudado na escola pesquisada e se mostrou disponível para colaborar na abertura do campo.

Em cada um desses campos ocorreram encontros, que foram importantes para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida, principalmente na área rural, dada a distância do município de Santa Cruz da Baixa Verde da capital Recife (437km) e o fato de a cidade não possuir pousadas nem hotéis, o que fez com que o suporte dado por Alda e Maria fosse fundamental para que a pesquisa acontecesse.

⁵ Formado por representantes do poder público (20) e da sociedade civil (40), criado em agosto de 2005 para realizar estudos e propor diretrizes para as políticas públicas voltadas aos jovens (Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; Decreto no 5.490, de 14 de julho de 2005).

⁶ Entretanto, na escola localizada na área rural também participaram da pesquisa alunos/as que estavam fora do Ensino Médio, porque, no período vespertino e noturno, funcionava também na escola o Ensino Normal (referente ao antigo Magistério), Supletivo, e o programa Travessia, voltado para alunos/as fora da faixa etária do Ensino Médio, em que o 1.º, 2.º e 3.º anos do Ensino Médio eram trabalhados por semestre, tendo o programa Travessia duração de um ano e meio, e 4.ª (6.º e 7.º) e 5.ª (8.º e 9.º) fase, voltado para alunos/as fora de faixa para o Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano.

Alda é uma jovem, estudante de Serviço Social em outro município próximo, local onde residia para estudar e trabalhar, militante, participava de diferentes organizações e movimentos sociais. Em sua cidade, ela era uma das lideranças dos jovens de sua comunidade rural, também foi integrante da diretoria do Sindicato de Trabalhadores Rurais da região e do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central, onde a conheci, em uma das reuniões de que participei, juntamente com minha orientadora, durante a realização da pesquisa sobre violência contra as mulheres em áreas rurais. Porém, a proximidade com ela ocorreu no período em que estive em Recife, por causa de um problema de saúde de sua mãe, que veio a falecer. Durante a estada dela em Recife, eu e outras orientandas de Rose nos organizamos, a partir de uma iniciativa de Rose, para visitar Alda e sua família durante o período da internação de sua mãe, colocando-nos à disposição para ajudá-la. Essa convivência em um momento de dificuldade nos aproximou, gerando um laço de amizade, fundamental para a abertura do campo de pesquisa na área rural.

Quando decidi que realizaria o campo tanto no contexto urbano quanto no rural. Rose, que já conhecia a região, sugeriu que realizasse a pesquisa em Santa Cruz da Baixa Verde, pois observou, em pesquisas que realizou na região, a presença de muitos jovens, e sugeriu que conversasse com Alda a respeito. Comentei com Alda sobre meu desejo de pesquisar jovens de área rurais, e ela se disponibilizou a ajudar no que eu precisasse e disse que poderia me apresentar à diretora da escola. Na ocasião, duas festividades na cidade estavam próximas de acontecer, a primeira em comemoração ao Sete de Setembro e a outra conhecida como Festa da Rapadura, no início de outubro, comemoração da emancipação da cidade.

A convite de Alda fui a Santa Cruz conhecer a festa que acontece em Sete de Setembro, na qual as escolas do município se organizam em desfiles, que culminam em uma festa na praça de eventos da cidade. Lá chegando, fui acolhida em sua casa e em sua família, por sua irmã mais nova, Adriana, que na época estava noiva e com o casamento marcado para o final do ano, Nunu (Aldo), como é chamado seu irmão mais velho, sua esposa Audenice e os filhos do casal.

Não apenas conheci a festa de Sete de Setembro como decidi que lá desenvolveria a pesquisa, após passar o final de semana e constatar que era uma cidade com muitos jovens e com mais de uma escola pública de Ensino Médio.

Foi Adriana quem me apresentou à diretora da Escola Santa Cruz, o que facilitou minha entrada no campo, pois havia uma referência, era amiga da família de Alda. Não apenas Alda, mas seus/suas irmãos/irmãs também tinham estudado nessa escola e eram

conhecidos da diretora, que me autorizou a realizar a pesquisa de campo no local, por meio da assinatura da carta de anuência.

Também foi Alda quem pediu a Neilda, integrante da diretoria do Sindicato de Trabalhadores Rurais, que me ajudasse a conseguir um lugar para ficar na cidade. Neilda, moradora de um dos *sítios* da região, pediu a uma conhecida, que na época disse ser “parente” sua, para me receber em sua casa. Além de conseguir um local para ficar durante o período da pesquisa na região, Neilda ainda se disponibilizou a me receber em sua casa e sempre foi um apoio nos momentos necessários.

Neilda me apresentou a Maria e Walter, casal que me acolheu em sua casa. Fiquei hospedada na sede do município (*rua*) na casa deles, um casal que vivia só em casa. Maria era viúva, mãe de duas filhas, que moravam em São Paulo, e um filho, que morava na cidade em outra casa. Walter era separado e seus filhos moravam com a esposa em outra cidade. Walter trabalhava em uma roça, próxima da casa deles, Maria tinha se aposentado recentemente, como trabalhadora rural, aos 55 anos, e se dedicava aos afazeres da casa e também trabalhava na pequena roça que eles tinham. Era ela quem sustentava financeiramente a casa.

Durante minha estada na casa deles, desenvolvemos um laço de afeto, o que fazia com que Maria me apresentasse às pessoas da cidade como “da família” ou “parente”, e pelas características físicas (cor da pele especificamente) como sobrinha de Walter. A experiência de convivência na casa de Maria foi fundamental para a compreensão do modo de vida na região, os laços de parentesco e reciprocidade que são estabelecidos.

As idas ao *sítio* da família de Alda permitiram que eu resgatasse o Sertão que tinha em mim, mas esquecido com o tempo, pois em minha infância costumava passar os finais de semana no sítio da família, e nessas ocasiões aproveitava para brincar com as crianças da região. O contato com a natureza, as brincadeiras com os animais (galinhas, cavalos, cabras) que se tornavam de estimação, o subir no pé de seriguela – resgatei e ressignifiquei essa ligação. Talvez fosse com essa parte de mim que os sobrinhos de Alda se conectaram e o que fazia com que sua família comentasse que “eu nem parecia da cidade”, embora o pertencer a outro lugar sempre estivesse marcado, pela cor de minha pele, as roupas que usava, o sotaque, a forma de falar, dentre outros elementos que me diferenciavam, e que por diferentes momentos eram lembrados, principalmente pelas crianças que gostavam de brincar de me imitar.

O convívio permitiu compreender melhor também os costumes, as tradições da região, a forma como as relações sociais se estabeleciam e a “etiqueta” da escola. Na escola, tive a oportunidade de conviver com jovens do *sítio* e da *rua*, desenvolvendo com alguns/algumas

mais proximidade do que com outros/as. Todos os nomes dos/as jovens que aparecem na pesquisa são fictícios, e os/as jovens que participaram das entrevistas escolheram seus nomes, visando assim a preservar o anonimato dos/as participantes, conforme normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco. No Apêndice A, há uma tabela com informações sobre esses/as interlocutores/as.

Na área urbana, o contato com a escola ocorreu de forma mais direta, a partir da solicitação do Comitê de Ética para que eu conseguisse uma carta de anuência da escola que seria o campo de pesquisa da área urbana. Como dito, a escolha foi motivada pela proximidade com a moradia da pesquisadora, o que permitiu que as observações participantes ocorressem por mais dias. Assim como na área rural, todos os nomes dos/as jovens interlocutores desta pesquisa foram mantidos em sigilo, sendo escolhidos outros nomes. Para os/as jovens que participaram das entrevistas, a escolha do nome foi feita por eles/as. No Apêndice B, há uma tabela com informações sobre esses/as interlocutores/as.

1.5 A estrutura da tese

Antes de apresentar a estrutura da tese e a divisão dos temas nos diferentes capítulos, considero importante dizer que esta tese não possui um capítulo específico de revisão bibliográfica, nos moldes propostos por Telma Cristiane S. de Lima e Regina Célia T. Mito (2007), porém, a partir de leituras de artigos científicos, livros, teses e dissertações, mapeei os principais debates existentes sobre os temas da juventude, gênero, sexualidade na juventude e juventude rural e urbana, pertinentes aos interesses da pesquisa, considerados no projeto de qualificação como temas centrais.

Essas temáticas centrais foram aprofundadas na tese, porém, na articulação com o material produzido nos campos de pesquisas, outros temas surgiram, como interseccionalidade, raça, classe social, orientação sexual e sexualidade na escola, os quais foram trazidos a partir do recorte de autores/as específicos/as.

Os capítulos estão divididos da seguinte forma.

O primeiro capítulo refere-se ao capítulo teórico-metodológico, em que trato sobre o campo-tema (SPINK, 2003) e as contribuições das leituras etnográficas para a compreensão do material construído (MAGNANI, 1998; 2002; 2005; GEERTZ, 1997; FAVRET-SAAD,

2005; GOLDMAN, 2003). Na segunda parte do capítulo, são apresentadas as metodologias utilizadas nos campos de pesquisa, e os desdobramentos dessas metodologias (CORDONA; CORDEIRO; BRASILINO, 2014; MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014). Assim, nessa parte é apresentado como a pesquisa foi realizada, porém via uma reflexão das implicações da pesquisa sobre os/as interlocutores/as e a pesquisadora. Discuto também os desafios éticos da pesquisa com observação participante, a partir de autores/as como (SPINK; MENEGON, 2004; DENZIN; LINCOLIN, 2006; PATAI, 2010).

O segundo capítulo, intitulado *Juventude interseccional: as diferentes possibilidades de ser jovem*, é dividido em três partes. Na primeira, a categoria teórico-analítica da interseccionalidade é apresentada, bem como as contribuições para este trabalho (BRAH, 2006; PSCITELLI, 2008; MAGLIANO, 2015; MATTOS, 2011). Posteriormente, são discutidos os marcadores sociais raça/classe social, gênero, contexto de pertencimento em sua intersecção com a juventude (COIMBRA; NASCIMENTO, [2002]; LONGHI, 2008; SCOTT, 1995; BUTLER, 2010; LOURO, 2000; RIETH, 2002; CASTRO, 2005; WANDERLEY, 2006; 2009; PAULO, 2011; 2014). Por último, está o debate sobre sexualidade juvenil como elemento de autonomia para os jovens (BRANDÃO, 2004; 2006; HEILBORN, 2006).

O terceiro capítulo, intitulado *Cenário rural: analisando o material produzido na pesquisa de campo*, refere-se ao capítulo analítico da área rural pesquisada e é dividido em quatro partes. Primeiramente, o campo de pesquisa rural e a escola pesquisada são apresentados e caracterizados. Ainda nessa seção, é problematizada a definição do rural em diferentes áreas disciplinares. Na segunda parte, é discutida a interseccionalidade da juventude rural com os demarcadores sociais de família, gênero e pertencimento ao rural. Na terceira parte, são apresentadas e analisadas as tipologias dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens rurais: *ficar*, *namoro escondido*, *sério*, *moído* e as fugas para casar. Por fim, é debatida a sexualidade nas relações dos/as jovens.

O quarto capítulo, intitulado *Cenário urbano: analisando o material produzido na pesquisa de campo*, refere-se ao capítulo analítico da área urbana pesquisada, e é dividido em quatro partes. Primeiramente, o campo urbano e a escola pesquisada são apresentados, analisados e caracterizados. Na segunda parte desse capítulo, são discutidas as intersecções da juventude urbana com os demarcadores sociais de sexualidade (diversidade sexual), gênero, raça e classe social. Na terceira parte, são apresentadas e analisadas as tipologias dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens urbanos: *ficar*, *ficada séria*, *namoro escondido*, *namoro sério*, *violência no namoro*. Na última parte, a sexualidade nas relações afetivo-sexuais dos/as jovens é analisada.

Nas considerações finais, são retomadas as especificidades de cada área pesquisada, discutindo-se as aproximações e os distanciamentos nas formas de ser jovem e vivenciar a sexualidade nas relações afetivo-sexuais.

2 A PESQUISA QUALITATIVA NA PSICOLOGIA SOCIAL COMO ÁREA INTERDISCIPLINAR: INTERLOCUÇÕES POSSÍVEIS

Spink e Menegon (2004) afirmam que tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa produzem versões sobre o mundo, mas a qualitativa se diferencia, por evidenciar a implicação do próprio pesquisador no processo de construção da pesquisa, um dos motivos que me levou a optar pela metodologia qualitativa. A pesquisa qualitativa é definida por Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (2006, p.17) como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Nesta tese a pesquisa é localizada, não sendo possível generalizar ou mesmo homogeneizar seus achados, bem como não há a tentativa de alcançar uma representação quantitativa do universo pesquisado. Considerando que a “pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos” (op.cit.), utilizei nesta pesquisa diferentes instrumentos para a produção dos “dados” da pesquisa.

É importante destacar que não considero que os “dados” estavam lá para serem coletados e sistematizados em descrições, até porque, como trazido por Peter K. Spink (2003), a pesquisa não acontece em um vácuo, mas está atravessada por dialogicidade, ou seja, é produto da interação entre pesquisadora e interlocutores/as. Nesse sentido, “nós contamos histórias e nos tornamos as histórias que contamos”.

As metodologias utilizadas privilegiam a pesquisa no cotidiano (SPINK, 2007), o que significa dizer que fui partícipe das ações que se desenrolaram nos dois campos da pesquisa. Spink (2007, p.13) defende o uso da metodologia da observação participante na Psicologia para o estudo no cotidiano, por propiciar que o/a pesquisador/a se posicione como parte da comunidade pesquisada, com a qual divide normas e expectativas que permitem “pressupor uma compreensão compartilhada”, assumindo assim que o/a pesquisador/a é “inevitavelmente, co-autor desse habitat” (op.cit., p.12). Spink (2008, p.70) acrescenta que a pesquisa no cotidiano “nada mais é que um fluxo de fragmentos corriqueiros e de acontecimentos em micro-lugares. [...] como prática social, de conversa e de debate, de uma inserção horizontal do pesquisador nos encontros diários”.

A pesquisa de campo é tomada aqui, a partir do referencial de campo-tema trazido por Spink (2003, p.36), como um processo multifacetado, que não se refere a um lugar “onde o tema pode ser visto [...] mas são as redes de causalidade intersubjetiva que se interconectam

em vozes, lugares e momentos diferentes, que não são necessariamente conhecidos uns dos outros”. O autor defende que, embora já estejamos inseridos no campo a partir do momento em que decidimos o que iremos estudar, o lugar onde a pesquisa se desenvolve é importante para “nos localizar psicossocialmente e territorialmente mais perto das partes e lugares mais densos das múltiplas interseções e interfaces críticas do campo-tema onde as práticas discursivas se confrontam e, ao se confrontar, se tornam mais reconhecíveis” (op.cit.).

Partindo da Psicologia Social, entendida aqui como área interdisciplinar, considere profícua a articulação com os estudos etnográficos para uma compreensão do material produzido na pesquisa de campo. É importante destacar que a Etnografia não é tomada como um método de pesquisa apenas, embora lance mão de um conjunto de metodologias, mas como campo teórico-metodológico. Leny Sato e Marilene Souza (2001), assim como Cris F. Andrada (2010), concordam em relação à contribuição da Etnografia para os estudos desenvolvidos na área da Psicologia Social. As autoras defendem que a Etnografia, assim como a Psicologia Social visam a compreender como as pessoas constroem de forma coletiva as compreensões subjetivas, as situações sociais, e como interpretam os fenômenos sociais na relação que se estabelece entre as pessoas envolvidas na pesquisa.

Como destacado anteriormente por Spink (2003), a pesquisa de campo, embora não se limite ao lugar em que é desenvolvida, uma vez que estamos inseridos no campo-tema a partir do momento em que escolhemos o que queremos estudar, é importante, por nos localizar territorialmente onde ocorrem, de forma mais densa, interseções e práticas discursivas sobre o campo-tema. A pesquisa etnográfica permite essa imersão no local da pesquisa. Magnani (2009, p.135) define o fazer etnográfico como:

[...] uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, uma verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente. Esse é um insight, uma forma de aproximação própria da abordagem etnográfica que produz um conhecimento diferente do obtido por intermédio da aplicação de outros métodos.

Klaas Woortmann e Ellen Woortmann (1993, p.132) destacam que “toda etnografia, enquanto trabalho de campo, é dialógica, pois resulta de ‘encontros etnográficos’ entre sujeitos específicos”. Assim, defendem que, embora os estudos etnográficos visem a construir a totalidade, “não deveria[m] eliminar os sujeitos singulares”. A etnografia possibilita captar

um duplo movimento, “olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais” (MAGNANI, 2002, p.18). Esse olhar “de perto e de dentro” não significa que o pesquisador seja capaz, como acreditava Malinowski (1997), de perceber o ponto de vista do “nativo”, pois, como alerta Geertz (1997, p.89), só é possível perceber “mesmo assim com bastante insegurança, é o ‘com que’ ou ‘através de que’ os outros percebem”.

Nesse sentido, ainda que compartilhem com nossos interlocutores, estamos sempre de fora, ou seja, não nos tornamos “nativos”, o que não invalida a pesquisa, apenas é algo que precisa ser considerado. Outra importante característica da etnografia é que a pesquisa etnográfica nos “afeta” (FAVRET-SAAD, 2005) não apenas na experiência de campo, mas também, como alerta Goldman (2003), posteriormente, na própria releitura dos diários de campo. Assim, a pesquisa etnográfica requer sempre reflexividade, uma vez que não é possível passar pela experiência etnográfica sem ser modificado por ela (SILVA, 2006). Assim, Ana Luiza C. da Rocha e Cornelia Eckert (2008) acrescentam que o trabalho de campo é também medido pela maneira como o pesquisador reflete sobre sua experiência no campo de pesquisa e sobre si mesmo, ou seja, por meio de uma contínua incorporação reflexiva do conhecimento, que acontece de forma aberta e propicia constante questionamento do passado, do presente e do futuro.

Esse caráter reflexivo trazido na pesquisa etnográfica contribuiu para pensar sobre meu lugar de pesquisadora no campo, minhas implicações e as intersecções dos marcadores de raça, classe social, geração e gênero, que me posicionavam em um lugar privilegiado e de poder (HUIJG, 2011), bem como sobre a maneira como o campo-tema me afetou em diferentes momentos da pesquisa. Utilizei, inspirada nas leituras etnográficas, o método da observação participante, discutido também na área da psicologia, que acontecia não apenas na escola pesquisada, mas no caminho da escola e na área rural, durante o período de convívio na casa de Maria e Alda, na *rua* e no *sítio*.

Além desses elementos, outro também presente relaciona-se ao cuidado ético no momento da pesquisa, que se reflete em diferentes dimensões: na relação com meus interlocutores; no posicionamento que assumo, em deixar evidenciado meu lugar de pesquisadora durante a pesquisa; na atenção nas relações de poder que são formadas no campo; nas negociações que são estabelecidas no início da pesquisa e renegociadas a todo o momento; no respeito aos limites impostos para a realização da pesquisa; e na atenção em aprender as diferentes “etiquetas” do lugar (CORDONA; CORDEIRO; BRASILINO, 2014; MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014; SATO; SOUZA, 2001).

O período de convívio nos campos de pesquisa permitiu uma imersão mais aprofundada, o que possibilitou o contato não apenas com os interlocutores, mas também com a cultura dos lugares pesquisados. O objetivo com a pesquisa foi analisar como os/as jovens vivenciam e entendem a sexualidade no namoro e no *ficar*, a partir de o que é produzido nas intersecções com os diferentes marcadores sociais, em cada um dos campos de pesquisa.

Essa foi minha primeira experiência de pesquisa em que utilizei a observação participante. No mestrado, tinha utilizado apenas entrevistas. Acredito que a observação participante e as leituras etnográficas feitas posteriormente qualificaram o olhar sobre os campos de pesquisa e foram importantes para a compreensão não apenas de um fragmento, mas, de forma mais ampliada, da cultura de cada área pesquisada e da forma como os/as jovens se posicionam diante dessa cultura e das imposições sociais que são feitas a eles/elas.

Além disso, após o período de observação participante, as entrevistas utilizadas para aprofundar determinadas questões que não eram faladas nos grupos (na área rural) ou que eram trazidas a partir de uma aparente normatização (na área urbana) ocorreram de forma mais fluída. Foi possível trazer para a entrevista elementos da observação participante, o que propiciou melhor compreensão do que fora trazido, bem como perceber novos elementos que só apareceram na entrevista e que muitas vezes apontavam para um posicionamento contraditório. Como instrumento de registro desse material produzido, utilizei anotação no bloco de notas e diário de campo e gravações das entrevistas, posteriormente transcritas⁷. Todo o material foi analisado e problematizado à luz das leituras etnográficas, dos estudos interseccionais, ancorados no Construcionismo Social.

⁷ Tabela com os símbolos utilizados na transcrição disponível no Apêndice C.

2.1 Sobre escolhas metodológicas, entre limites, possibilidades e desafios para uma psicóloga

2.1.1 O bloco de notas como estratégia de pesquisa e a produção do diário de campo como instrumento de análise

Ao considerar que o momento de leitura do diário de campo também é um momento no qual somos “afetos” (GOLDMAN, 2003) e que a própria construção do diário de campo é um processo de escolha do que vai ou não ser relatado e a forma como será feito esse relato, considero, alinhada com o posicionamento de Benedito Medrado, Spink e Ricardo P. Mélllo (2014, p.278), que o diário de campo é “atuante: com ele e nele a pesquisa começa a ter fluidez, à medida que o pesquisador dialoga com esse diário, construindo relatos dúvidas impressões que produzem o que nominamos de pesquisa”.

A relação entre pesquisador/a e diário de campo é repleta de simbolismo, pois “são objeto de amor e ódio, a depender do momento de construção da pesquisa. [...] de curiosidade por aqueles que alimentam o desejo de acessá-lo. [...] produzem efeitos, mobilizam afetos, são atuantes em jogo” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p.277). Compreendo que meu diário de campo é uma ficção, no sentido que conta não a verdade dos fatos acontecidos no campo, mas a percepção que tive deles, e nesse sentido há minha participação atuante no processo de escrita, em uma construção conjunta com os/as interlocutores da pesquisa.

Para a escrita do diário, utilizava do bloco de notas. Em sua experiência de pesquisa, Goldman (2003), aponta que o uso de anotações no bloco de notas deve ser realizado de forma discreta, evitando-se usá-lo na frente dos/as interlocutores da pesquisa. Em meu caso, o bloco de notas foi uma estratégia encontrada para a aproximação dos/as jovens, ainda que em um primeiro momento não tenha sido pensado como tal. O fato dos/as alunos/as verem uma mulher desconhecida nos corredores da escola com um bloco de notas, apelidado por eles/elas de “caderninho”, fazendo anotações em diferentes momentos, despertou olhares curiosos. Inicialmente, esses olhares produziram mais desconfianças do que aproximações, o que gerou em mim insegurança e desconforto, como relatei em meu diário, conforme trecho a seguir:

Tentei conversar com duas jovens que estavam do lado de fora da sala, mas, elas foram monossilábicas, só respondendo de forma objetiva e direta ao que

perguntei. Depois que me afastei elas voltaram a conversar. Enquanto estava no refeitório, uma das turmas passou por mim para mudar de sala, e nesse processo uma das alunas **comentou com sua colega, de forma que eu pudesse ouvir: “fala baixo”, e a outra respondeu entre risos para que eu também ouvisse: “sorria você está sendo filmado”, fazendo uma clara referência a minha presença. Esse fato me deixou muito insegura, será que não devo anotar? Será que isso não causa mais incômodo e desconfiança? Vou tentar não anotar no próximo dia para ver o que dá, estou insegura de como devo agir e se conseguirei interagir com eles/elas.** (Diário de Campo, 04/10/2013).

É importante dizer que esse primeiro relato aconteceu em meu segundo dia de observação na escola na área rural, e que percebi, posteriormente, que as anotações não eram o que impedia a aproximação, e sim o fato dos/as alunos/as não saberem quem eu era e imaginarem que eu era uma espécie de “inspetora” que estava lá para anotar o que eles/elas faziam de errado. Essa fantasia foi estimulada por uma das professoras que, durante um momento de intervalo, revelou o seguinte: “então contei uma mentirinha, disse que você era do conselho tutelar e estava lá para anotar o comportamento deles, rapidinho ficaram quietos, eles morrem de medo de perder os pais” (trecho extraído do Diário de Campo, 03/10/2013).

Porém, ainda com essas vicissitudes e “sabotagens”, mesmo que não intencionais, durante os primeiros dias de observação, em um segundo momento, conforme fui convivendo com os/as jovens, começaram as primeiras aproximações. Nelas, o principal motivo utilizado pelos/as jovens para tal aproximação, quando partia deles/delas, era perguntar o que eu anotava e quem eu era. Sobre a curiosidade em relação às anotações e esse processo de aproximação, destaco o relato abaixo, feito por Rodrigo, jovem estudante da 4.^a fase⁸, morador do *sítio*.

Enquanto estava no refeitório Rodrigo se aproximou junto com seus amigos e começamos a “jogar conversa fora”. (...) Depois que seus amigos saíram, Rodrigo começou a falar do que pensava a meu respeito, quando me viu pela primeira vez na escola. Ele descreveu parte da minha rotina: “Você chegava, cumprimentava as pessoas, sentava ali naquele banco de madeira, e ficava anotando no caderninho” ((risos)). Perguntei se ele ficava curioso na época para saber quem eu era e o que anotava, e ele disse que sim e que muitas vezes pensava: “Ainda roubo aquele caderninho” ((risos)). Perguntei o que ele pensava que eu era, e ele disse que achava que eu era uma inspetora, mas que depois, quando se aproximou e teve coragem de perguntar quem eu era e o que eu anotava e eu expliquei que era uma pesquisadora que queria estudar como os/as jovens se relacionavam e anotava o que eu vivia na escola enquanto estava por lá, ele se aproximou e viu que não tinha nada demais.

⁸ Nas escolas públicas, a 4.^a fase faz parte de um programa do governo destinado a alunos que estão fora da faixa etária esperada, visando a nivelar os/as alunos/as por idade. A 4.^a fase refere-se ao 6.^o e 7.^o anos do Ensino Fundamental II (antigas 5.^a e 6.^a séries do ginásio).

Ao final da conversa, antes de sair, comentou: “Tu sabe tudo de nós”.
(Diário de Campo, 26/02/2014)

Ao longo do período de convivência, o “caderninho” passou também a ser um “ator” da pesquisa. Em algumas situações, os/as jovens, ao saberem que eu era uma pesquisadora, o que eu pesquisava e que costumava fazer anotações, diziam coisas que eu deveria anotar. Essa relação com o bloco de notas só aconteceu depois que eu garanti o anonimato. Um exemplo dessa situação aconteceu com algumas alunas estudantes do período noturno, duas moradoras da *rua* e uma do *sítio*.

Alice, Adrieli e Severina me chamaram no intervalo para dar uma volta pela escola com elas, e brincaram que me apresentariam o que acontecia no intervalo. Passamos por um grupo de estudantes da tarde, moradores de Jatiúca, que estava na escola para o jogo de futebol. Cumprimentei os jovens e elas passaram demonstrando vergonha, baixando o olhar e dando risinhos, menos Alice, que encarou os jovens. Dirigimo-nos ao refeitório, e Alice puxou Severina pelo braço para passarem novamente pelo grupo de jovens. Adrieli ficou irritada com atitude de Alice e disse reprovar esse comportamento dela. Depois comentou que ela era muito “afuricada”. Perguntei o que era esse termo, ela sorriu e comentou: Afuricada... é uma pessoa assim, ardente. (...) **eita mais uma palavra para você anotar né?!** Afuricada é assim uma pessoa que dá em cima. Oh, Severina ela quer saber o que é afuricada”. Então Severina explicou que era “uma pessoa avexada que não pensa no que faz” (Diário de Campo, 21/11/2013).

O bloco de notas teve duplo significado em minha pesquisa de campo, tanto serviu como memória dos acontecimentos que posteriormente eram passados para o diário de campo como se configurou como uma estratégia para aproximação dos/as jovens, que ao longo do período da pesquisa foram interagindo também com o “caderninho”. Além disso, a partir da experiência no primeiro campo, na área rural, decidi testar a mesma estratégia para a área urbana.

Na área urbana, minhas anotações também geraram curiosidade, porém as aproximações aconteceram de forma mais rápida, acredito, por três questões diferentes: os/as alunos/as estavam esperando por um/a professor/a de geografia, então, inicialmente, muitos/as pensaram que eu era essa professora e se aproximaram para perguntar, momentos em que eu aproveitava para explicar quem eu era e o que pesquisava; a escola era integral, então, passava o dia todo com os/as mesmos/as alunos/as, o que gerava mais tempo de convivência, também porque lá fui mais dias da semana, o que fez com que eles/elas se “acostumassem” mais rápido com minha presença; o fato de a escola receber diferentes pesquisadores, inclusive,

logo que iniciei minha pesquisa de campo na escola, outra pesquisa já estava em andamento, sobre transtornos alimentares.

A construção de meu diário de campo aconteceu de maneira diferente nos campos de pesquisa rural e urbano. Na área rural, passava o período da tarde e da noite na escola, entre o intervalo dos turnos, aproveitava para ir com os/as jovens para a praça, onde minhas observações e anotações se mantinham, bem como as conversas com os/as alunos/as, pois era na praça que a maioria dos/as jovens moradores/as dos *sítios* pegava o “carro”⁹ que os levava de volta para a casa. Depois que os/as jovens iam embora, fazia mais algumas anotações no bloco de notas e revisava as anotações feitas anteriormente. À noite, quando chegava à casa em que estava hospedada, ficava conversando com o casal que me acolheu, “assistindo”¹⁰ com eles, e depois me recolhia para dormir. Pela manhã, era o momento de conversa sobre os acontecimentos do dia e da vida com Maria, portanto, em geral, o diário de campo só era digitado diretamente no computador quando chegava das viagens, com exceção das vezes em que passei o final de semana no *sítio*, quando tirava algumas horas para o registro no diário de campo em papel, posteriormente digitado. Assim, as anotações no bloco de notas, realizadas durante o período de convivência, eram fundamentais para a construção do diário de campo da pesquisa.

Já na área urbana, passava o dia todo na escola, manhã e tarde, e depois ia para casa, quando já fazia as transcrições para o diário de campo diretamente no computador. Embora a construção do diário de campo fosse feita no mesmo dia, as anotações também eram importantes, pois passava em média nove horas na escola, período de muitos acontecimentos diferentes.

Após o período de realização de ambos os campos de pesquisa, o reencontro com os diários foi momento importante, no qual o diálogo com os/as interlocutores/as da pesquisa foi

⁹ Os/as alunos/as chamavam de carro a condução que os levava do *sítio* para a escola na *rua*, porém, em geral, eram caminhões ou picapes, que tinham na parte de trás bancos de madeira adaptados, nos quais os/as alunos/as se sentavam, sem maiores conforto ou segurança. Alguns tinham uma capota que protegia do sol e um pouco da chuva, que entrava pelas laterais. Cheguei a pegar “o carro” mais de uma vez, para me locomover do *sítio* para a *rua*. Não havia onde se segurar e, em geral, chegava-se ao destino com o corpo e os cabelos cobertos de poeira da estrada. Esses “carros” eram particulares, porém, a prefeitura pagava um valor para esse transporte dos alunos. Alguns “carros” também faziam o transporte de pessoas que iam à cidade fazer compras, então, não é incomum que o carro esteja com sujeira, seja de cimento, comida, fezes de animais, como cabras e galinhas, por exemplo, que também eram transportadas. Esses “carros” também faziam o transporte das pessoas para festas na cidade. Em uma das situações vividas no campo, foi utilizado para levar as pessoas do *sítio* para a *rua* e depois levou as pessoas de volta, que foram para um casamento na igreja da cidade. Também foi nesse transporte que os/as jovens de um dos *sítios* da região foram prestar homenagens, na missa de sétimo dia, a um dos alunos da escola, falecido em um acidente de moto.

¹⁰ Nessa área rural, as pessoas não falam que estão assistindo televisão, costumam usar a expressão “fiquei assistindo”, apenas.

reestabelecido. Revivi situações, revi posicionamentos assumidos na época, pude refletir sobre essa experiência propiciada pela observação participante de forma diferente e, também, a partir das leituras teóricas, incluindo as etnográficas, que fiz após a realização do campo. Foi nesse momento que, a partir do olhar teórico e da experiência vivida, compreendi melhor algumas das situações experimentadas.

Esse trabalho exigiu momentos de escrita, reescrita e reflexão sobre autoria e co-autoria, bem como sobre de quem era a fala que estava ali, já que não utilizei, durante as observações no campo, gravadores nem filmadoras. A partir dessa reflexão, muitos trechos foram reescritos de forma indireta, de maneira que eu contei uma “história que vivi”, trazendo, quando considerei fundamental, trechos de falas anotados no bloco de notas, ciente de que não retratam necessariamente a íntegra do que foi dito, mas o que apreendi da fala.

Esse período, de aproximadamente cinco meses em cada campo, me permitiu compreender os mecanismos utilizados (individual e coletivamente) pelos jovens na construção de sentidos para suas vivências (MARTINS, 1996).

2.1.2 Os desafios da observação participante: entre ser parte e não ser

O diário de campo foi construído a partir do período de observação participante, nos diferentes campos de pesquisa. Ele é composto por impressões pessoais, sentimentos, vivenciados no cotidiano, seja durante o período em que estava na escola, como no caminho para ela, e, no caso do rural, durante o período em que permanecia na *rua*, na casa de Maria ou no *sítio*, na casa de Alda. Além desses elementos, a maior parte do diário de campo foi composta pelas observações participantes realizadas exclusivamente nas escolas.

As observações no cotidiano são aqui consideradas “prática social, dialógica e reflexiva”, produto de negociações, as quais impõem limites e possibilidades (CORDONA; CORDEIRO; BRASILINO, 2014, p.123). Para Milagros Cordona, Rosineide Cordeiro e Jullyane Brasilino (2014), a observação *no* cotidiano é considerada prática discursiva, técnica e também estratégia metodológica, que implica o processo de construção e co-construção de sentidos. Assim, sempre se refere a uma participação mútua, implicada e, logo, nunca é neutra. Como processo e meio, a observação, segundo as autoras, depende de elementos como:

a) o nível de estruturação, que pode abranger desde uma observação/descrição muito detalhada até uma observação/descrição pouco ou difusamente detalhada; b) o foco da observação, que significa prestar atenção apenas a alguns elementos (movimentos das pessoas, entradas e saídas de um lugar etc.) ou considerar uma gama de interações (na rua, no lar, no trabalho etc.); c) o/a pesquisador/a ser reconhecido por todos/as como alguém que está lá para conviver e registrar; d) tempo de convívio, que pode ser mais ou menos intenso, incluindo poucas observações/descrições até observações/descrições por longos períodos de tempo; e e) a utilização de recursos variados para o registro das observações/descrições, que pode incluir desde notas pessoais à utilização de roteiros de observação de situações de interação específicas, gravações de áudio e vídeo etc. (CORDONA; CORDEIRO; BRASILINO, 2014, p.130).

João B. Martins (1996), em seu texto, foca o uso da observação participante no contexto escolar, como instrumento de intervenção para o psicólogo escolar. Ele aponta que esse instrumento propicia contato maior com a forma como os conhecimentos são adquiridos pelos diferentes segmentos inseridos no ambiente escolar, o que permite que o psicólogo perceba o que é “convergente, o que é divergente ou contraditório, nas diversas formas do existir da escola” (p.268). Porém, o autor alerta que apenas “coletar os dados” e fazer uma mera descrição deles não é nada mais do que o senso comum faz, por isso, acredita ser preciso que o psicólogo seja orientado por um arcabouço teórico, o qual permitirá reconstruir “os dados” observados.

Inicialmente, a observação foi difusa, não sistematizada, com o objetivo de perceber a rotina dos lugares pesquisados e a dinâmica dos/as participantes. Posteriormente, conforme os/as jovens começaram a me inserir em suas rodas espontâneas de conversa, as observações focaram os diferentes tipos de relacionamentos afetivo-sexuais (namoro e *ficar*) e a sexualidade deles/delas.

Durante todo período de observação nos diferentes campos de pesquisa, quatro preocupações sempre estiveram presentes e foram norteadoras de meus posicionamentos: os limites impostos, visando a compreender as relações de poder estabelecidas e a respeitar os limites e a “etiqueta” de cada local pesquisado; deixar claro que estava realizando uma pesquisa; manter olhos e ouvidos abertos; e ter uma postura de receptividade, com o objetivo de estabelecer relações de proximidade com os/as jovens.

Na área rural, iniciei as observações desde a primeira viagem realizada à região, mencionada na introdução desta tese. No último dia da viagem, Adriana, irmã de Alda, me levou à Escola Santa Cruz (ESC) e me apresentou à diretora, que permitiu que apresentasse minha pesquisa e solicitasse a autorização e carta de anuência para entregar junto com o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Descrevo aqui parte do primeiro dia de observação na área rural, para demonstrar a riqueza de acontecimentos, como me senti nesse primeiro momento da pesquisa e como foi a primeira oportunidade de observar alguns aspectos que os/as jovens vivenciavam em seu cotidiano, como o uso do “carro”:

Esse é meu primeiro registro no diário de campo, estou com muitas expectativas sobre o que irei encontrar em Santa Cruz da Baixa Verde (SCBV). Agora aqui na rodoviária à espera do ônibus, algumas questões me preocupam: Será que conseguirei a anuência para a pesquisa? Será que terei uma boa recepção dos/as jovens? Alda tem sido muito receptiva e acredito que poderá me ajudar muito no campo. (...) Ao telefone, ela disse que me esperaria e que já fez uma programação para esses dias que ficarei lá. Também estou receosa em relação à viagem, pois me disseram que a estrada é muito perigosa, inclusive com risco de assaltos. (...) Embora a viagem tenha sido tranquila, não consegui dormir muito, pois além de o ônibus não ser confortável, há muitas paradas. Cheguei em SCBV antes do previsto, às 4h00. Desci numa praça, que fica atrás de uma capela com um crucifixo verde. Acredito que essa seja a praça principal da cidade, pois, além da igreja e de duas bancas, uma em cada ponta da praça, ela é toda rodeada por comércios de diferentes tipos. Há desde funerária até a casa paroquial. Tem também uma loja de fotografia, lanchonete, farmácia, supermercado, loja de roupa, padaria e algumas mercearias. (...) às 4h20 enviei uma mensagem para o celular de Alda, avisando da minha chegada. Enquanto aguardava, chamou minha atenção a grande quantidade de jovens em motos. (...) Por volta das 5h00, Alda chegou de moto e disse que íamos para casa de uma tia sua na *rua*, descansar, antes de irmos para o *sítio*. As pessoas referem-se a *rua* como a sede do município, a cidade, em contraste com o *sítio*, considerado área rural. (...) por volta das 8h, fomos de moto para o *sítio*. Na subida de moto, quase caímos por conta da areia fofa. A subida até o *sítio* é íngreme, com muitas pedras e areia fofa, o que dificulta o acesso. Achei uma subida perigosa, o que foi confirmado por Alda, que comentou que é comum as pessoas caírem de moto na subida, principalmente depois que colocaram areia fofa. Devido ao período de seca, a estrada se torna ainda mais empoeirada. Fiquei pensando nos/as jovens que sobem e descem aquela estrada diariamente para ir para a escola ou para ter acesso à cidade. Cheguei à casa de Alda por volta das 8h30, sua irmã, Adriana, estava acordando com seus dois sobrinhos (...). Passei a manhã brincando com as crianças, pulando amarelinha. Eles são crianças afetivas, costumam dar abraços e fazer carinhos, o que os pais consideram incômodo. Almoçamos e descansei um pouco, pois no final da tarde a programação era na *rua*, para assistir ao desfile de Sete de Setembro das escolas da região, que segundo Alda é uma festa tradicional na região. (...) Soube que o “carro” que pegamos é o mesmo utilizado pelos/as alunos/as para ir para a escola diariamente, fiquei pensando na insegurança desse transporte, já que quase cai por duas vezes, pois não há onde segurar-se e a descida é íngreme e com muitos buracos. (...) Chamou minha atenção no desfile o quanto as jovens estavam arrumadas, com os cabelos alisados, maquiadas, de salto alto, mesmo andando na *rua* de paralelepípedos com subidas e descidas. Os jovens estavam com cabelos de gel, moicano, correntes, bonés, calças e blusas. Havia um comportamento aparentemente padronizado dos rapazes, que ficavam encostados nos muros observando o movimento, enquanto as jovens passavam por eles e me pareceu parte de um protocolo de *paquera*: as jovens passam, “se exibem”,

trocam olhares, os jovens observam. Porém não consegui perceber mais do que isso, e nem vi como se dá a aproximação, entretanto, chamou minha atenção os casais de namorados que, embora estivessem abraçados, não se beijavam, ao menos quatro casais em que prestei mais atenção durante todo o desfile e durante a festa na praça secundária da cidade (...) (Diário de Campo 07/09/2013).

Ter participado dessa festa foi importante, não só para observar com os/as jovens, casais de namorados se portavam, mas também utilizei a festa para me aproximar deles/delas na escola posteriormente. Além disso, conforme era recebida pelos/pelas alunos/as, aproveitei para falar dessa primeira impressão, e obtive algumas explicações interessantes, como, por exemplo, a de que eu teria de ter ido nos “becos” para ver os casais. Foi o primeiro indicativo sobre a importância do “segredo”, que mais tarde compreendi como uma forma de preservar a honra da jovem e consequentemente da família, o que não significava que não tinha beijos e abraços, apenas não na frente dos outros e principalmente dos familiares.

Essa primeira viagem também serviu como uma preparação, em relação à organização necessária para realização da pesquisa. Por exemplo, descobri que lá na cidade não tinha pousadas, mas, como descrito anteriormente, Alda e Neilda acionaram suas redes de contato e conseguiram a casa de Maria para me acolher de forma solidária. Portanto, essa primeira viagem foi considerada por mim uma viagem de reconhecimento de campo e organização da pesquisa. Também aprendi que era melhor pegar um ônibus para a cidade vizinha, Serra Talhada, e lá pegar uma condução para a cidade, pois o ônibus é expresso, sendo a viagem mais curta e confortável.

A pesquisa de campo na área urbana não precisou de uma organização prévia como na área rural, assim como não tive uma mediadora, como foram Alda e Adriana. Entretanto, sei que na área rural essa apresentação foi importante, pois era uma referência inicial, o que permitiu que eu ingressasse na escola, pois era amiga de uma família referência na escola, já que Alda e todos os irmãos e irmãs estudaram lá.

Minha primeira ida à Escola de Referência do Ensino Médio (EREM) Santos Dumont, já para início da observação de campo, foi rápida, pois a escola enfrentou um problema de eletricidade e funcionou até o horário do almoço. Mesmo assim, foi um momento importante para receber as primeiras orientações sobre a “etiqueta social” da instituição. Uma das coordenadoras da escola (tinha duas) era a mesma que tinha me recebido meses antes, quando fui pedir a autorização e carta anuência para pesquisar no local. Ela me recepcionou e pediu para que um aluno desse uma volta comigo pela escola, para que eu conhecesse suas dependências. Relato aqui um trecho do meu primeiro dia de observação:

Cheguei à escola com a intenção de conversar com a diretora e com a coordenadora que tinha me recebido no ano passado. Cheguei por volta das 12h40, era horário de intervalo de almoço e tinha muitos/as alunos/as no refeitório e pelo pátio da escola. A coordenadora me recebeu, retomamos o que eu pretendia com a minha pesquisa. Ela perguntou como tinha sido a pesquisa na outra escola, falei de forma geral. Me surpreendi com sua pergunta, mas compreendi que ela queria saber como tinha me conduzido. Ela aproveitou para falar que ela também já tinha feito pesquisa, e sabia como eram essas coisas, e depois de falar isso ela começou a me dar algumas sugestões e explicar sobre a “etiqueta” que deveria ter na escola. Ela sugeriu que eu não acompanhasse só uma turma, mas disse que se eu quisesse poderia ter conversas com algumas turmas nas aulas de estudo dirigido à tarde, porém, isso teria de ser negociado anteriormente com os/a professores, pois alguns utilizam esse horário para dar conteúdo ou fazer algum trabalho. Depois, disse que achava que era melhor que eu fizesse observações nos corredores. Combinamos que eu faria assim. Peguei o calendário das aulas e disse os dias em que eu iria para a escola (segundas à tarde, terças, quintas e sextas, o dia todo). Ela explicou que não poderia iniciar hoje, pois a escola iria liberar os/as alunos/as após o almoço, devido a um problema estrutural, e entendi que era algo com a eletricidade. Combinamos que voltaria no dia seguinte e que ela me apresentaria para os/as professores. Antes de ir embora, ela pediu para um aluno do 3.º ano para me mostrar a estrutura da escola. Demos uma volta pela escola, ele me perguntou se eu era a nova professora, e eu expliquei que começaria uma pesquisa lá, mas ele não deu muita atenção, pois queria que a volta pela escola fosse rápida, para pegar seu material, já que soube que seriam liberados. Não cheguei a perceber muita coisa nesse primeiro momento, pois a “volta” não durou mais que cinco minutos. Saí da escola por volta das 13h20 (Diário de Campo, 07/04/2014).

Diferentemente da área rural, na urbana, embora não tenha tido uma pessoa que mediasse meu contato, a coordenadora, ao me recepcionar, passou a “etiqueta social” da instituição, fazendo uma série de sugestões, o que não aconteceu na primeira escola. Essas instruções me indicaram que a rotina utilizada na escola na área rural seria também a mais adequada para a urbana, pois aparentemente os/as professores/as não se sentem à vontade com pessoas de fora em sua sala de aula. Lembrei o período em que era estudante do Curso de Psicologia, e fiz estágio em uma escola. Na ocasião, fiz observações na sala de aula, e a professora confessou após um período que não gostava de pessoas de fora em suas aulas, pois, segundo ela, na época, atrapalhava a concentração dos/as alunos/as.

Em ambos os campos de pesquisa, foi criada uma rotina, que me ajudava na observação, a organizar meu tempo e a estabelecer relações de proximidade com os diferentes atores participantes da pesquisa (SATO; SOUZA, 2001). Em geral, chegava à escola, cumprimentava todos/as os/as funcionários, depois sentava em algum banco, em locais estratégicos (corredores, próximo ao bebedouro, banheiros ou refeitório).

Na área rural, passava pela secretaria, onde conversava brevemente com a secretária, que se mostrou uma interlocutora-chave. Eram os momentos de saber o que tinha acontecido ao longo do dia e durante os dias em que não estava na escola. Depois, me dirigia ao refeitório, conversava com as cozinheiras, que também me atualizavam dos acontecimentos da semana, e depois ficava sentada nos bancos do refeitório. Nos intervalos entre os turnos, sentava no sofá em frente à secretaria. Esses também eram momentos importantes de conversa com professoras, diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e secretária. Durante as aulas, ficava nos bancos do refeitório, pois lá tinha a visão de todas as salas. Às vezes, caminhava pela escola, mas sempre durante os intervalos estava no refeitório. Nesses momentos, os/as jovens, conforme foram se acostumando com a minha presença, se aproximavam, me chamavam para sentar junto e participar das rodas de conversa formadas espontaneamente.

Os momentos de conversa com os/as funcionários/as da escola foram fundamentais para que me atualizasse dos acontecimentos, assim como os momentos em casa com Maria também me ajudavam a saber dos acontecimentos na cidade. Também, funcionavam para que eu conhecesse o “impacto” que o comportamento de algum/alguma jovem causava na cidade. Muitas vezes, a fofoca era o mecanismo utilizado para o controle sobre os/as jovens, principalmente das jovens.

As observações na área rural propiciaram que eu compreendesse não só a dinâmica da escola, mas a das relações sociais dos/as jovens e os diferentes lugares que ocupavam. Por exemplo, compreendi que as/os jovens não falam sobre sexualidade, pois o segredo é importante para preservar a honra da jovem e a honra familiar. Também compreendi que apenas as jovens casadas tinham permissão para falar sobre sua vida sexual, mas mesmo elas só o fizeram após alguns acordos, como, por exemplo, a garantia de que em minhas anotações manteria o anonimato das pessoas. Além disso, durante a observação, as/os jovens deixavam evidentes as conversas de que eu não podia participar, em geral faziam isso de duas formas: dispersando a roda, quando me aproximava, ou mudando de assunto. Em outros momentos, as jovens me procuravam quando estava sozinha e confidenciavam algo sobre seus relacionamentos afetivos com os pais, amigos ou mesmo amorosos, em alguns momentos pedindo conselhos ou opiniões de uma “psicóloga”, embora sempre reforçasse que lá estava na condição de pesquisadora.

Essa percepção de que as jovens solteiras não podiam falar sobre sua vida afetivo-sexual, assim como os jovens, das áreas rurais, fez com que decidisse fazer entrevistas individuais, visando a compreender alguns elementos que não apareciam nos grupos. A

escolha dos/as jovens de participar das entrevistas utilizou como critérios: proximidade com os/as jovens; aceitar participar da entrevista; na área rural, divisão entre moradores do *sítio* e da *rua*. Infelizmente, não consegui o mesmo número de entrevista a partir da divisão por sexo, pois apenas dois dos quatro jovens que solicitei que me concedessem uma entrevista aceitaram participar.

Na área urbana, também tinha uma rotina: entrava na escola, cumprimentava os funcionários que apareciam no caminho e sentava estrategicamente nos bancos que ficavam próximo aos refeitórios. Em geral, conforme os/as jovens passavam, me cumprimentavam ou sentavam no banco para conversarmos. O “sentar no banco com a pesquisadora” se tornou algo de disputa entre os/as jovens. Aconteceu mais de uma situação na qual um jovem ou uma jovem falava para alguém que estava sentado comigo no banco: “Você já tá aí há um tempão, quero conversar com ela também”, ou após alguém levantar sentavam e diziam: “Finalmente, levantou, tô esperando há um tempão”. Também aconteceram momentos de algum/alguma aluna vir me chamar para sentar no banco do outro lado do corredor, mais próximo às turmas do 1.º ano do Ensino Médio, ainda que estivesse conversando com pessoas onde estava sentada (trechos extraídos do Diário de Campo). No intervalo, costumava caminhar pela escola ou ir para os refeitórios (na escola tinha dois refeitórios, um para as turmas do 1.º ano do Ensino Médio e o outro para as turmas do 2.º e 3.º ano do Ensino Médio).

Durante a observação, percebi minha inserção pelos/as jovens nos grupos e nas conversas a partir de duas questões: sentarem a meu lado e em muitos momentos formarem uma roda de conversa; e a partir do contato físico, quando começaram a me cumprimentar com beijos e abraços quando me viam. A questão do contato físico na área urbana é algo importante para eles e comum, mas apenas com pessoas escolhidas.

Na área urbana, a conversa sobre sexualidade acontecia de forma mais livre, aparentemente, e espontânea. Contudo, conforme me aproximei dos/as jovens, as diferenças de gênero e a normatização da sexualidade foram se evidenciando. Embora falassem mais sobre sexualidade, também tinham limites para minha participação nas conversas. Uma dessas limitações foi o fato de eu nunca ter sido chamada para as conversas que aconteciam em um pequeno tronco de árvore cortado, que servia de banco, embaixo da árvore localizada ao lado da quadra de esporte, apelidado pelos/as alunos de “toco”. As conversas nesse “toco”, segundo um dos alunos, eram sempre em torno de sexualidade e relacionamento, porém, nas poucas vezes que tentei uma aproximação, aconteceu a dispersão da roda, demonstrando que daquelas conversas não poderia participar.

As observações participantes em ambos os campos também permitiram que eu compreendesse a dinâmica da instituição escolar e das pessoas que lá trabalham, assim como perceber os diferentes posicionamentos assumidos pelos/pelas professores/as em relação aos jovens e a mim como pesquisadora, que, em alguns momentos, gerava incômodo aos/às professores/as sobre minhas “reais” intenções no local.

2.1.3 As entrevistas

Originalmente, o uso da técnica de entrevista não estava previsto em meu projeto de pesquisa, entre os métodos que seriam utilizados, assim como a observação participante não tinha a importância que adquiriu no decorrer do desenvolvimento do campo de pesquisa. A observação tinha sido pensada como um período preparatório para a realização de rodas de conversa, entretanto, como Mariza Peirano (1992b) destaca, o “acaso”, muitas vezes, leva a outros caminhos. Também, como trazido por pesquisadores/as (ANDRADA, 2010; MAGNANI, 2002; 2009; PEIRANO, 1992a; SATO; SOUZA, 2001; WOORTMANN, 1990), durante a observação participante, limites são dados, sugestões são feitas pelos/pelas interlocutores/as que conduzem a pesquisa ou o fazer envereda por caminhos não pensados anteriormente.

Durante a realização do campo de pesquisa na área rural, o primeiro limite foi o local de moradia dos/as alunos/as nos *sítios* da região, o que inviabilizou a formação de grupos para a realização das rodas de conversa, pois era preciso pegar o “carro” que os/as levava a suas casas, e durante o horário da aula haveria perda do conteúdo. A partir desse primeiro impasse, refleti sobre os prejuízos para a pesquisa não realizar os grupos, e, pelo material já produzido no diário de campo, percebi que as rodas de conversa já tinham acontecido, em diferentes momentos da pesquisa, de forma espontânea, quando os/as jovens me chamavam para conversar em grupo. Alguns dos temas que pretendia discutir nas rodas eram trazidos pelos/pelas próprios/as interlocutores. Como exemplo, segue o seguinte trecho:

Estava no refeitório sozinha, o sinal do intervalo tocou e Tainara me chamou para comprar um “dida” com ela, na venda em frente ao colégio. Na volta fiquei no refeitório. Dayane me chamou para sentar junto com elas (tinha mais quatro jovens). Assim que me aproximei, ela disse que tinha uma jovem (moradora do *sítio*) que queria me conhecer. Ela chamou a jovem, que disse que ficou constrangida e que não tinha pedido nada. Rimos todas, e

depois ela perguntou quem eu era. Expliquei que estava na escola para fazer uma pesquisa de como os/as jovens se relacionavam, e assim que terminei de falar Isabela vira para a jovem e pergunta: “Você acha que tem diferença entre namorar um rapaz do *sítio* e que namorar um rapaz da *rua*?”. Achei engraçado ela perguntar isso, pois tinha feito essa pergunta para elas no dia anterior. (...) (Diário de Campo, 08/11/2013).

Além disso, a própria observação participante apontava que determinados temas, principalmente em relação à sexualidade das jovens, não eram trazidos nos grupos, como dito anteriormente. Elaborei então, a partir das observações, um roteiro semi-estruturado (Apêndice C), dividido em quatro blocos: 1) dados pessoais; 2) cotidiano – no qual perguntava não apenas sobre as atividades do dia a dia, mas também sobre atividades de lazer e a principal diferença sentida por ele/ela em morar no *sítio* ou na *rua*¹¹; 3) relacionamentos afetivos – dividido em relacionamento com a família, amigos e afetivo-sexuais anteriores e atual; 4) sexualidade – pensada de forma ampla, desde as primeiras trocas de olhares, beijo e carinhos, até a relação sexual completa (BRANDÃO, 2004; 2006). É importante destacar que o roteiro não foi seguido da mesma forma em todas as entrevistas, pois mais importante do que segui-lo era seguir o fluxo da entrevista, portanto, a partir desse fluxo, algumas perguntas eram suprimidas e outras acrescentadas.

Para a realização das entrevistas e autorização para gravá-las, foi solicitado a todos os participantes com idade inferior a 18 anos que, além dele/dela, os pais também assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme orientações do Comitê de Ética. Além da autorização para gravar a entrevista, solicitei aos/as entrevistados/as que escolhessem um nome para aparecer na pesquisa, garantindo assim o anonimato. Sobre a escolha do nome, uma das entrevistadas da área urbana escolheu meu nome, e na justificativa disse que era porque me achava “legal e sentiria saudade”, quando a pesquisa terminasse. Então, a escolha de meu nome foi uma espécie de “homenagem” que ela fez a mim, demonstrando que as relações estabelecidas no campo de pesquisa ultrapassam a de pesquisador e pesquisado, e ganham outros contornos e significados que precisam ser levados em consideração.

Na área rural, a escolha das pessoas para conceder a entrevista ocorreu a partir da maior aproximação durante a observação. Como dito, a pretensão era entrevistar o mesmo quantitativo de homens e mulheres, buscando ao menos dois rapazes moradores do *sítio* e dois moradores da *rua*, porém, apenas dois jovens do *sítio* aceitaram conceder a entrevista, os outros se consideravam tímidos para ser entrevistados. As jovens também estavam

¹¹ Com os/as jovens urbanos essa questão foi substituída por elementos sobre o bairro onde moravam.

desconfiadas em relação à entrevista, e as que aceitaram o fizeram após garantir que ninguém além da pesquisadora teria acesso à entrevista na íntegra, nem em áudio nem em sua forma transcrita, bem como que sua identidade seria mantida em sigilo.

Acabei por entrevistar¹² duas jovens a mais do período da noite, que moravam na *rua* no momento da entrevista, no lugar dos jovens da *rua*. Uma dessas jovens já tinha morado no *sítio*, assim como uma das jovens do período vespertino. Dessa maneira, acabei realizando oito entrevistas, com quatro jovens estudantes do período vespertino, duas estudantes do período noturno e dois jovens estudantes do período vespertino. Como o objetivo era aprofundar algumas questões em relação à sexualidade, uma vez que as observações já tinham me permitido conhecer muitos elementos do modo de vida na região, e também dada a dificuldade de os/as jovens concederem a entrevista, considereirei as oito entrevistas concedidas suficientes para alcançar meus objetivos com elas.

Outros dois fatores geraram desconfiança e dificultaram a maior adesão dos/as jovens à entrevista: ter solicitado o CPF dos participantes e dos pais no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), algumas das jovens disseram que os pais se recusaram a colocar o número¹³; e as fantasias suscitadas pelo pedido para que a jovem me concedesse a entrevista. Uma delas, em momento posterior, confessou-me que ficou pensando por que a tinha escolhido, já que o assunto era sexualidade, e ela nunca tinha tido relação sexual, e também em relação ao que elas imaginavam que eu iria perguntar:

Pesquisadora: É, você falou (antes da entrevista) que você até estudou pra vir aqui ((risos)) (...) o quê que você estudou? Foi o que você pensava?

Ketly: não, foi não. Eu, não que eu procurei assim, que eu disse não vai ser, porque **tu disse que ia ser jovens rurais e urbanos, né? até pesquisei porque eu não sou assim muito adaptada**. Mas nem achei assim muita diferença do namoro dos jovens urbanos e rurais. Hoje tá muito diferente, porque na zona urbana tem mais pouca gente, agora tá ficando ultimamente. Mas tá quase ficando...

(...)

Ketly: Tipo, porque tem assim escrito aqui (TCLE) do namoro dos jovens urbanos e rurais, né? Aí eu pesquisei lá, porque eu disse “vai que ela me pergunte alguma coisa e eu não sei de nada”.

¹² Quadro com informações sobre os/as entrevistados/as está no Apêndice A.

¹³ Em pesquisa realizada nas áreas rurais (SCOTT et al., no prelo) também foi encontrada essa mesma dificuldade e desconfiança de moradores em assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, principalmente pelo medo de assinar documentos que imaginavam poder comprometê-los/as de alguma forma.

Pesquisadora: (...) Tem alguma coisa que você gostaria de me perguntar? Foi como você imaginava ((risos)). (...)

Adrieli: (...) **Pensei que nessa entrevista eu ia falar mais sobre sexo**, essas coisas. Mas eu já vi que é uma entrevista que fala logo do começo de sua vida, da sua trajetória, atéééé... até agora, o que eu tô vivendo, o que eu tô passando na minha vida. As perguntas, foram perguntas **super leves**, que eu pude responder a maioria de todas (riso). Gostei muito da entrevista, e eu quero que vá... que passe pra todo mundo ver. Pra todo mundo ouvir.

(...)

Pesquisadora: É no papel, e ninguém vai ver a entrevista toda. Deixa eu te perguntar uma coisa, você falou que achava que eu ia perguntar mais sobre sexo. O que você tava achando que eu ia perguntar?

Adrieli: (risos) Se eu tive minha primeira vez. Como é que foi. Se eu usei preservativo, **essas coisas. Mas eu ia dizer tudo não, porque eu nunca, porque nunca aconteceu.** (riso).

(...)

Adrieli: //porque você começou// falando logo como era a minha vida, aí eu gostei. Porque fui contando um básico da minha vida, da minha história pra você, que você não sabe toda, mas agora sabe um bocado, como é a minha convivência com a minha família, na escola.

A entrevista, como um processo de interanimação dialógica, exige constante reflexão ética por parte do pesquisador (SPINK; MENEGON, 2004). É importante considerar que o processo de construção da entrevista não iniciou no momento em que o gravador foi ligado, como aponta Ketly, pois, apenas ter recebido o TCLE que seus pais deveriam assinar, já começou a produzir um efeito sobre ela, tanto que ela disse antes de iniciarmos a entrevista que tinha estudado para participar.

Nesses trechos, dois elementos precisam ser considerados, um primeiro apontado por pesquisadores/as que utilizam a observação participante (SATO; SOUZA, 2001; SPINK, 2007; VALLADARE, 2007, entre outros/as) é que, durante a observação, também somos observados e nossos/nossas interlocutores/as também criam expectativas e análises a nosso respeito, das quais nem sempre temos consciência. Ketly imaginava que eu queria ouvir algo, e se preparou para dar a resposta que ela imaginava que eu queria ouvir. Adrieli também pensava que as perguntas não eram tão “leves”. Outra questão é o cuidado ético, o respeito à fala do outro, a escuta atenta e o esclarecimento de que qualquer pergunta que causasse algum tipo de constrangimento não precisaria ser respondida. A elaboração do roteiro de entrevista também foi importante, pois permitiu que, ao longo da entrevista, as jovens fossem se sentindo mais à vontade para responder às questões que julgavam pertinentes, o que, como

trazido tanto por Adrieli quanto por Ketly, fez com que se sentissem à vontade. Inicialmente, ambas estavam tensas.

A entrevista, para alguns/algumas jovens, foi o momento de tirar determinadas dúvidas, a exemplo de Beatriz, que queria saber como era para a mulher a primeira relação sexual, e Eduardo, que queria minha opinião sobre o comportamento de uma jovem em que ele estava interessado.

Visando a homogeneizar a metodologia utilizada, decidi, mesmo antes de ir a campo, que também utilizaria entrevistas na área urbana. Contudo, se na área rural os/as jovens apresentaram certa resistência em participar das entrevistas, a dinâmica na área urbana foi diferente. Assim como na área rural, falei com os/as jovens com quem tinha mais proximidade sobre a possibilidade de que eles/elas me concedessem uma entrevista. Bastou que duas pessoas participassem da entrevista e comentassem com seus/suas colegas, para que tivesse início uma demanda espontânea dos/as jovens por ser entrevistados/as. Todos/as queriam ser entrevistados/as também. Devido a essa demanda, tive de recusar algumas entrevistas, tanto por considerar que já tinha material o suficiente quanto para não sair muito das oito entrevistas realizadas na área rural. Por fim, fiz nove entrevistas¹⁴, sendo quatro com pessoas do sexo masculino, de diversas orientações sexuais (hétero/homo/bissexual) e cinco pessoas do sexo feminino, todas de orientação sexual heterossexual. A orientação sexual surgiu apenas na área urbana.

Os mesmos cuidados éticos foram considerados para a realização das entrevistas na área urbana. As motivações dos/das jovens para a entrevista foram diferentes: três dos jovens disseram que quiseram participar para me ajudar na pesquisa, o quarto disse que queria participar porque, além da curiosidade, “nasceu para brilhar” e queria que a entrevista fosse divulgada. Acredito que ele imaginava que seria algum tipo de reportagem para a televisão ou matéria para alguma revista secular. Mesmo depois de esclarecidos os objetivos da entrevista, ele ainda assim quis participar por curiosidade. As jovens em geral tiveram curiosidade de saber o que seria conversado na entrevista, e duas (Fernanda e Laura) relataram que queriam ter uma conversa com a psicóloga. Entre elas, Fernanda disse que a entrevista foi importante, porque foi o primeiro momento em que ela falou sobre a relação violenta de namoro que tinha vivenciado. Assim, as entrevistas mobilizaram os/as jovens e constituíram um espaço de fala para eles/elas e de valorização de suas histórias, do que pensam sobre seus afetos, corpos e prazeres.

¹⁴ O quadro com informações dos/as entrevistados/as está disponível no Apêndice B.

2.1.4 Desafios éticos da pesquisa com observação participante

Durante a pesquisa de campo, ocupei diferentes posições e fui posicionada, em alguns momentos como pesquisadora, como pesquisada, em outras era posicionada como parente, amiga, conselheira, psicóloga, e também estava lá como pessoa afetada pelas experiências vivenciadas no campo.

A reflexão sobre a ética em pesquisa vai além do cumprimento do que é solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, refere-se, como trazido por Patai ([1987] 2010), a desde o que meus/minhas interlocutores/as ganham com a realização da pesquisa, como é tratada a questão da autoria, até como se dão as relações de troca. Sobre essas relações de troca, Patai, em seu texto em *Quem vai ficar com o último pedaço de bolo?*, ilustra a questão com uma situação vivida por ela, na qual uma de suas entrevistadas oferece a ela um pedaço de bolo, que era tudo o que tinha em sua geladeira (PATAI, [1987] 2010, p.67). Essa questão da reciprocidade foi algo que, principalmente na área rural, esteve sempre presente como incômodo ainda não resolvido, porque lá fiquei na casa de moradores da região, e na escola, devido às próprias características das áreas rurais, tive acolhimento diferenciado. O acolhimento recebido na casa do casal, que não apenas me ofereceu comida, um quarto cuidadosamente arrumado para me esperar, com detalhes como limpar o quarto todas as quartas porque sabia que na quinta pela manhã estaria lá, a colocação do mosquiteiro na cama para me proteger dos mosquitos à noite, mas pela atenção nos detalhes, como observar meus gostos, e sempre comprar algo especial para me oferecer, como um queijo ou um requeijão, pão fresco. Infelizmente, o casal não aceitou nenhuma ajuda financeira em troca de todo cuidado e receptividade. Então, o que fazia era levar um bolo na quinta pela manhã, comprar algo na padaria, assim que chegava na cidade, e eventualmente comprar uma carne ou uma galinha para o almoço. Nesses casos, sempre sob o protesto deles, que diziam que “não precisava”. Era muito pouco diante do que me era oferecido, e mesmo diante de nossa diferença socioeconômica. Em uma dessas situações, causei uma briga entre o casal, pois Maria comentou que tinha achado minha bolsa bonita, então decidi dar essa bolsa para ela. Coincidentemente, nessa mesma semana tinha comprado uma galinha para o almoço e algumas frutas. Na sexta, quando acordei, Maria estava aborrecida e disse que não precisava que eu desse a bolsa para ela. Não entendi muito bem, a princípio, a recusa, e depois ela explicou que seu marido tinha comentado no dia anterior que ela estava “se aproveitando de mim e sendo pidona”. Jamais imaginei essa situação, então, assim que Walter chegou para

almoçar expliquei, com a autorização dela, que ela não tinha me pedido nada e que aquele gesto era apenas uma forma, muito pequena, de agradecer todo o acolhimento recebido.

Aos poucos, tornei-me “parente” de Maria e Walter, com quem mantenho relações ainda hoje, porém não com a mesma frequência de antes. Quando digo que me tornei “parente”, o faço porque era assim que eles costumavam me apresentar para as pessoas: “É parente, sobrinha nossa”. Ser parente, nas áreas rurais, tem uma conotação importante, que vai além da consanguinidade, e tem relações com laços afetivos e de proximidade que são estabelecidos (COMERFORD, 2003; WOORTMANN, 1990). Porém, o ser “parente” também traz obrigações, e no campo de pesquisa vivi situações em que eles diziam para evitar certas companhias, ficavam chateados quando decidia passar o final de semana no *sítio* em vez de em sua casa, tentavam, em certa medida, controlar minha circulação em certas localidades. Esse controle sob o/a pesquisador/a também foi vivenciado por outros pesquisadores que realizaram o campo em áreas rurais (a exemplo COMERFORD, 2003; CORDEIRO, 2004).

Entretanto, ser parente de Maria e Walter também abriu portas, pois era uma referência de onde eu vinha e minhas intenções, o que no campo de pesquisa se mostrou importante, pois, a partir do momento em que me perguntavam onde eu estava ficando e se eu tinha parente na região e eu respondia que estava na casa de Maria e ela dizia que eu era “parente”, uma relação de confiança era estabelecida (COMERFORD, 2003).

Durante a pesquisa de campo, a convivência com o casal que me acolheu, e mesmo com a família de Alda, sempre receptiva e atenciosa, produziu laços afetivos para além da pesquisa de campo. Como em todos os laços de afeto, também há uma responsabilidade sobre ele, que vem sendo cultivado com ligações, troca de mensagens pelo Facebook e Whatsapp, e mesmo ao colocar-me à disposição para recebê-los/as em minha casa, quando vêm a Recife para algum exame médico ou outro compromisso. Até o momento não os/as recebi em casa, mas os contatos têm sido mantidos.

Na escola, também era comum receber presentes, como doces de mamão feitos por alguma funcionária ou algum outro quitute. Em geral, como retribuição, comprava lanchinhos que partilhava com os/as funcionários/as. Foi estabelecida uma relação de compartilhamento, ao mesmo tempo, busquei o estranhamento necessário para a pesquisa, ciente de que não era, nem almejava ser, uma “nativa”. O pertencer a outro espaço era constantemente lembrado pelos/pelas interlocutores/as, por meio de perguntas sobre como era em Recife ou na “cidade

grande”, fosse por meio de comentários sobre os óculos de sol que utilizava, algo que não é comum na região, ainda que tenha muito sol durante o dia, como algo *boyzado*¹⁵.

Também chamava a atenção, principalmente das jovens, meu relacionamento conjugal, pois em diferentes momentos ouvi questionamentos sobre se meu marido sabia que eu estava viajando, se ele permitia essas viagens, se ele não tinha medo de “levar gaia” (ser traído) ou se eu não tinha medo de ele “colocar gaia” (me trair), pois, no rural ainda marcado por uma hierarquia de gênero, não é comum uma relação de confiança e liberdade, na qual, independentemente de ter um relacionamento conjugal, as pessoas mantenham a individualidade e liberdade sobre seus corpos, principalmente as mulheres.

Além desses fatores, outro que também me diferenciava no campo rural dizia respeito a minha raça, principalmente minha cor de pele.

Durante uma visita ao *sítio* da Bernarda, enquanto tomávamos café à mesa, um dos sobrinhos de Alda sentou a meu lado e começou a esfregar suas mãos em meu braço, depois em meu rosto, como se estivesse tentando retirar algo que estivesse grudado. Após repetir isso por umas duas vezes, ele me olhou fixamente e perguntou: “Por que tu é tão branquinha”? Entendi que ele estava, na ingenuidade de uma criança de 6-7 anos, tentando averiguar se eu estava utilizando alguma pintura no corpo, e como não conseguiu “tirar” minha cor, fez a pergunta de forma admirada. Depois, ele brincou que ele era como o “café, moreninho” e eu era como o “leite, bem branquinha”. Demos risada e brinquei que juntos formávamos o café com leite”. (...) Quando encontramos a tia de Alda na descida do *sítio* da Bernarda, ela me apresentou a sua tia, que comentou: “Ah, essa é a branquinha que estão perguntando quem é por aí (Diário de Campo, 08/09/2013).

Ser mulher, branca, casada, heterossexual, classe média, adulta e moradora da “cidade grande” me posicionava em um lugar hierárquico socialmente superior, o qual foi problematizado ao longo da pesquisa, presente em minhas observações participantes e nas reflexões sobre a pesquisa.

No urbano, os cuidados éticos também diziam respeito ao lugar em que eu era posicionada: mulher, branca, adulta, heterossexual, casada e de classe média, graduada em Psicologia e pesquisadora, e do que esse lugar produzia na relação com meus/minhas interlocutores/as. Por vezes, os/as jovens solicitavam que eu saísse do lugar de pesquisadora e utilizasse meus conhecimentos como psicóloga. Goldman (2003) aborda em sua pesquisa etnográfica esses pedidos de favores por parte dos/as interlocutores/as da pesquisa e a

¹⁵ Os/as jovens utilizam essa expressão quando se referem a algo que consideram de pessoas com dinheiro, seja relativo a vestimenta, principalmente quando é considerado “de marca” ou caro. Ser *boyzado* também pode se referir a uma atitude de chamar a atenção por ter dinheiro ou por ter uma atitude de pessoas mais “metidas”.

importância de fazê-los, porém sempre com o cuidado de não perder de vista essa relação intensa que o fazer etnográfico propicia e esse lugar “de perto e de dentro”, que Magnani (2002, p.18) aponta.

Eu sempre problematizava esses pedidos, e em geral evitava esse lugar, porém, dentre as situações que nos exigem um posicionamento para além do local de pesquisadora, uma se destaca.

Quando estava me despedindo dos/as alunos/as, Adriana se aproximou e pediu para conversar comigo em particular. Fomos para o refeitório que estava vazio. Ela estava de casaco, mesmo num dia muito quente. Quando sentamos, ela começou a chorar e disse que sua mãe tinha dado uma “pisa” (surra) nela. Então, levantou as mangas de seu casaco e mostrou várias marcas em seu braço. Ela começou a contar o que tinha acontecido. (...) Explicou sobre sua relação com a mãe, que sempre foi abusiva e permeada de violência. Disse ter sido criada pela avó e tia, e não ter contato com seu pai. (...) Escutei tudo o que ela tinha a dizer, sugeri que ela procurasse atendimento psicológico, indiquei alguns profissionais, dei meus contatos e falei sobre seus direitos, inclusive sobre a possibilidade de procurar o Conselho Tutelar, pois ela tem 17 anos. (...) Ao final, ela me abraçou forte, agradeceu e disse que iria pensar, mas que não queria prejudicar sua mãe. Mesmo assim, sugeri que ela ao menos procurasse ajuda psicológica (...) (Diário de Campo, 19/08/2014).

Uma importante questão ética, pertinente aos dois campos de pesquisa, é a devolutiva da produção a partir da pesquisa. Em ambos os campos, comprometi-me a trazer um retorno, que seria combinado com cada instituição. Infelizmente, por motivo de saúde e perdas familiares, esse retorno não foi possível ainda, mas o compromisso ético se mantém para o próximo ano, embora nesse caso os/as jovens interlocutores da pesquisa não estejam mais na escola. Mesmo assim, acredito que outros/as jovens podem se beneficiar dos achados da pesquisa.

Outra preocupação ética era com estabelecer uma relação horizontal com os/as jovens, uma vez que nossa sociedade, pautada no referencial adultocêntrico em que o/a jovem é tomado/a como subalterno (SILVA, 2012), sua voz é silenciada, logo, sua capacidade de alteridade não é considerada. Patai ([1988] 2010) critica o posicionamento assumido por Gayatri Chakravorty Spivak (2014) de que o subalterno não pode falar e que sempre a relação entre pesquisador/a e pesquisado é uma relação de poder, na qual o/a pesquisador/a ocupa a posição de poder e o pesquisado, de subalterno, que não tem voz.

Patai ([1988] 2010) critica o rótulo de “subalterno” utilizado por Spivak (2014) e questiona para quem é endereçada a produção de Spivak. Patai se recusa a acreditar que

seus/suas interlocutores/as de pesquisa sejam subalternos, porém, ressalta a importância de reconhecermos que, como pesquisadores/as, “usamos” as pessoas e que existem posições hierárquicas diferenciadas. Entretanto, para ela, isso não inviabiliza que os/as interlocutores/as tenham voz e apresentem versões de suas vidas. Por isso, para a autora, o importante é considerar que as pessoas têm voz, bem como produzir pesquisas que sejam acessíveis aos/as interlocutores/as.

Alinhada com essa posição de Patai, considerei que os/as jovens com quem interagi durante a pesquisa tinham voz, apresentavam versões de suas vidas e eram sujeitos de direito, com capacidade de alteridade e de fazer escolhas. Para isso, procurei manter uma postura de escuta e um canal aberto de comunicação de proximidade, no qual os/as jovens podiam me questionar sobre qualquer assunto, inclusive de cunho íntimo, bem como esclarecer dúvidas. Não me furtei de responder sobre minha vida, falar abertamente sobre sexualidade, drogas, diversidade sexual, vida profissional. Buscava, na conversa com os/as jovens, sempre posicioná-los/las como capazes de fazer escolhas, problematizando os posicionamentos que assumiam, quando pertinente.

3 A INTERSECCIONALIDADE COMO CATEGORIA TEÓRICA E ANALÍTICA

Como tratado na introdução desta tese, há uma intencionalidade na criação da categoria juventude. O olhar para a juventude como período homogêneo, de transitoriedade e crise, ainda que hoje encontre uma postura crítica, foi hegemônico durante muitos anos, pautando as políticas juvenis e os discursos sobre o/a jovem, posicionando-os como seres em construção, e nessas condições, deveriam permanecer sob os “cuidados”, a “tutela” dos adultos. Assim, o olhar construído socialmente sobre a juventude posicionou os/as jovens no lugar de subalternos aos adultos e à lógica adultocêntrica, silenciando-os/as (CASTRO, 2011).

Conforme dito anteriormente, hoje existe a compreensão de que, para entender as juventudes, é necessário abranger o contexto sócio-histórico em que o/a jovem está inserido, e que nele há diferentes marcadores sociais que produzem formas desiguais de subjetivação dos jovens. Essas intersecções permitiram que o/a jovem tivesse maior ou menor capacidade de resistência e experimentação, dentre essas possibilidades, a de viver ou não a moratória social, por exemplo.

Nesse sentido, o conceito de interseccionalidade permite pensar nas múltiplas interações entre diferentes eixos de subordinação, que produzem uma multiplicidade de formas de ser e se compreender como jovem. Kimberlé Crenshaw (2002, p.177) explica que o conceito de interseccionalidade objetiva “capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. [...] sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.

O conceito de interseccionalidade, que surge no feminismo negro, foi cunhado por Crenshaw, advogada e ativista pelos direitos humanos das mulheres em escala global. Ela compreende que a noção de interação entre formas de subordinação presente no conceito permite superar a ideia de superposição de opressões. Exemplifica seu pensamento com a metáfora das vias e avenidas: as vias seriam os vários eixos de poder (raça, etnia, gênero, classe sociais) que constituem as avenidas, “que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos” (CRENSHAW, 2002, p.177). Segundo a autora, as mulheres racializadas encontram-se muitas vezes no meio desses cruzamentos, ficando sujeitas a ser posicionadas: “nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o ‘tráfego’ que flui através dos cruzamentos. [...] as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento” (op. cit.).

O conceito trazido por Crenshaw é criticado, principalmente por fundir os conceitos de diferença e desigualdade, a ideia de poder como propriedade que uns detêm e outros não e a visão de que gênero, raça e classe sejam sempre pensados como opressão, que determinem identidades subordinadas socialmente e desempoderadas. Nesse sentido, os sujeitos “aparecem como construídos por sistemas de dominação [...] carentes de agência” (PISCITELLI, 2008, p.268).

Avtar Brah (2006) e Danièle Kergoat (2010), embora partam de matrizes epistemológicas distintas, também criticam esse olhar interseccional, que na visão das autoras foca e visibiliza as subordinações, não abrindo espaço para agência, bem como fixa posições sociais que são tratadas de forma naturalizada, enquadrando as pessoas em identidades previamente definidas.

Na tentativa de superar esse olhar Kergoat (2010) defende que, para a compreensão das práticas sociais de homens e mulheres frente à divisão social do trabalho, o uso do termo consubstancialidade se mostrou mais eficiente, uma vez que permite a apreensão das práticas que são móveis, ambíguas e ambivalentes. Como arcabouço teórico, ancora-se no materialismo histórico, analisado em sua tripla dimensão (classe, gênero e origem – Norte/Sul). Para Kergoat, a noção de interseccionalidade tornou-se uma espécie de “receita” universal, fixa e em certa medida a-histórica, em que “a multiplicidade de categorias mascara as relações sociais”, gerando uma dissociação das “categorias das relações sociais dentro das quais foram construídas” (Ibid., p.98). Nesse sentido, a leitura da autora é a de que a noção de interseccionalidade poderia “tornar invisíveis alguns pontos que podem tanto revelar os aspectos mais fortes da dominação como sugerir estratégias de resistência”, e a ideia de multiposicionalidade atrelada a esse conceito incute a ideia de que existem posições fixas, o que seria um erro, já que as relações são dinâmicas e estão “em perpétua evolução e renegociação” (op.cit.).

[...] as relações sociais são *consubstanciais*; elas formam um nó que não pode ser desatado no nível das práticas sociais, mas apenas na perspectiva da análise sociológica; e as relações sociais são *coextensivas*: ao se desenvolverem, as relações sociais de classe, gênero e “raça” se reproduzem e se co-produzem mutuamente (KERGOAT, 2010, p.94).

Portanto, advoga pelo uso do termo consubstancialidade das relações sociais, o que permitiria outra abordagem: “de acordo com uma configuração dada de relações sociais [...] será – ou não será – unificador. Mas ele não é em si fonte de antagonismo ou solidariedade. Nenhuma relação social é primordial ou tem prioridade sobre outra” (KERGOAT, 2010,

p.99). A autora acredita que a propriedade essencial da consubstancialidade das relações sociais é a coextensividade, a qual cria o paradoxo de que “tudo muda, mas tudo permanece igual” (Ibid., p.94). Para ela, parte desse paradoxo ocorre pela mistura de dois níveis de realidade das relações: o intersubjetivo, que corresponde ao concreto das relações estabelecidas entre indivíduos; e relações sociais, que dizem respeito ao abstrato e “opõem grupos sociais em torno de uma disputa [enjeu]” (Ibid., p.95). Assim, embora as relações possam de fato mudar no nível intersubjetivo, mantêm-se no social, uma vez que “as relações sociais, porém, continuam a operar e a se manifestar sob suas três formas canônicas: exploração, dominação e opressão” (p.95).

Brah (2006, p.353) propõe a utilização da noção de articulação, que relaciona tanto as diferenças quanto as semelhanças, compreendida como uma prática: “articulação não é a simples junção de duas ou mais entidades discretas. [...] é um movimento transformador de configurações relacionais”. Essa noção, para ela, possibilita um alargamento das especificidades que compõem diferentes experiências de subjetivação, como a questão do território, também permite pensar que nem sempre as diferenças produzem opressão e desigualdade. Aponta para a existência de diferenças historicamente marcadas entre os múltiplos demarcadores que produzem desigualdades e que se articulam. Como exemplo de seu posicionamento, apresenta a discussão sobre a diversidade de racismos existentes, “racismo antinegro, o racismo antiirlandês, o racismo anti-semita, o racismo antiárabe, diferentes variedades de orientalismos: todos têm suas características distintivas” (Ibid., p.344).

Posiciona-se, nesse sentido, contrária a Crenshaw, que toma os conceitos de diferença e desigualdade como sinônimos. A questão-chave para Brah é compreender “quem define a diferença, como diferentes categorias [...] dentro dos discursos da ‘diferença’ e se ‘diferença’ diferencia lateralmente ou hierarquicamente” (Ibid., p.358). Porém, para isso, destaca que a diferença precisa ser compreendida como discursos e práticas que se articulam e inscrevem relações sociais, posições de sujeito e subjetividades (Ibid., p.359).

O conceito-chave de sua argumentação é o da diferença, que para ela precisa ser compreendido de forma aprofundada. Brah (2006, p.374) propõe que “a variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados” seja entendida a partir de quatro maneiras: 1) como experiência, considerada como construção cultural, processo de formação do sujeito, por meio da constituição de significados sobre a “realidade” e da contestação das posições de sujeito e subjetividades marcadas por “práticas culturais e políticas cotidianas” (Ibid., p.361); 2) como

relação social, tomada como “as trajetórias históricas e contemporâneas das circunstâncias materiais e práticas culturais que produzem as condições para a construção das identidades de grupo” (Ibid., p.363); nesse sentido, refere-se à forma como a diferença “é constituída e organizada em relações *sistemáticas* através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais”; 3) como subjetividade, entendida como processo de dar sentido a nossas relações com o mundo, sua formação tanto é social quanto subjetiva, e possibilita entender “os investimentos psíquicos que fazemos ao assumir posições específicas de sujeito que são socialmente produzidas” (Ibid., p.370). A subjetividade não é compreendida como fixa nem como unificada, mas como processual; 4) como identidades, percebida como “inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. [...] são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. [...] não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança” (Ibid., p.371).

As críticas feitas tanto por Kergoat quanto por Brah são direcionadas a uma abordagem específica da interseccionalidade, que segundo Adriana Piscitelli (2008) foi trazida por Crenshaw e pode ser compreendida como uma abordagem sistêmica da interseccionalidade. Enquanto Kergoat defende o uso do conceito de consubstancialidade das relações sociais e aponta para a coextensividade como propriedade essencial, Brah ressalta o uso do conceito de articulação e a noção de diferença como fundamental para a compreensão das múltiplas formas de subjetivação que essas articulações propiciam. Ambas as autoras discutem a importância de não tomar as categorias como dadas, nem de forma fixa, considerando sempre o contexto histórico-social, bem como compreender que nem sempre as diferenças produzirão opressão e desigualdade, mas também possibilidade de resistência.

No entanto, Piscitelli destaca a existência de outras possibilidades de pensar a interseccionalidade, como a trazida por uma abordagem construcionista, com a qual Brah apresenta alinhamento, segundo Piscitelli. A discussão feita por Brah e sua questão chave ajudam a pensar o lugar que o/a jovem é posicionado/a hierarquicamente em nossa sociedade adultocêntrica, bem como as articulações entre discursos e práticas, inscritas em relações sociais que possibilitam diferentes posições de sujeito, experiências e subjetividades para os/as jovens.

A interseccionalidade, pensada a partir de uma abordagem construcionista, compreende que:

[...] os processos mediante os quais os indivíduos se tornam sujeitos **não significam apenas que alguém será sujeito a um poder soberano**, mas há algo mais, que **oferece possibilidade para o sujeito**. E os marcadores de identidade, como gênero, classe ou etnicidade **não aparecem apenas como**

formas de categorização exclusivamente limitantes. Eles oferecem, simultaneamente, recursos que possibilitam a ação (PISCITELLI, 2008, p.268, grifo nosso).

Magliano (2015, p.696) defende o uso da noção de interseccionalidade, assim como Piscitelli, entretanto, ressalta a existência de quatro “problemas” que desafiam os estudos interseccionais e precisam ser pensados para não cair nas críticas apresentadas anteriormente (BRAH, 2006; KERGOAT, 2010; PISCITELLI, 2008) quais sejam: 1) metodológicos, que referem-se à análise da simultaneidade dos diferentes demarcadores sociais (classe, gênero, etnia, raça, entre outros) e a forma como eles se operacionalizam; 2) a indefinição sobre o sujeito interseccional e o risco de tomar as categorias (classe, gênero, etnia, raça, entre outras) como dadas; 3) o ilimitado número de categorias que podem interseccionar-se; 4) a confusão entre identidade e estrutura interseccional.

Magliano (2015) considera que esses “problemas” que se colocam como desafios podem ser evitados ao “retomar las categorías de análisis a partir del grupo social objeto de estudio y del contexto histórico específico”, ou seja, que as classificações sociais que condicionam a vida das pessoas são situadas em um marco espaço-temporal que deve ser considerado. Dessa forma, as categorias não são fixas nem dadas (Ibid., p.697).

Em relação à crítica sobre o ilimitado número de categorias possíveis de interseccionar-se, Magliano aponta que há consenso em relação à intersecção de determinadas categorias (gênero, classe social, raça/etnia, e para alguns estudiosos a sexualidade também é acrescentada), tidas como categorias que têm maior peso nas estruturas sociais contemporâneas, consideradas categorias sociais principais. Porém, como as categorias não são fixas, é importante considerar quais são as categorias principais para as pessoas, o grupo com o qual estamos em interlocução na pesquisa, uma vez que “para ciertos grupos sociales existen situaciones históricas específicas que condicionan que determinadas clasificaciones sociales sean más importantes que otras en la construcción de posiciones y relaciones sociales concretas” (Ibid., p.699).

Por fim, Magliano (2015) sugere, a partir do conceito de interseccionalidade, a superação da dicotomia entre identidade e estruturas interseccionais, uma vez que são complementares, pois tanto se referem a estruturas econômicas, políticas, quanto a complexos processos de relações sociais. Assim, é importante analisar como essas estruturas operam e subjetivam sujeitos. Para ela, a potencialidade dos estudos interseccionais se dá na possibilidade de compreender as complexas relações sociais de poder produzidas nas

desigualdades sociais em que as pessoas estão inseridas e são posicionadas de diferentes formas, a partir de classificações sociais historicamente situadas.

Outra autora que aponta para a necessidade de compreendermos a interseccionalidade como situada, e o olhar para as categorias de diferenciação como produtoras de efeitos distintos atrelados às especificidades históricas e contextuais é Patrícia Mattos (2011). À luz dos estudos interseccionais, realizados pelas pesquisadoras alemãs, Nina Degele e Gabriele Winker, Mattos (2011) destaca que o estudo ocorre em três dimensões: estruturas sociais (categorias produtoras de desigualdade – classe social, raça, gênero e corpo); representações simbólicas (normas, valores, ideologias e discursos) e identidade. Os níveis das representações simbólicas e da identidade analisadas não são estabelecidos anteriormente, uma vez que “serão contempladas na medida em que os entrevistados as identificarem e as nomearem como tais. [...] o sentido das categorias de diferenciação para as práticas sociais será desvelado pela associação de métodos indutivos e dedutivos de análise” (Ibid., p.8).

Ao considerar o valor não apenas das “categorias sociais principais”, mas também de outras categorias que em um dado grupo social se torna importante, é que Priscila G. Dornelles e Fernando A. Pocahy (2014, p.119) buscam, por meio da “ferramenta-conceito, e posição tática feminista” da interseccionalidade, compreender como “determinados aspectos de um lugar e/ou uma região tomam força política na produção das posições que sujeitos assumem (ou por onde são interpelados) em termos de classe, gênero, sexualidade e raça”. Essa dimensão dos aspectos presentes em determinadas regiões, da cultura local, também foi algo importante neste trabalho, uma vez que a noção de família, como *valor-família*, específica da área rural, mostrou-se fundamental para a compreensão da forma como os/as jovens das áreas rurais produzem sua subjetividade na intersecção com outros demarcadores (gênero, juventude e localidade – *sítio/rua*). Como apontado pela autora e pelo autor, a pesquisa interseccional possibilita “compreender quais são as concepções de humano e quais são os dispositivos que entram em jogo na produção dos modos como os sujeitos estabelecem relações consigo mesmos e com os outros – diante dos regimes de verdade de seu tempo, lugar e espaço” (Ibid., p.120).

A partir da compreensão da interseccionalidade como uma postura não só teórica e analítica, mas também ética e política, situada histórica e socialmente, e que as categorias que se interseccionam são pertinentes a determinados contextos específicos – ainda que existam categorias principais que costumam estar presentes, como gênero, classe, raça/etnia e sexualidade, mas que ganham sentidos diferenciados a partir dos contextos específicos – é

possível refletir sobre possibilidades de ação para os sujeitos, diante das diferenças e desigualdades que as intersecções produzem.

Pensando nessa forma situada histórica e socialmente de compreender a interseccionalidade, alinhada com uma abordagem construcionista desse conceito, nesta pesquisa, considere fundamental para os estudos da juventude a compreensão das intersecções com diferentes marcadores sociais e o que ela produz nas formas de subjetivação dos/as jovens, de vivenciar as relações afetivo-sexuais e como se posicionam diante dessa produção. Esse conceito ajuda a olhar para a juventude para além do olhar, ainda vigente, de “crise”, subalternidade ou de “problema social”, mas como sujeitos de direito, capazes de fazer escolhas e de resistir de diferentes formas. Mais do que pensar num somatório de categorias que colocariam o indivíduo em um contexto de maior vulnerabilidade, a proposta da interseccionalidade é entender esses conceitos em sua intersecção e que nesses espaços existe poder, diferenças que são produzidas, mas também há possibilidade de agência (PISCITELLI, 2008). Também possibilita pensar quais diferentes marcadores sociais aparecem e se interseccionam em cada um dos contextos sociais pesquisados (rural e urbano), os quais serão tratados no capítulo analítico dos cenários.

3.1 Juventude interseccional: as diferentes possibilidades de ser jovem

3.1.1 O olhar sobre a juventude pobre e a relação com raça

A partir dos estudos de Margulis e Urresti [1996], é possível afirmar que a moratória social circunscreve-se aos/as jovens de classe média/alta, pois os segmentos de grupos populares inserem-se em outra realidade, vivendo a juventude com maiores responsabilidades e cobranças e em muitos momentos entrando no “mundo adulto” mais cedo. Pesquisadores sobre a juventude assinalam que a intersecção entre juventude e classe social possibilita maior ou menor acesso a bens culturais, materiais, sociais, bem como maior ou menor estigma social (ABRAMO, 1997; BENTO; BEGHIN, 2005; LONGHI, 2008; MALFITANO, 2011; MARGULIS; URRESTI, [1996]; SCOTT; QUADROS; LONGHI, 2009).

Coimbra e Nascimento ([200?], p.2) destacam que as qualidades e defeitos considerados típicos da juventude, compreendidos como a própria “natureza” da juventude,

não se aplicam a todos os segmentos sociais, uma vez que “outras articulações foram sendo produzidas e fortalecidas, ao longo do século XX, para a juventude pobre”. A respeito dessa articulação, Longhi (2008, p.50), em sua tese sobre a trajetória de jovens de grupos populares, ressalta que “o homem jovem pobre, devido à conjunção de alguns fatores [...] é visto como a personificação de toda negatividade de seu grupo social”, ou seja, incidem sobre o jovem pobre as intersecções de gênero, classe social e juventude, as quais produzem um olhar sobre o jovem como perigoso, que reflete, segundo a autora, em uma “construção da negatividade da pobreza”.

Ao lançar o olhar sobre a juventude pobre, tanto Coimbra e Nascimento ([200?]) quanto Longhi (2008) referem que ela é tomada como sinônimo de periculosidade, problema social, ociosidade, vadiagem e violência. Apontam ainda para o entrelaçamento, no Brasil, da questão de classe e raça, ao identificarem que essa construção social começou desde o período em que as primeiras leis contra a escravidão, como a Lei do Ventre Livre, por exemplo, começaram. Como trazido por Gevanilda Santos (2008, p.16), as crianças nascidas após essa lei eram lançadas nas ruas sem uma perspectiva, uma vez que não adquiriam liberdade jurídica, ficando “impedidos de frequentar a escola e participar da vida política do país”.

Coimbra e Nascimento ([200?]) e Longhi (2008) alertam que, desde esse período, e mesmo posteriormente com a abolição da escravatura, negros e negras foram colocados na rua, iniciando a construção de favelas nos locais mais afastados e excluídos, e a respeito das representações sociais sobre a pobreza, sobre quem são os pobres e como são. A relação direta entre raça e pobreza, revela que, no Brasil, devido à história de colonização e escravidão, a pobreza tem “cor”, porque “a abolição da escravatura não foi acompanhada de nenhuma proteção social ou reparação aos quase 400 anos de trabalhos forçados” (SANTOS, 2008, p.16). Ana Malfitano (2011) acrescenta que a juventude pobre também é vista como um problema de política além de problema social.

Maria Aparecida Silva Bento e Nathalie Beghin (2005) apontam que a população jovem negra é mais vulnerável, uma vez que:

[...] as distâncias que separam negros de brancos, nos campos da educação, do mercado de trabalho ou da justiça, entre outros, são resultado não somente de discriminação ocorrida no passado, da herança do período escravista, mas também de um processo ativo de preconceitos e estereótipos raciais que legitimam, diuturnamente, procedimentos discriminatórios (Ibid., p.195).

Os estigmas sobre a pobreza intensificam o olhar para a juventude pobre como carente, perigosa, vulnerável, fortalece a crença na necessidade da intervenção do governo na vida desses jovens, fazendo com que as políticas de juventude sejam voltadas para essa população. Entretanto, a esse respeito existe um paradoxo, já que ao mesmo tempo há um clamor por políticas voltadas a esse segmento específico da população, a questão talvez seja o objetivo dessas políticas, uma vez que envolvem dois aspectos. O primeiro é o foco em um estrato social específico da população, a juventude pobre, visando mais ao controle e assistencialismo do que aos direitos, principalmente no que tange aos direitos sexuais e reprodutivos. O segundo aspecto é que essas políticas, embora tragam a ideia de sujeito de direitos e de protagonismo, acabam por não dar voz aos jovens, e colocam-nos em um lugar de subalternidade e tutela (ABRAMO, 1997; COIMBRA; NASCIMENTO, [200?]; LONGHI, 2008; LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006; MALFITANO, 2011; SARTI, 2005). Esse estado de tutela surge também em função dos regimes de verdade produzidos sobre a juventude, seja no âmbito da Psicologia, seja em outros âmbitos (Saúde, Sociologia, Antropologia), e cria dispositivos para normatizar e controlar a juventude que, ao interseccionar-se com os marcadores sociais de raça e classe social, produzem mais desigualdades sociais sobre essa população.

Para Vanderlei Sebastião de Souza (2008), a construção da pobreza associa-se à abolição da escravatura e à exclusão dos/as negros/as libertos/as sem acompanhamento ou proteção social, o que gerou preconceito ao redor da questão racial e a visão da raça como um problema social, que deveria ser “resolvido” por meio de princípios eugênicos de “branqueamento” da população brasileira. Junto com a construção da pobreza, teve início um período higienista, iniciado nos primórdios do século XX, ganhando maior expressão e força entre 1910 e 1920, e se aliou aos ideais eugênicos e à teoria da degenerescência, os quais concebiam que tanto os vícios quanto as virtudes se relacionavam aos ascendentes, dividindo, assim, indivíduos virtuosos, quando provinham de “boas famílias”, e, o contrário, os que vinham de “má família/herança”. Cabia aos higienistas, sob os cuidados da “ciência eugênica”, o tratamento dos/as filhos desses “degenerados” provenientes dessa “má família”.

Coimbra e Nascimento ([200?], p.4) explicam que esses ideais higienistas e eugênicos justificavam, portanto, “uma série de medidas contra a pobreza, que passou a ser percebida e tratada como possuidora de uma ‘moral duvidosa’ transmitida hereditariamente”. Obviamente, essa associação entre “boas” e “más” famílias estava diretamente relacionada ao recorte de classe e de raça, sendo os/as negros/as mais propícios a ser considerados como de moral duvidosa. Souza (2008) acrescenta que o ideal eugênico brasileiro defendia que:

[...] a mistura racial não degeneraria a população nacional, ao contrário, seria ela responsável pela construção de uma nova identidade. A miscigenação seria, para Renato Kehl, responsável, inclusive, pela assimilação do sangue das “raças negra e índia”, que tendiam a desaparecer do território nacional devido à sua inferioridade (Ibid., p.161).

Longhi (2008, p.53) aponta que o olhar sobre as famílias pobres permaneceu, bem como a visão de que elas “são desorganizadas, desestruturadas e incapazes de educar adequadamente suas crianças”, e assim a intervenção governamental teria de ser maior para esse segmento social. Pesa sobre os/as jovens pobres o estigma de que, se não estiverem ocupados, tenderão a fazer “coisas erradas”, porque permeia nesse olhar a fantasia de negatividade da pobreza. O entrelace entre a “negatividade da pobreza” e o estigma social sobre a juventude – visão do/a jovem como irresponsável, sem limites e que não sabe o que quer, e por isso pode ser levado por outro/a – intensifica o controle sobre o/a jovem.

Na pesquisa de campo, em diferentes situações, a associação entre pobreza, desestruturação familiar e a juventude como problema social apareceu, principalmente na área urbana, talvez pelo fato de existir, na área rural pesquisada, maior homogeneidade de classe e raça, o que dilui os estigmas, mas não significa dizer que eles não existam.

Na escola urbana pesquisada, havia maior mescla entre os estratos sociais, por ser uma escola de referência, com alunos/as oriundos/as de escolas particulares e públicas, o que já os/as diferenciava. Além disso, principalmente em relação aos/as alunos/as de camadas populares, era comum o comentário de algum/a professor/a ou da direção sobre o desejo dos pais de que seus filhos/as estudassem lá, para que tivessem ocupação durante todo o dia, evitando assim fazer “coisa errada”. Também existia a queixa de que muitos pais não participavam da vida educacional dos/as filhos/as.

Uma situação que ilustra essa diversidade de classes sociais dos/as alunos/as e os diferentes olhares esteve presente na fala de uma das pessoas que trabalhava na coordenação.

Enquanto estava sentada, uma das coordenadoras passou por mim e explicou que a situação na escola estava atípica, pois muitos professores tiveram de sair da escola para acompanhar os alunos que estavam participando do programa do Governo “Boa Visão”. Depois dessa explicação, começou a se queixar dos **alunos**, dizendo que **a maioria era desinteressada** e que a equipe da escola fazia o que podia, pois era competente, e que todos/as os/as professores/as tinham de ter pós-graduação, para dar aula em escola de referência. Questionei qual era o **perfil dos/as alunos/as**, e ela explicou que era **diversificado, havia filhos de funcionários da Secretaria da Educação, alunos de comunidades, como a “Entra Pulso”, por exemplo, alguns com uma condição financeira melhor, e tinha os que vinham da**

escola ao lado, a Brigadeiro. Segundo ela, esses “são os piores, vêm tudo sem educação e aqui a gente tem que educar, fica complicado” (Diário de Campo, 08/04/2014, grifo nosso).

Os alunos da escola ao lado eram, em sua maioria, segundo informações da coordenadora, oriundos de comunidades pobres, e estudavam desde o Ensino Básico em escolas públicas. Os/as professores/as relacionam o fato dos/as alunos/as morarem em comunidades pobres a uma ideia de que eles/elas pertencem a uma família “desestruturada” e “violenta”, intensificando o olhar para o/a jovem como “mal” educado/a e desinteressado/a. Não que a violência não esteja presente nos grupos populares, mas não é exclusividade destes, que já são *a priori* vistos como desestruturados, uma vez que há o mito da família estruturada, como modelo da família burguesa (pai, mãe e filhos unidos). Além disso, o discurso sobre a família de grupos populares é sempre, como apontam também os estudos de Longhi (2008), da falta, da carência e da desestrutura, como aparece no relato abaixo:

A professora começou a falar sobre os/as alunos/as da escola e como era desafiador lidar com as dificuldades que eles/elas enfrentavam. “Aqui tem muito **aluno que sofre coisas terríveis na família. Pais que maltratam os filhos, as dificuldades financeiras, a falta de educação, é complicado**”. (...) Também comentou como **os/as alunos/as são afetivos com ela e entre si, pois segundo ela são “carentes”**, já que não teriam esse carinho em casa (Diário de Campo, 15/04/2014, grifo nosso).

Aparentemente, a tensão entre pais e filhos só estaria na visão da professora, relacionada à questão de classe social, pois em sua explicação são os pais que têm dificuldade financeira os que maltratam os filhos, e não os educam. A questão da classe social é trazida também pelos/as jovens pesquisados/as. Tanto no rural quanto no urbano, os/as jovens falam de situações em que pertencer a uma determinada classe social limita ou favorece a vivência juvenil. Na área rural, principalmente, as jovens relatam situações nas quais percebem que as “jovens de dinheiro” têm mais liberdade para viver a sexualidade, as normas de gênero são aparentemente mais flexíveis para elas. Assim, as que têm melhor condição social são consideradas “namoradeiras” apenas, mas as jovens de grupos populares, quando agem da mesma forma, são consideradas “vadias” (Diário de Campo, 8/11/2013). Para driblar essa norma mais rígida sobre elas por serem mulheres de grupos populares, procuram estratégias, como manter em segredo suas vivências sexuais, por exemplo.

Na área urbana, além das situações que atrelam pobreza a desestrutura e o olhar do adulto para os/as jovens pobres como carentes, libertinos e desinteressados, há também na relação entre jovens uma divisão por classe social e raça. Durante o período de observação

participante, ocorreram situações em que jovens que tinham uma condição social mais favorecida, em sua maioria brancos, egressos de escolas particulares, que não moravam em comunidades, criticavam a escola e os/as alunos/as de grupos populares como desinteressados, sem educação e como “más” companhias. Faziam questão de dizer que estudavam lá por três principais razões: fazer parte das cotas para alunos/as oriundos de escolas públicas¹⁶; porque reprovaram ou tiveram algum comportamento que os pais não aprovaram e, como castigo, tinham sido colocados na escola; porque acreditavam que a escola, por ser de referência, tinha outro tipo de ensino, considerado mais “puxado”, porém, a maioria diz que se decepcionou ao entrar na escola.

Por outro lado, os/as alunos/as egressos de escolas públicas queixavam-se tanto dos professores quanto de alguns colegas, em relação ao tratamento que recebiam. Gabriela se queixou dos comentários feitos pelas “amigas” de Tatiana (jovem negra), quando não estava presente, sobre ela roubar. Também comentou situações em que, por ser negra, foi tratada com preconceito por outras alunas, chegando uma vez a brigar durante o intervalo da aula por conta disso, quando foi chamada de “negrinha” (Diário de Campo, 29/05/2014).

No cotidiano escolar, testemunhei “brincadeiras” de cunho racista. Principalmente jovens negros eram chamados de “pretos”, e em diferentes momentos ouviam frase do tipo “Além de preto faz...”, “Só podia ser preto” e “Esse macaco”. Quando questionava os jovens sobre suas falas, diziam que o outro não se importava e que era “apenas brincadeira”. Também teve situações nas quais as mulheres foram criticadas por seu “cabelo de fuá”, “ruim” ou “pixaim”. Nenhuma dessas situações era tomada como racismo, e os/as jovens ofendidos assumiam duas posturas: reclamavam e eram considerados como aqueles/aquelas que “não sabem brincar” ou diziam não se importar e eles/elas mesmos “brincavam”.

Os/as jovens moradores de comunidades não negavam a vivência de um cotidiano violento. Quando relatavam alguma situação vivida, referiam-se a “em minha comunidade é comum ouvir barulho de tiros” ou a conviver com o tráfico de drogas, porém, também falavam da vida em comunidade positivada, com pessoas que são solidárias, amigos que frequentam a casa uns dos outros, que se conhecem desde a infância.

Em estudo realizado em escolas públicas com jovens entre 11 e 14 anos, marcados por um recorte de classe popular, Érica Renata de Souza (2006) encontrou o fenômeno do

¹⁶ Era comum essa justificativa. Os/as jovens egressos de escolas particulares comentavam que não achavam justa a divisão por cotas, porque os/as prejudicava, mas que, como era lei, decidiram estudar em escola pública para entrar nas cotas, e complementavam os estudos com cursinhos de matérias isoladas ou pré-vestibular no 3.º ano do Ensino Médio, uma vez que consideravam o ensino público mais “fraco”.

preconceito racial. A autora percebeu que os/as jovens, assim como homens e mulheres de forma geral, são marcados e moldados por gênero, pela sexualidade e pela cor de sua pele, a qual estrutura racialmente a vida das pessoas.

3.1.2 Juventude e Gênero

Além da intersecção entre juventude, classe social e raça, outro marcador social importante para a compreensão da juventude é o de gênero, porque, segundo Judith Butler (2003), não é possível separar gênero de suas intersecções políticas e culturais, uma vez que é por meio dele que temos acesso à cultura e a compreendemos. Ela defende que gênero, ao se interseccionar com diferentes marcadores sociais, “raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas”, nem sempre se constitui de forma coerente (Ibid., p.20).

Neste trabalho, tomo como referência os estudos de Teresa Barbieri (1993), Butler (1998; 2003; 2010), Scott (1995) e Piscitelli (2004) para a compreensão de gênero de forma ampla, e não apenas no recorte da juventude. Essas autoras consideram gênero como relacional, marcado pelo poder, que tem como efeitos desigualdades e hierarquias sociais. A proposta das autoras é que gênero possibilita a ruptura do olhar sobre o sexo como algo da natureza, tendo como referência uma matriz heterossexual. Porém, é uma possibilidade, já que gênero pode ao mesmo tempo produzir naturalizações das noções de masculino e feminino e desnaturalizar essas noções. Destacam ainda a importância de historicizar e analisar gênero em suas intersecções com outros demarcadores de desigualdade, como político, social, cultural, racial, étnico, sexual e de classe, acrescente-se a esses o geracional. Também compartilham da concepção de que gênero permite romper com os binarismos (homem/mulher, natureza/cultura, sujeito/outro) e com a ideia de identidades fixas.

Para a compreensão de gênero como relações de poder, Butler e Scott partem dos estudos de Foucault, e destacam que o poder tem um efeito produtivo que forma sujeitos. Scott (1995, p.10) limita-se a definir poder como “constelações dispersas de relações desiguais constituídas em ‘campos de força’” e gênero como “forma de significar as relações de poder. [...] campo primordial no seio do qual ou por meio do qual o poder é articulado” (p.12). Butler (2010, p.68) vai se posicionar de forma crítica à ideia foucaultiana de que “el poder regulador tiene algunas características históricas y que opera sobre el género así como

también sobre otros tipos de normas sociales y culturales”, e nesse sentido gênero seria apenas mais um exemplo de uma operação de poder mais ampla, porque Butler defende que o aparato regulador e disciplinador de gênero é específico e opera dentro de práticas sociais específicas.

Scott (1995, p.11) aponta para o fato de que em sua compreensão de gênero estão inseridos quatro elementos fundamentais: 1) símbolos culturalmente disponíveis, que em geral possibilitam múltiplas representações frequentemente divergentes, a exemplo do símbolo cristão de Eva e Maria; 2) conceitos normativos que visam a limitar possibilidades metafóricas, a exemplo das doutrinas religiosas, jurídicas, educacionais etc.; 3) novas noções políticas, institucionais e de organizações sociais que possibilitem destruir noções de fixidade históricas atemporais; 4) gênero como identidade subjetiva, no sentido de buscar compreender a maneira pela qual essa identidade é construída, correlacionando-a com outros achados e situando-os historicamente. Assim, para a autora, gênero é entendido como a primeira forma de significar poder e como efeito “estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (Ibid., p.12). Nesse sentido, gênero constitui e organiza relações de igualdade e desigualdade, estruturando hierarquias entre homens e mulheres, as quais são tomadas como naturais.

Butler (1998; 2003; 2010) questiona a ideia de identidade, defendendo que o que existe são expressões de gênero, uma vez que gênero é uma atividade performada, e nesse sentido está sempre em aberto. Assim, acredita que sexo/gênero/desejo nem sempre estejam alinhados segundo a expectativa social, porém não é totalmente livre, pois gênero é construído a partir de uma norma heterossexual compulsória, de categorias históricas e normas sociais que apoiam essa construção. Propõe que, “se gênero ou o sexo são fixos ou livres, é função de um discurso que, como se irá sugerir, busca estabelecer certos limites à análise ou salvaguardar certos dogmas [...] como pressuposto de qualquer análise de gênero” (2003, p.27). Gênero é composto por normas que operam dentro das práticas sociais de poder que produzem “el campo inteligible de los sujetos, y um aparato que instituye el género binario” (2010, p.77-78), ou seja, as regulamentações de gênero funcionam como condição de acesso à cultura, para essa autora.

Nesta tese, considero gênero como relações de poder que possuem normas próprias que objetivam regulamentar e produzir compreensões sobre os sexos. Essas regulamentações de gênero possibilitam inteligibilidade cultural (BUTLER, 1998; 2010). Apesar de permitir desnaturalizar o binarismo homem e mulher, abrindo a possibilidade de exercer outras formas de ser, ainda encontramos, de forma hegemônica, essas divisões binárias e naturalizadas nas práticas sociais. Essas divisões separam comportamentos entre esperados, em diferentes

âmbitos (social, sexual, no trabalho, por exemplo), e desejados, para as mulheres e para os homens, os quais são aprendidos desde o momento em que o sexo é genderizado no nascimento. Gênero é pensado culturalmente a partir de uma matriz heterossexual, e por esse motivo a homossexualidade é considerada fora da norma, marginalizada socialmente.

Considerar gênero como práticas sociais que normatizam divisões binárias e hierárquicas, a partir de uma matriz heteronormativa compulsória, constituinte das relações sociais, no campo discursivo, pressupõe que as normas de gênero estão sempre presentes em nossas vidas. Em relação à intersecção entre gênero e juventude, pesquisas (BARROS; RIBEIRO, 2011; CAETANO, 2011; GARCIA; SILVA, 2011; GOELLNER; GUIMARÃES; MACEDO, 2011; LOURO, 1997, 2000; SOUZA, 2006) apontam para o importante lugar da escola como reforçador das normas de gênero, produzindo corpos dóceis. Embora, ao ingressar na escola, as crianças já apresentem noções dos comportamentos que são esperados deles/delas a partir de seu gênero, que são aprendidos primeiramente no interior da família, como trazido por Souza (2006), é na escola que esses comportamentos são consolidados.

A socialização de gênero produz a naturalização das diferenças e desigualdades entre os/as jovens a partir de seu sexo. No cotidiano escolar, é possível perceber essas construções, considerando a crença de que os jovens devem manter determinados comportamentos, como: não expressar seus sentimentos, ter atividades mais voltadas para o público, gostar de esportes e fazer brincadeiras corporais mais agressivas, apresentar, nas relações afetivas, menor comprometimento, viver a vida sexual de forma mais livre e aceita socialmente. Das jovens espera-se que demonstrem mais seus sentimentos, tenham comportamento de recato, sejam alunas comportadas, vivam mais no privado, façam brincadeiras mais voltadas para a reprodução do trabalho doméstico, apresentem, nas relações afetivas, maior comprometimento e fidelidade e tenham seus corpos e sua sexualidade mais controlados, dentre outros motivos, pela preocupação com a gravidez na adolescência, que recai sobre a jovem (ALMEIDA, 2006; BRANDÃO, 2006; GOLDENBERG, 2006; LOURO, 1997, 2000; SCOTT; QUADROS; LONGHI, 2008; STENGEL, 2003; SOUZA, 2006; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005; WELLER, 2005).

Na pesquisa realizada, as assimetrias de gênero apareceram de forma marcante, tanto entre jovens de áreas rurais quanto de áreas urbanas. É possível afirmar que, em comum, as jovens tanto das áreas rurais quanto da urbana ocupam espaço de maior subalternidade e controle social, principalmente em relação a sua sexualidade.

Na área rural esse controle ocorre tanto pela família quanto pela comunidade, e relaciona-se à garantia da honra familiar, uma vez que a jovem carrega a honra da família por

meio de sua sexualidade, enquanto o jovem rural carrega a honra da família por meio do trabalho (na agricultura familiar ou em trabalhos remunerados) (PAULO, 2010; 2011; ROHDEN, 2006; SILVA, 2007), porque, para o jovem, uma passagem importante que marca sua honra é o casamento, momento em que “torna-se homem, pai-de-família”¹⁷, momento em que tem de ser capaz de garantir o sustento da família (WOORTMANN; WOORTMANN, 1993, p.91).

Já na área urbana, o controle ocorre pelos pares, principalmente, e liga-se a moral da jovem e sua classificação entre ser “fácil” ou não. Já, para os jovens urbanos, têm mais “moral” com seus pares aqueles que têm mais experiências sexuais.

Na área rural e na urbana, há, por parte dos jovens, uma justificativa de seus comportamentos como “coisas de homem”, que são naturalizadas tanto pelos jovens quanto pelas jovens, como se justificassem comportamentos como: ter permissão para sair, ser mais livre para circular em diferentes espaços sociais, poder consumir bebidas alcoólicas, *ficar* com diferentes pessoas em um curto espaço de tempo, viver a sexualidade de forma plena, trair. Quando as jovens de ambas as áreas têm esses comportamentos, são discriminadas, classificadas como jovens que não são de respeito, e, no caso das jovens rurais, esse comportamento ainda pode “manchar” a honra da família.

Outra demarcação importante que o gênero produz, em sua intersecção com sexualidade, na relação dos/as jovens, refere-se à iniciação sexual, como aponta o estudo desenvolvido por Rieth (2002), que destaca que a primeira relação sexual na vida da jovem ocorre, com maior frequência, nos relacionamentos de namoro, no qual é mais aceito. A relação sexual é compreendida como uma forma de maior exercício da intimidade e conhecimento do namorado, enquanto para os jovens, ela também pode acontecer em outros tipos de relação, em uma *ficada*, dependendo da jovem, pois os jovens “sempre querem”, sendo a jovem quem determina o limite.

Há uma relação estreita entre amor e entrega para as jovens, o que faz com que, em muitos momentos, não utilizem preservativo, sendo essa ação interpretada como prova de amor, compromisso e confiança na relação. Se, para as jovens, a relação sexual depende mais do sentimento que têm pelo parceiro (namorado em geral), pois, quando se gosta se “permite”

¹⁷ As assimetrias de gênero também aparecem na definição de *rapaz* e *moça* trazida por Maria, durante nossas conversas matinais “(...) ela explica que Walter é ‘rapaz’, pois nunca foi casado no papel, e na região, segundo ela, ele sempre será um rapaz, independentemente de quantas mulheres teve, porque só se torna homem depois que se casa no papel, caso contrário, é *amancebado*, e o homem continua sendo *rapaz*. Porém, explica que para as mulheres isso é diferente, pois só é ‘moça’ aquela mulher que é virgem, independentemente da idade. Termina sua explicação comentando que ‘hoje é difícil encontrar uma moça’” (Diário de Campo, 07/11/2013).

essa relação, para os jovens, a relação sexual no namoro é inevitável. Sobre essas assimetrias de gênero, a autora conclui que:

Em outro nível, tem-se a perpetuação de uma assimetria de gênero coexistente com o investimento na sensibilidade das mulheres, que continuam a se perceber de modo relacional. As jovens vinculam sexo e amor em um relacionamento de namoro com a “pessoa certa”. Em oposição a essa idealização do amor, os jovens buscam se afirmar como indivíduos por meio da experiência da sexualidade, não pressupondo compromisso afetivo como o do namoro (RIETH, 2002, p.90).

Na área rural tanto quanto na urbana, a relação entre gênero e primeira relação sexual foi marcante. Mesmo as jovens urbanas, que tinham maior abertura para falar sobre sexualidade e vida sexual, afirmavam que a primeira relação tinha acontecido no namoro. Existia uma preocupação, em muitos momentos, em afirmar para a pesquisadora que a primeira relação sexual com o namorado só tinha ocorrido depois de certo tempo de relação. Havia uma aparente necessidade em “explicar” e “justificar” o fato de não ser mais “virgem”. Em certo sentido, era como se as jovens quisessem demonstrar para a pesquisadora que, embora tenham tido a primeira relação sexual, não eram “safadas”. Além disso, é apenas depois da primeira relação sexual que, aparentemente, as jovens permitem ter relações sexuais em outros tipos de relacionamento (*ficadas*), como pode ser ilustrado com o trecho da conversa que tive com Carolina (aluna do 3.º ano do Ensino Médio) durante observação de campo.

Carolina se aproximou e pediu um conselho sobre um jovem com quem tinha *ficado*. (...) Contou que ficou com ele em um dia e, na outra semana, ele a chamou para ir a sua casa e ela foi, e acabou dormindo lá e tendo relações sexuais com ele. (...) **Perguntei se foi sua primeira vez e ela me explicou que não, porque se fosse não teria tido relações sexuais com ele, mas como ela não era mais virgem, acabou acontecendo** (Diário de Campo, 19/05/2014, grifo nosso).

Porém, é importante ressaltar que, mesmo após a jovem ter tido a primeira relação sexual e ter relações sexuais com outras pessoas em relações afetivo-sexuais que não eram de namoro (*ficadas* e *ficadas sérias*), ela está submetida à norma de gênero, que delimita a possibilidade de falar sobre suas experiências e formas de se conduzir, como será debatido com mais profundidade no capítulo analítico subsequente. Mesmo experimentando as assimetrias de gênero, existem diferenças nas margens de possibilidades de driblar essas normas e de vivenciá-las, tanto para os jovens quanto para as jovens, nos diferentes contextos

de pertencimento, bem como na submissão a essas normas, como será debatido posteriormente.

3.1.3 Juventude e contexto de pertencimento

Quando o tema da juventude começa a ser estudado, e mesmo posteriormente, a referência de juventude é a dos/as moradores/as de áreas urbanas, entretanto, essa categoria aparece em muitos momentos como dada, uma vez que não há maior problematização sobre o que significa ser jovem morador de áreas urbanas. Manuel Castells (1979; 1983) e Henri Lefebvre (1999; 2011) alertam para a multiplicidade de elementos que compõem o urbano e para que não é possível entendê-lo como categoria homogênea. O que para eles muitas vezes ocorre e é um erro. Sandra Lencioni (2008) revela que a definição de urbano é variável, a depender das teorias utilizadas e da área de estudo. Além disso, há intersecções com elementos como território e classe social, por exemplo, que produzem diferentes experiências na área urbana.

Porém, para Lencioni (2008) e Ana F. Carlos (2007a; 2007b), há transformações comuns às metrópoles, como a aceleração do ritmo que estabelece um tempo curto, as inovações tecnológicas, as mudanças constantes na paisagem (construções, demolições, reformas), que alteram a relação com o tempo e o espaço nos centros urbanos, tornando-os fragmentados e marcados por hierarquias. Carlos (2007a, p.44) aponta que é nesses espaços urbanos que os jovens circulam, transformando-os por meio de ações cotidianas, que “envolvem e definem o ato de morar, que tem a casa como centro, mas que a partir dela vai ganhando os significados dados pela articulação desta com o bairro, com a praça, com a rua, através do movimento da vida”. O pertencimento aos contextos urbanos possibilita que os/as jovens vivenciem mais espaços de circulação e de lazer, ressignificando-os, em que as relações com as pessoas e com o tempo ocorrem de maneira mais fluída e rápida. O maior ou menor acesso a bens e serviços e a espaços de lazer e circulação está atrelado às intersecções com outros marcadores sociais que produzirão maior ou menor diferença e desigualdade social.

Porém, nesta pesquisa, embora o pertencimento ao contexto urbano fosse um marcador social presente nas intersecções com a juventude, que lançava possibilidades de experimentações dos espaços sociais e de relações mais fluídas, com maior acesso a bens e

serviços, ficou mais como pano de fundo do que como foco das intersecções presentes nas áreas urbanas. Diferentemente de o que ocorreu no campo de pesquisa rural, em que o pertencimento ao contexto rural, aos modos de vida desenvolvidos na região e à cultura local estava entre as principais intersecções observadas. Por esse motivo, deter-me-ei a seguir na intersecção entre juventude e contexto de pertencimento rural.

Estudiosos/as do tema da juventude rural (DURSTON, 2001; WANDERLEY, 2006; CASTRO, 2005; 2008; CASTRO; CORREA; MARTINS; FERREIRA, 2010) apontam que, durante alguns anos, a juventude ficou invisibilizada nos estudos desenvolvidos nos contextos rurais, e dentre os principais motivos para esse acontecimento destacam: a) o foco dado à família rural, não considerando as questões específicas do/a jovem em seu interior; b) a crença de que havia homogeneidade no meio rural; c) a ideia presente durante alguns anos, no debate acadêmico, de que os espaços rurais desapareceriam, dando lugar ao processo de urbanização.

Castro e colaboradores (2010, p.75) apontam para a inerente tensão própria da construção da categoria jovem rural no debate teórico, uma vez que esta é uma “construção por meio da relação de alteridade com as representações sociais sobre o urbano, como categoria que, em muitos casos, é definida como identidade contrastiva, marcada pelas relações de hierarquia e subordinação do campo à cidade”. Portanto, mesmo tendo como foco o contexto rural, o urbano está presente.

Contudo, há diferenças entre viver em áreas rurais ou urbanas. É importante primeiramente entender que, assim como não existe uma única forma de compreender o urbano, o rural também é plural, multifacetado e com diferenças importantes. Renato M. do Carmo (2009) fala sobre a necessidade de entendermos a lógica de cada localidade rural, que tanto pode gozar de maior proximidade com os referenciais e modernizações trazidos pelo urbano quanto apresentar maior enraizamento das tradições rurais. O autor defende que os espaços rurais sofrem alterações resultantes da penetração da urbanização, entretanto, afirma que:

[...] não se generalizam uniformemente pelas diversas zonas rurais, por dois motivos essenciais: primeiro, porque o processo de urbanização não é em si homogêneo, variando em função dos contextos sociais e económicos em que é produzido (a influência de uma cidade pequena – ou média – sobre o espaço rural limítrofe não terá a mesma natureza da que é exercida por uma grande cidade); segundo, porque as comunidades rurais empreendem diferentes formas de apropriação das componentes urbanas, em função de um conjunto de especificidades locais, sejam elas de carácter socioeconómico, cultural, ambiental... (CARMO, 2009, p.274).

Por esse motivo, o autor defende não ser possível uma visão uniforme da vida rural, que está em constante construção, ao mesmo tempo em que não podemos pensar num rural completamente separado e independente do urbano. Alinhada ao posicionamento assumido por Maria Nazareth Wanderley (2000; 2006; 2009), José Eli da Veiga (2003) e Carmo (2009), considero que rural e urbano não são espaços separados, antagônicos, polarizados, no qual um é desenvolvido e tem acesso a bens e serviços, e outro não. Há uma influência entre eles, ainda que seja com predomínio do urbano sob o rural, e cada localidade tem “tanto uma forma de penetração como de apropriação dos factores de urbanização” diferenciada (CARMO, 2009, p.276).

Valmir Stropoulos (2005; 2014) ressalta que a interação entre rural e urbano é significativa quando pensamos sobre a juventude rural, uma vez que, seja pela migração para o trabalho ou para a busca de uma qualificação educacional em outras cidades, os/as jovens têm maior contato com os valores urbanos, o que propicia uma reconstrução cultural e, em certa medida, uma ruptura com os moldes tradicionais existentes na sociedade local. Essa ruptura, como apontado pelo autor, é parcial, pois, como destacado por Wanderley (2000; 2009; 2009a), a juventude rural vive o paradoxo entre ruptura e continuidade dos valores rurais, porém compartilha um modo de vida que tem, na hierarquia familiar, na vida comunitária e na tradição passada entre as gerações, valores característicos dessa sociedade.

Essa relação entre rural e urbano, que em alguns momentos ocorre de forma estreita e em outros de maneira mais distanciada, permite compreender como noções estigmatizadas sobre adolescência e juventude, que não foram pensadas especificamente para a juventude rural, fazem-se presentes nas áreas rurais, como encontrado por Larissa R. Diniz (2010). Somam-se a essa visão estigmatizada as questões culturais que posicionam o/a jovem dentro de uma hierarquia familiar, num lugar de submissão, marcado por condições econômicas, sociais e pelo *valor-família*, o que dificulta a vivência da autonomia juvenil tanto no campo econômico quanto simbólico (CASTRO, 2008; AGUIAR; STROPOSOLAS, 2011).

Na área rural pesquisada, a visão da juventude como período de crise apareceu principalmente na fala dos adultos sobre os/as jovens. Funcionários/as (professoras, diretoria, secretaria e auxiliares) da escola se referiam aos/as jovens a partir dos estigmas já trazidos anteriormente, principalmente em relação à sexualidade. Frases como os/as jovens “só querem saber de namorar e *ficar*” foram algo presente.

Wanderley (2006, p.18) defende que, para compreendermos a juventude rural, é necessário considerar a dupla dinâmica social na qual está inserida, qual seja, a dinâmica espacial – que abarca “a casa (a família), a vizinhança (a comunidade local) e a cidade (o

mundo urbano-industrial) [...] trata-se essencialmente dos espaços de vida que se entrelaçam e que dão conteúdo à experiência dos jovens rurais e à sua inserção na sociedade” – e a dinâmica temporal composta pelo presente (vida cotidiana), o passado (as tradições familiares) e o futuro (educação, trabalho, sociabilidade). Afinal, essas dinâmicas estão interligadas, emergindo delas “um ator social multifacetário que pode ser portador, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de um ideal de ruptura e de continuidade do mundo rural” (op.cit.).

Estudiosos (WANDERLEY, 2006; PAULO, 2014) lembram que a juventude rural é uma categoria genérica, composta por diferentes atores sociais, não sendo possível pensar em homogeneidade, mesmo entre rurais, uma vez que existem especificidades de viver no meio rural (que é múltiplo) e pertencer à família camponesa. Wanderley (2006) revela que, embora existam semelhanças entre jovens rurais e urbanos – no que tange aos sonhos sobre o futuro, a predileção por conviver com o grupo de amigos, o estilo de vestimenta –, isso não significa que seja possível uma homogeneidade, uma vez que, como destacado por Paulo (2014, p.241), há “uma multiplicidade de situações juvenis no meio rural, que são delimitadas pelas condições socioeconômicas das famílias, acesso à educação, gênero e localização da comunidade onde mora em relação à cidade”.

Castro (2005) percebeu, em sua pesquisa, a existência de diferentes significados sobre a juventude rural, a depender de quem falava sobre o/a jovem e em quais espaços de sociabilidade eles/elas atuavam, tendo fortes demarcações das relações familiares existentes. Os familiares apresentam ambivalência em relação ao jovem rural, pois se, por um lado, existe o discurso dos(as) jovens trabalhadores(as) e estudiosos(as), por outro, há a prática do controle desses jovens, por parte dos pais e das redes sociais. Esse controle, exercido com maior rigor nos/as jovens rurais, é justificado pela compreensão da juventude como fase “transitória, problemática e ambígua, na condição de ser em formação que precisa ser orientado, vigiado e até mesmo controlado [...]”, também é relatado nos diferentes estudos sobre jovens assentados” (CASTRO et al., 2010, p.74).

Paulo (2010, p.344-345) lembra que, embora o jovem rural seja percebido “como um sujeito específico com desejos, sonhos, problemas e questões específicas, pertence a uma família que [...] não pode, por outro lado, ser confundida com uma relação familiar urbana”. Em sua pesquisa, a autora percebeu que a identidade do jovem rural é construída, de maneira tensionada, na relação com o/a jovem morador das áreas urbanas. A juventude rural não se restringe apenas à localização da moradia, pois abrange o trabalho na agricultura com os pais, as vestimentas e o modo de vida rural (PAULO, 2011; SILVA, 2007).

Nos contextos de pertencimento específicos, os/as jovens vivenciam suas vidas e se constituem como sujeitos, compartilhando os códigos culturais. Os/as jovens de contextos rurais estão inseridos/as em uma comunidade familiar e numa *sociedade de interconhecimento*. Outra diferença significativa é a relação de trabalho na agricultura familiar e o trabalho remunerado. Nas áreas rurais, o trabalho na agricultura familiar se inicia, muitas vezes, na infância, não é remunerado e é considerado pelos pais como ajuda. Por essa razão, ainda que o trabalho do/a jovem rural tenha início mais cedo, na agricultura familiar, não é reconhecido como tal, nem fator propiciador de autonomia. Ainda é importante considerar que o/a jovem rural é portador/a de uma ambivalência em relação ao mundo rural, inserido num ideal de ruptura e continuidade com esse mundo (PAULO, 2010; 2011; WANDERLEY, 2000; 2006; 2009).

Wanderley (2009, p. 161) explica que a *sociedade de interconhecimento*¹⁸ mescla elementos da “agricultura familiar tradicional [...] inserida em um território, lugar de vida e de trabalho, onde o camponês convive com outras categorias sociais e onde se desenvolve uma forma de sociabilidade específica, que ultrapassa os laços familiares e de parentesco”. É essa sociabilidade específica, pautada na reciprocidade, na vida coletiva, na proximidade e em elementos da agricultura familiar arraigada no território como lugar de vida e trabalho, que permite “definir a sociedade rural como uma *sociedade de interconhecimento*” (op.cit).

Assim, a *sociedade de interconhecimento* comporta uma vida social comunitária, na qual há permissão para que a família e a vizinhança “interfiram”, ou melhor, participem da vida uns dos outros. Essas “interferências” aparecem tanto na escolha do/a parceiro/a quanto no controle de diferentes aspectos de sua vida, principalmente no tocante à sexualidade das jovens, uma vez que, como trazido por Carmo (2009, p.260), o interconhecimento tanto permite relações de ajuda quanto de maior controle social que “limitam a ação individual”.

Carmo (op.cit) ressalta que:

Devido ao interconhecimento, desenvolve-se uma série de relações de entreajuda (ao nível das tarefas agrícolas, da vizinhança...) [...]. [...] o sujeito central da aldeia é representado pela noção de ‘nós’, na medida em que a maior parte dos aldeões partilham da mesma visão do mundo, o mesmo sistema de valores e os mesmos códigos linguísticos.

¹⁸ A partir dos estudos de Henri Mendras (1976 apud WANDERLEY, 2009, p.157) Wanderley aponta cinco elementos característicos das sociedades camponesas, entre eles: “relativa autonomia face à sociedade global; a importância estrutural dos grupos domésticos, um sistema econômico de autarquia relativa, uma sociedade de interconhecimento e a função decisiva dos mediadores entre a sociedade local e a sociedade global”.

Parry Scott, Fernanda S. Nascimento, Rosineide Cordeiro e Giselle Nanes (no prelo) em estudo sobre a violência contra as mulheres em áreas rurais, destacam que nas *sociedades de interconhecimento* o anonimato não é possível, dadas às características sociais imbuídas de relações sociais de parentesco e vizinhança, de proximidade, que propiciam relações, caracterizadas por “uma coletividade na qual cada um conhecia todos os demais e conhecia todos os aspectos da personalidade dos outros” (JOLLIVET; MENDRAS, 1971, p.24 apud WANDERLEY, 2009, p.161). Como destacado por Carmo (2009, p. 275), o anonimato é o elemento mais representativo da distinção entre urbano e rural, uma vez que a partir das características das áreas rurais, pautada no interconhecimento, “difícilmente a sua conduta será indiferente ou passará despercebida à percepção dos restantes aldeãos”. Essa impossibilidade de anonimato não é algo vivenciado pelos/as jovens de áreas urbanas, dadas as características do urbano apresentadas no início desta seção.

Paulo (2011), ao estudar a construção da identidade jovem rural, do *sítio*, em sua relação com o/a jovem da *rua*¹⁹ aponta que, embora ambos apresentem concepções próximas de o que seja ser jovem, isso não pode ser dito das práticas, as quais diferem em muitos aspectos dos/as jovens urbanos/as²⁰ (da *rua*), que seriam aqueles “avoados/as”, sem responsabilidade, entre outras características, distantes de como os/as jovens rurais se identificam (responsáveis, trabalhadores/as, sérios/as).

Durante o período em que estava em meu campo de pesquisa, no convívio com os/as jovens da escola, em diferentes momentos, essa questão entre ser do *sítio* e da *rua* apareceu. Em alguns momentos, estimulada por mim, que perguntava se existia alguma diferença entre namorar alguém do *sítio* ou da *rua*, em outros, aparecia de forma espontânea, nas conversas deles/delas. Destaco abaixo dois trechos dessas conversas.

Perguntei para elas (duas moradoras da *rua* e uma moradora do *sítio*) se havia alguma diferença entre namorar um rapaz do *sítio* ou da *rua*. Elas riram com a pergunta, mas responderam que sim, que os rapazes do *sítio* eram mais “matutos” e os da *rua* eram mais “boyzinhos”. Pedi para que elas me explicassem o que era “ser boyzinho”, e elas responderam que eram pessoas que saem mais, vão mais para festa, e que só querem saber de curtir e *ficar* (Diário de Campo, 10/10/2013, grupo de jovens estudantes do período noturno).

¹⁹ Paulo (2011) em seu estudo define como jovem da *rua* aqueles/as jovens que residem nas sedes dos municípios, e os do *sítio*, aqueles/as que residem nas áreas rurais. Essa mesma nomenclatura foi utilizada pelos/as jovens da minha pesquisa, que se definiam como moradores do *sítio* ou da *rua*, e definiam suas características a partir dessa relação intergeracional.

²⁰ É importante destacar que, embora Paulo (2011) utilize a comparação entre jovem urbano e rural, ao fazer a alusão ao jovem da *rua* e do *sítio*, ainda assim, não se refere aos jovens urbanos das metrópoles, mas das “pequenas cidades” pertencentes ao rural (VEIGA; 2003; WANDERLEY, 2009).

Estava no refeitório e decidi me aproximar de um grupo de três jovens, estudantes do 4.º Normal, que conversavam do lado de fora da sala. Todas moradoras da *rua*. (...) Começamos então a conversar sobre o dia a dia delas, o que gostavam de fazer, e sobre relacionamentos. Perguntei se elas namoravam e se os namorados eram do *sítio* ou da *rua*. Duas delas namoravam, e um namorado morava na *rua* e o outro no *sítio*. Então, questionei se tinha diferença entre namorar um jovem da *rua* e namorar um do *sítio*. As jovens, tanto a que namorava o jovem da *rua* quanto a outra que estava sem namorado, responderam que os do *sítio* eram mais “reservados” e “matutos”. A outra jovem, que namorava um rapaz do *sítio*, retrucou imediatamente, e o seguinte diálogo aconteceu: Joana (17 anos): “Ôxe, eu era do *sítio* e não era matuta, os do *sítio* são mais reservados, trabalhadores, sérios”. Isabela (19 anos): “É trabalhador, mas já quer logo casar”. Joana: “E é?!”. Isabela: “Se prepara”. Depois perguntei a Joana se tinha diferença na forma de namorar, quando o jovem é do *sítio*, e ela me explicou que sim, que os rapazes do *sítio* são mais “certinhos e respeitadores”. Isabela concorda com Joana e complementa que os da *rua* são mais “saídos e atirados”. (Diário de Campo, 11/10/2013, grupo de jovens estudantes do período vespertino)

Há sobre os jovens do *sítio* diferentes visões. Se, por um lado, há uma definição pejorativa ao classificá-los como “matutos”, que diz respeito a serem reservados, não irem muito para festas, há também aspectos considerados positivos, como ser mais respeitadores, sérios e trabalhadores, em oposição aos da *rua*, que são mais atirados e não querem nada *sério*, apenas *ficar*. Durante a pesquisa com os/as jovens, observei que, em geral, quando buscam se definir como pertencentes à *rua* ou ao *sítio*, acabam por cair em uma definição estereotipada e polarizada, que também foi observada por Paulo (2011; 2010) em seus estudos.

Quando um/a jovem é morador/a do *sítio*, ressaltam atributos positivos em relação a pertencer a esse lugar, que seria uma relação de respeito com os pais, uma valorização do trabalho, o fato de o/a jovem ser alguém conhecido da sua família, ser uma pessoa mais séria e comprometida nas relações, em oposição a quem vive na *rua* que, nesse caso, significaria “ser boyzinho”, ou seja, só querer aproveitar, sair, sem responsabilidade ou compromisso, principalmente em relação a namoro e trabalho.

Já os/as jovens moradores da *rua*, quando falam dos/as jovens do *sítio*, definem estes como “matutos”, que está relacionado à forma como se vestem, comportam-se nas relações com outros jovens com menos acesso a bens, e que não sabem aproveitar a juventude, pois têm sempre “pressa” para casar. Enquanto se definem como jovens que sabem aproveitar a vida, saem mais, têm mais instrução, pois se dedicam mais ao estudo, têm acesso aos bens de consumo, como celular e roupas.

Ambos terminam por polarizar a visão que se tem sobre jovem da *rua* e do *sítio*, e restringem o olhar sobre eles/elas. Há, entretanto, questões partilhadas por ambos, que é a visão de que a cidade oferece maiores possibilidades de trabalho, estudo e de desenvolvimento, já que no *sítio* a empregabilidade, bem como o acesso à educação nas escolas localizadas nos próprios *sítios*, são precários. Essa condição acaba por levar os/as jovens à cidade para estudar e/ou trabalhar ou a migrar para outras regiões para o trabalho, principalmente os jovens migram para o trabalho no corte de cana²¹.

Em conversa com os jovens durante o intervalo das aulas, Rodrigo (17 anos estudante da 4.^a fase, que é referente aos 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental II, morador do *sítio*) fala de seu sonho de comprar um carro Golf e colocar um som de R\$2.000,00, porém, para realizar esse sonho, diz que pretende ir para São Paulo trabalhar numa “firma”. Ele diz que quando voltar comprará o Golf, o som e vai ficar “todo *boyzado*, com roupa de marca, só *boyzar*”²² (Diário de Campo, 26/02/2014)

Ainda sobre essa relação entre ser jovem da *rua* e do *sítio*, é importante destacar que existe uma relação hierárquica, na qual ser morador da *rua* traz uma posição de poder em relação ao que mora no *sítio*, uma vez que, para morar na *rua*, é preciso maior condição financeira e *status* social. Ser morador da *rua* coloca o/a jovem numa posição de *boyzado*, o que, embora seja criticado, é desejado/admirado, como explicitado na fala acima.

Portanto, no campo de pesquisa rural, há uma intersecção entre ser jovem morador do *sítio* e da *rua* (localidade), que produz diferenças nos modos de subjetivação dos/as jovens e desigualdades sociais, pois ser morador da *rua* confere à/ao jovem, aparentemente, maior *status*, já que, além de mais opções de lazer e espaços de sociabilidade, possui melhor condição financeira.

Entretanto, essa relação, embora tenha pontos de polarização, possui também questões que são compartilhadas, como a vivência de ser jovem (geração), a relação de submissão que é estabelecida com os pais a partir da hierarquia familiar, pertencerem à *sociedade de interconhecimento*, pautada na vida comunitária, na proximidade das relações e na reciprocidade, o que facilita que, mesmo na cidade, na sede do município, as pessoas se conheçam. Além disso, há o fato de que essa separação entre *sítio* e *rua* é fluída, pois muitos/as dos/as jovens moradores da *rua* vieram de *sítios*, e não é incomum nos finais de

²¹ Para uma visão mais aprofundada sobre a migração para o trabalho, ver a obra de Marcelo Silva e Marilda Menezes (2010).

²² Segundo o jovem, é sair para se divertir, ser visto e se exibir para os outros.

semana que haja o intercâmbio entre eles/elas. Carmo (2009, p.275), que realizou pesquisa em Aldeias em Portugal, afirma que:

Devido à menor densidade populacional e de circulação, qualquer pessoa que se desloca no espaço aldeão (residente ou forasteiro) é automaticamente identificada, situação que dificilmente acontece na grande cidade. De facto, numa localidade rural a maior parte dos residentes incorpora naturalmente uma percepção em relação à forma como se desenvolve a circulação individual no espaço aldeão.

Outro ponto comum entre jovens do *sítio* e da *rua* são os sentidos que os/as jovens atribuem “ao consumo ostensivo de símbolos juvenis, marcadamente através do vestuário e acessórios [...], símbolos de status e reconhecimento enquanto jovens” (WEISHEIMER, 2009, p.81).

Castro (2008) destaca que o/a jovem rural carrega o peso de uma posição hierárquica de submissão, marcada tanto pelas condições econômicas e sociais quanto pelo *valor-família*, presente nos meios rurais, que dá ao chefe-de-família o poder de definir o futuro de todos que a compõem. Vilênia Aguiar e Stropoulos (2011, p.170) explicam que essa condição de subordinação leva à falta de autonomia juvenil, que se revela de diferentes formas na relação com os pais: não tendo sua opinião ouvida, principalmente no que diz respeito a projetos na propriedade; falta de recursos, quando se trabalha com a família; dependência financeira; dependência “moral ou simbólica”, que se relaciona à subordinação dos desejos dos filhos à vontade dos pais, por meio da legitimação da autoridade paterna, o que faz com que o/a jovem seja impedido “de tomar suas próprias decisões e agir conforme o seu discernimento”.

Brandão e Heilborn (2006), referindo-se aos/as jovens urbanos, discutem os ideais de autonomia juvenil, tanto em sua dimensão de autodeterminação pessoal quanto de independência financeira, na tentativa de romper com a posição de subalternidade e tutela em que são posicionados/as, buscando assumir o *status* de sujeito de direito. Nessa construção da autonomia, a sexualidade tem importante papel, pois é no exercício dela que ocorre também o exercício da autonomia juvenil. Embora o foco do estudo seja a juventude urbana, acredito que o estudo também pode ser pensado para os/as jovens rurais.

Assim, a partir do contexto de pertencimento, na intersecção com outros marcadores sociais já trazidos acima, os/as jovens são posicionados a partir da ordem moral camponesa, em um lugar de submissão, dentro da hierarquia familiar, o que não significa que não resistam a ele, como será tratado no capítulo analítico. As intersecções propiciarão maior ou menor margem de possibilidade de mobilidade e resistência dentro desse ordenamento.

3.2 Situando o debate sobre a sexualidade juvenil

Os estudos sobre a sexualidade humana ocuparam posição marginalizada durante grande parte do século XX. Entre os pesquisadores pioneiros da sexualidade que tiveram coragem de lançar novas questões para esse campo, está Sigmund Freud. Seus trabalhos ofereceram contribuições significativas para o desenvolvimento das ideologias sexuais do século XX e influenciaram um grande número de especialistas, ao conferir à sexualidade uma posição importante na constituição do sujeito (BIRMAN, 1999; GAGNON, 2006; LOYOLA, 1999; PARKER; BARBOSA, 1996).

Na década de 70, os estudos empíricos da sexualidade multiplicaram-se significativamente, por diferentes razões (debates trazidos pelo movimento feminista, LGBT, transformações advindas da pós-modernidade, dentre outros). Na década de 80, o surgimento da Aids também foi um marco para os estudos sobre sexualidade. Essas transformações e estudos realizados apontam para uma polissemia de posicionamentos na compreensão da sexualidade, não sendo possível obter uma visão unívoca sobre esse campo (BIRMAN, 1999; GAGNON, 2006; LOYOLA, 1999; PARKER; BARBOSA, 1996; VANCE, 1995).

Essas transformações, resultado dos diferentes movimentos sociais e teorias, propiciaram crescente interesse em torno de alguns temas. “População, saúde reprodutiva masculina e feminina e, mais recentemente, a epidemia de Aids” foram alguns desses temas que promoveram “uma intersecção com as agendas de pesquisas construídas em torno das preocupações feministas, gays e lésbicas” (PARKER; BARBOSA, 1996, p.8). Começaram a surgir, em diferentes países, estudos com caráter mais qualitativo, que objetivavam compreender culturas e subculturas sexuais, que demonstraram a “complexa dimensão social e política da relação entre sexualidade e saúde, a pesquisa e a intervenção relacionadas a temas como violência sexual, gravidez não desejada e risco da infecção pelo HIV” (op.cit.).

Se os estudos sobre a sexualidade ficaram marginalizados durante grande parte do século XX, o olhar para a sexualidade juvenil é ainda mais recente, e surge na intersecção entre os estudos sobre juventude e sexualidade, no século XX. Esse olhar também aparece sob a influência da epidemia da gravidez adolescente e da Aids, que, segundo Paiva (1996), acabou por reelaborar a sexualidade adolescente como um problema em diferentes níveis: sexual, de saúde pública e moral. Não por acaso, a sexualidade na juventude, atualmente, tem sido assunto recorrentemente debatido em diferentes meios de comunicação, porém com o foco no viés do problema social personificado na “gravidez na adolescência”, e objetivando o

controle da sexualidade por meio de uma “pedagogização do sexo” das crianças e adolescentes, como destacado por Altmann (2003; 2007).

Porém, antes de discutir a sexualidade juvenil, considero importante trazer as concepções de sexualidade norteadoras deste estudo. Para a compreensão da sexualidade, tomo como base os estudos desenvolvidos por Foucault, tendo como marcos os direitos sexuais e reprodutivos como referências do campo analítico. Esta tese filia-se ao paradigma construcionista da sexualidade, que busca desconstruir as concepções sobre a sexualidade como algo inato, fixo e homogêneo, ligado ao biológico, instintivo, ou seja, a sexualidade não é compreendida como natural, mas como socialmente construída, com demarcações sócio-histórico-culturais (FOUCAULT, 2006a; GAGNON, 2006; LOYOLA, 1999; VANCE, 1995).

Os construcionistas partilham a ideia de que a sexualidade vai além da dimensão reprodutiva ou psíquica, e não pode ser pensada como algo que pertence ao indivíduo, mas está impregnada de valores que são compartilhados socialmente, uma vez que um indivíduo é sempre uma construção na interação com outros (indivíduos, social, cultura) (GAGNON, 2006; PAIVA, 2008; VANCE, 1995).

Maria Andréa Loyola (1999, p.33) alerta para o fato de que, mesmo no interior do construcionismo, há posicionamentos diferentes, e destaca duas tendências: 1) autonomista – que procura “desfazer aquela relação, conferindo à sexualidade um estatuto autônomo, no qual o erotismo, o prazer e todas as formas de vivência sexual até então tidas como periféricas ocupariam lugar de destaque”. Busca separar a sexualidade da reprodução e do gênero, tratando-os como sistemas autônomos; 2) relacional – procura pensar a relação entre a sexualidade e outros domínios sociais, concedendo à sexualidade uma autonomia relativa. Neste trabalho, considero a tendência relacional como mais interessante para a compreensão da sexualidade, a qual está interseccionada com juventude, gênero, classe, raça e contexto de pertencimento.

Foucault (2006a) compreende a sexualidade como um dispositivo histórico que se apresenta como uma rede na qual se inserem “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder” (p.116-117). Assim, a sexualidade está entrelaçada com o saber que se produz sobre ela, com as normas, as regulamentações e as disciplinas que propõem formas de exercê-la.

O termo dispositivo, desenvolvido por Foucault (2014, p.45), é um termo heterogêneo, que tem uma função estratégica dominante relacionada ao momento histórico de sua formação, uma rede entre elementos que abrangem:

[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [...] a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos se dá através de [...] um tipo de jogo, ou seja, mudança de posições, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes (FOUCAULT, 2005, p.244).

Para ele, a sexualidade deve ser entendida como uma experiência historicamente singular de correlação entre “cultura, campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”, compondo três eixos analíticos: “formação dos saberes que se referem a ela, os sistemas de poder que regulam a sua prática e as formas nas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos da sexualidade” (FOUCAULT, 2010a, p.193). Busca pensar a formação do saber sobre o sexo em termos de poder e não de repressão. Os discursos sobre o sexo ocorrem em dois níveis: o da produtividade tática (efeito recíproco que o poder e o saber proporcionam) e da integração estratégica (a conjuntura e correlação de forças que tornam necessária sua utilização).

A sexualidade, compreendida a partir das relações de poder, é um dos elementos mais instrumentalizados, como afirma Foucault (2006a, p.115): “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados da maior instrumentalidade: [...] podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias”. Essa instrumentalização ocorreu de diferentes formas, ao longo dos séculos, que objetiva não reproduzir ou proliferar, mas “inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (Ibid., p.118). O autor destaca que:

[...] o comportamento sexual é, mais do que qualquer outro, submetido a regras muito estritas de segredos, de decência e de modéstia, de forma que a sexualidade está ligada, de maneira singular e complexa, ao mesmo tempo, à proibição verbal e à obrigação de dizer a verdade, de esconder o que se fez e de decifrar quem somos nós (FOUCAULT, 2014, p.264).

Com base nas afirmações que Foucault faz a respeito da instrumentalização da sexualidade e da economia geral dos discursos sobre o sexo, é possível compreender por que, mesmo com o marco dos direitos sexuais e direitos reprodutivos, que preconiza a garantia da vivência da sexualidade de forma plena, independente da faixa etária, direito garantido na política brasileira de direitos humanos, isso acaba por não ser efetivado, na prática, para os/as

jovens (MELO, 2010). Os regimes de verdade construídos sobre a adolescência/juventude produzem a “incompreensão compartilhada socialmente, que associa direitos sexuais à violação sexual”, compreendendo os “direitos sexuais como sinônimo de combate ao abuso, exploração e violência sexual, algo a ser erradicado do universo infanto-juvenil”, ficando a dimensão do prazer, do direito, das trocas subjetivas e negociações de fora (CARVALHO et al, 2012, p.74). Como destaca Vanessa Leite (2012, p.100), a discussão da sexualidade parece só ser possível se o adolescente/jovem for mantido no “lugar da vítima, da que vai ser cuidada, protegida. A sexualidade adolescente não pode aparecer como o território do prazer”.

Eduardo Melo (2010, p.44) afirma que trabalhar os direitos sexuais na juventude, a partir de uma perspectiva emancipatória de autonomia juvenil, é algo que se torna difícil, levando em consideração a construção teórica, principalmente no âmbito jurídico, sobre o tema, uma vez que, “mesmo em países desenvolvidos, a discussão sobre os limites da autonomia nesse campo é bastante polêmica, mostrando o quanto a moralidade ainda dita muito os termos das interpretações jurídicas sobre práticas sexuais”.

O debate sobre autonomia e tutela juvenil está imbricado no da sexualidade juvenil, que coloca em xeque “a prerrogativa dos direitos sexuais, pois junto com a afirmação do lugar do/a adolescente como sujeito de direitos emergem questionamentos mais ou menos radicais acerca de sua real capacidade de resposta aos possíveis efeitos desta autonomia” (LEITE, 2012, p.98-99). Porém, o exercício da sexualidade juvenil é parte importante do aprendizado da autonomia juvenil. É no âmbito da sexualidade que os/as jovens experimentam formas de “autonomização em relação aos pais” (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p.1422). Zygmunt Bauman (1998, p.184) destaca que a sexualidade é importante para a “emancipação individual”. Essa autonomia sexual é entendida como um processo que ocorre cotidianamente, mas só pode acontecer à medida que o/a jovem consiga espaço ou exija esse espaço, para exercê-la.

Contudo, para que os/as jovens assumam uma postura de empoderamento, autonomia sexual como sujeitos de direitos, é importante que o discurso da proteção evolua para “o dever ético de considerar o adolescente como sujeito de direitos e que o papel do adulto [seja] o de apoiar e orientar os jovens em suas escolhas responsáveis” (CARVALHO et al., 2012, p.84).

A vivência da sexualidade exige que os direitos sexuais, garantidos por lei, sejam efetivados em toda sua plenitude; porém, para que essa efetivação ocorra na juventude, é necessário que seja feita uma “revisão do conceito de cidadania e de poder, pensados mais horizontalmente, inclusive sobre os modos que crianças e jovens resistem e desafiam as práticas de adultos” (MELO, 2010, p.53).

3.2.1 A escola como lócus de pesquisa

O cotidiano escolar é considerado por Martins (1996, p.268) como o espaço privilegiado para pesquisa, uma vez que nele há “a interseção entre sujeitos individuais que levam seus saberes específicos para a construção da escola”, permitindo o acesso às representações sociais mediadoras das relações, não apenas intramuros da escola mas também para além dos muros. Para Dayrell (2007, p.1118), a escola é um espaço peculiar, no qual estão articuladas diferentes dimensões: institucional, “ordenada por um conjunto de normas e regras que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos”; cotidiana, que abarca as complexas relações sociais dos sujeitos envolvidos e suas estratégias de “alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos”; a vida escolar, que inclui a “apropriação dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes”. É nesse espaço peculiar que o/a jovem se constitui como sujeito, nas tensões entre ser jovem e ser aluno, na relação hierárquica entre professor/aluno. Isso leva o autor a afirmar que a escola, como espaço social complexo, também constrói o ser jovem, produzindo verdades sobre esse jovem, que participam na construção de sua subjetividade.

É importante considerar que a escola tem, entre suas funções, a disciplinarização dos corpos em corpos dóceis, produtivos, individualizados e dispostos, segundo uma regra de circulação numa rede de relações, não apenas ser uma “máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p.126). Na escola, portanto, o poder disciplinar circula com o objetivo de “fabricar” indivíduos dóceis, ou seja, que se alinhem ao padrão exigido pela norma, e para alcançar esse objetivo lança mão de uma série de micropenalidades:

[...] do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) (FOUCAULT, 1987, p.149).

Alinhado a esse posicionamento de Foucault, Álvaro Lorencini Júnior (1997) discute que a escola, como instituição social, tem tendência a buscar a homogeneização a partir do que são consideradas as normas sociais, reprimir e engessar aspectos múltiplos da cultura, de forma a dirimir as diferenças e contradições existentes. Nessa homogeneização, a “liberdade,

como uma dimensão da sexualidade, não encontra condições para emergir e se expressar” (Ibid., p.93).

As normas culturais sexuais modificaram-se ao longo dos séculos, passando de um modelo de controle, antes da exclusão, para um modelo que não mais exclui, mas controla os indivíduos, seus corpos, buscando a inclusão e o controle. Esse novo modelo traz a “invenção das tecnologias positivas de poder”, que apresentam reações de “inclusão, formação de saber [...] que fabrica, observa, sabe e se multiplica a partir de seus próprios efeitos”. Entre esses efeitos, temos a “normalização da sexualidade” (FOUCAULT 2010b, p. 41). O conceito de norma, segundo Foucault, “é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção” (p.43). Não exclui e nem rejeita, ao contrário, liga-se a uma técnica positiva de intervenção e de transformação. Essas normas ligadas à sexualidade colocam o sexo em discurso, o que pode ou não ser dito, quais discursos são autorizados e quem é autorizado a falar.

Portanto, os discursos sobre o sexo, que aparecem no campo do exercício do poder, têm entre seus efeitos não a repressão, mas a tarefa de “dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos imutáveis que, através da alma e do corpo tenham alguma afinidade com o sexo”, por meio de uma postura confessional (FOUCAULT, 2006a, p.26).

Para Foucault, as instituições pedagógicas, desde o século XVIII, concentraram os discursos sobre o sexo, com o objetivo de impor e formar os conhecimentos canônicos, e passaram a ter como foco os dispositivos institucionais e as estratégias discursivas em torno do tema do sexo e da sexualidade das crianças e dos adolescentes. No século XIX, surgiu um discurso científico sobre o sexo via duas formas de saber: “uma biologia da reprodução desenvolvida continuamente, segundo uma normatividade científica, e uma medicina do sexo obediente a regras de origens inteiramente diversas” (FOUCAULT, 2006a, p.63). Esse discurso em torno do sexo e da sexualidade cria um aparelho para produzir a verdade sobre o sexo. Essa *scientia sexualis* produz uma progressiva apropriação da sexualidade e de sua normatividade, por meio do discurso científico sobre o sexo. Esse discurso circula em diferentes instituições e penetra no Estado, que passa a realizar o controle demográfico da população.

Em contrapartida à *scientia sexualis*, o autor apresenta a *ars erotica*, que compreende um conjunto de técnicas que partem de um saber prático, extraído do próprio prazer e

recolhido como experiência. Os efeitos dessa *ars erotica* seriam: “domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir de longa vida, exílio da morte e de suas ameaças” (FOUCAULT, 2006a, p.66). Entretanto, Foucault destaca que nossa civilização se centrou muito mais na *scientia sexualis* do que na *ars erotica*.

Para Foucault, o importante é compreender quais dispositivos têm como efeitos: a produção de discursos indutores de verdade, prazer e poder; definir estratégias de poder; constituir uma economia política sobre a sexualidade. A escola, como herdeira da *scientia sexualis*, ocupa o espaço de informação de crianças e adolescentes sobre o sexo e a sexualidade, por meio de manuais de educação sexual que se apoiam na fisiologia do aparelho genital, ficando a dimensão do prazer e do exercício da sexualidade de fora das discussões (SOUZA, 1997).

Maria Rita de A. César (2009) afirma em seu texto que, no início do século XX, aqui no Brasil, já existia uma preocupação explícita em relação à educação do sexo de crianças e jovens no campo da medicina e que adentrou o universo educacional, com base nos pressupostos higienistas e eugênicos. A escola, como detentora da disciplinarização dos corpos das crianças e dos jovens, tinha como parte fundamental do processo de escolarização o “sexo bem educado”.

Ao analisar a trajetória da educação sexual na escola, entrelaçada com o contexto histórico vivenciado no país, César (2009) ressalta que a questão da sexualidade foi reprimida no interior da escola no período da ditadura militar, e no final da década de 70, início de 80, retomada, no processo de redemocratização do país. Porém, a partir de um modelo médico-biológico, tendo como principais focos a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, a reprodução e fisiologia humana, o planejamento familiar. Na década de 90, com a epidemia de HIV/Aids, a educação foi considerada uma “arma” contra a epidemia, e foi inserido no debate escolar sobre a sexualidade o “sexo seguro”, como principal forma de prevenção às DSTs e HIV/Aids e como eficiente método de prevenção à “gravidez adolescente”, denominada de “precoce”, que passou a ser considerada um problema de saúde pública da população jovem. Foi consolidado o modelo biomédico no interior da escola em relação ao ensino e as discussões sobre a sexualidade, ficando questões relativas ao prazer, a gênero, orientação sexual, fora do debate.

É importante destacar que, no final do século XX e início do século XXI, as questões de gênero e orientação sexual foram inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como temas que deveriam ser trabalhados de forma transversal em sala de aula. César (2009) reafirma a necessidade não apenas de discutir gênero na escola, mas também compreendê-lo

como uma categoria analítica, problematizando a matriz heteronormativa, a qual acaba por tentar alinhar corpo, desejo, sexo e gênero, e por tomar gênero a partir de uma divisão binária masculino/feminino, ressaltando o caráter político e libertador que as discussões de gênero podem assumir no interior das escolas, posicionamento compartilhado por outros/outras pesquisadores/as (LOURO, 2000; 2008; SEFFNER, 2011; SILVA, 2011). Entretanto, hoje, infelizmente, o que se vê é uma luta política, na qual a bancada conservadora, representada principalmente pela “bancada evangélica”, vem tentando retirar das escolas as discussões de gênero, diversidade sexual, religiosa, defendendo que o ensino da “ideologia de gênero” nas escolas não apenas “incitaria” os/as jovens à homossexualidade, como visa a destruir a família “tradicional”.

Pesquisadores da relação entre sexualidade juvenil, escola e orientação sexual na escola apontam a complexidade que envolve essa questão, pois se, por um lado, é reconhecido o lugar da escola como importante espaço para as discussões que envolvem a sexualidade juvenil, que promovem não apenas a informação, mas também a construção de conhecimento sobre sua própria sexualidade, por outro, existe uma “cultura da sexualidade”, na qual os/as alunos/as já estão impregnados, assim como professores/as e a instituição escolar, que tende a homogeneizar comportamentos, partindo de uma matriz heteronormativa, visando ao controle da sexualidade juvenil, a partir de dispositivos que produzam comportamentos dentro de um padrão desejado (ALTMANN, 2003; CÉSAR, 2009; GUIRADO, 1997; LORENCINI, 1997; LOURO, 2000; MEIRELLES, 1997; PINTO, 1997; SAYÃO R, 1997; SAYÃO Y, 1997; SEFFNER, 2011; SILVA, 2011). Isso faz com que alguns/algumas autores/as afirmem que, em certo sentido, a escola acaba por se configurar como o espaço da não-sexualidade (GUIRADO, 1997; PINTO, 1997; SEFFNER, 2001).

Há um debate crítico sobre o uso do termo educação sexual na escola, compreendido, em muitos momentos, como a construção de um comportamento moralmente aceito, um “bom comportamento moral”, para a substituição pelo termo orientação sexual, que visa a trabalhar com os/as alunos/as, na escola, a partir das questões, dúvidas e problematizações trazidas por eles/elas sobre o tema da sexualidade (SAYÃO, 1997). Porém, como discutido por Fernando Seffner (2011), esse é muito mais um modelo ideal do que o que realmente acontece na sala de aula, que se aproxima mais do modelo anterior de educação sexual, disciplinarização ou, como trazido por Helena Altmann (2003; 2007), “pedagogização do sexo” na juventude.

Nas escolas pesquisadas, a questão da sexualidade não é discutida em sala de aula, salvo no modelo descrito pelos/as autores/as trazidos anteriormente, nas aulas de biologia, com caráter “informativo” e distanciado da realidade vivenciada pelos/as jovens. As

principais discussões são sobre método contraceptivo, preocupação com a gravidez, DSTs e HIV/Aids. Em ambas as escolas, a visão dos/as professores/as é que os/as alunos/as têm informação, mas não a utilizam porque não querem, e não têm responsabilidade, apontando para uma visão estereotipada da adolescência/juventude. O que não é considerado é que, como trazido por Brandão (2004; 2006), a sexualidade é uma construção, um aprendizado gradual, e nem sempre ter informação é sinônimo de saber usá-la ou ter manejo de métodos contraceptivos. Além disso, não é questionada a forma como o conteúdo é passado e seu caráter distanciado da vivência juvenil, o que, em muitos momentos, dificulta a relação entre o que foi informado, métodos contraceptivos e de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis com o que realmente significam, como Altmann (2003) também encontrou em seu estudo. Percebi, durante o período de observação participante em ambas as escolas, que a troca professores/as-alunos/as acontece sempre no sentido de modelar o comportamento do/a jovem, com o objetivo de reprimir a sexualidade juvenil e produzir corpos dóceis e disciplinados dentro de um padrão considerado “normal” pelos/as professores/as.

Portanto, como trazido até aqui, a escola, embora tenha um importante lugar na vida das pessoas – uma vez que é o espaço no qual ocorre a intersecção entre os sujeitos individuais e seus saberes, com as normas sociais com seus saberes e práticas, os quais produzem verdades sobre os/as jovens, também influenciando suas subjetividades –, acaba por homogeneizar comportamentos, condutas e culturas, incluindo a cultura sexual, a partir de normas sociais estabelecidas. Ainda, é presente a visão do/a jovem como sujeito em formação, marcado/a pelo desenvolvimento e pelas “crises” provenientes desse período da vida, que os/as posicionam como subalternos e dependentes dos adultos, e não como sujeitos de direitos, capazes de escolhas autônomas.

Em relação à sexualidade juvenil, encontramos na escola tanto a busca pela disciplinarização dos corpos, que devem ser transformados em produtivos, dóceis e homogêneos, a pedagogização do sexo e da sexualidade juvenil, a partir de uma norma pautada na *scientia sexualis*, quanto um falar sobre sexo e sexualidade, seja nos corredores, seja via comportamentos, como fazer “brincadeiras” com os/as jovens, “dar em cima” dos/as alunos/as ou mesmo “recriminar” comportamentos dos/as jovens, como a troca de carinhos e abraços.

3.2.2 Sexualidade e autonomia juvenil: uma caminhada conjunta

Embora grande parte dos estudos sobre a sexualidade juvenil tenha como foco os problemas sociais, pesquisas como as desenvolvidas pelo GRAVAD²³ buscam uma compreensão diferente para esse fenômeno, focando não o problema, mas outras questões (vivência de autonomia, gênero, classe) que circunscrevem a sexualidade. Nesse estudo, mais importante do que considerar a gravidez na adolescência como um problema social ou o comportamento dos jovens como de risco e vulnerabilidade é compreender o que envolve a sexualidade juvenil (HEILBORN, 2006; HEILBORN et al., 2006; HEILBORN et al., 2008).

É importante ressaltar que o estudo desenvolvido pelo GRAVAD toma a categoria gênero como central para a compreensão da sexualidade, porque, para esse grupo, a sexualidade está interseccionada ao gênero, sendo necessário compreender as diferentes formas como homens e mulheres a vivenciam, o que interfere na compreensão que têm sobre amor, sexo, uso de preservativo, como deve ser a iniciação sexual etc. Além disso, um importante achado dos pesquisadores é que o exercício da sexualidade juvenil é parte importante do aprendizado e do exercício da autonomia juvenil.

Heilborn et al. (2008) assinalam que, enquanto a iniciação sexual dos homens está atrelada “a um imperativo cultural de ter de provar sua virilidade o mais cedo possível”, não sendo necessário que “sua parceira seja alguém com quem ele esteja se relacionando amorosamente”, isso não ocorre com as jovens, as quais acoplam sua “iniciação sexual a um processo mais lento de construção de um primeiro relacionamento estável (ou conjugal)” (p.57-58). Esse elemento também apareceu na pesquisa de campo desenvolvida tanto na escola rural quanto na urbana e na pesquisa de Rieth (2002).

Como destacado por Gagnon (2006), não apenas a conduta reprodutiva e sexual é produto de culturas específicas, mas as condutas de gênero também, ou seja, todas são formas aprendidas de práticas sociais. Segundo esse autor, “sociedades ocidentais têm hoje um sistema de aprendizagem sexual e de gênero em que roteiros diferenciados conforme o gênero são aprendidos antes dos roteiros sexuais, mas em que estes se originam, em parte, em tais

²³ O GRAVAD é a abreviação utilizada pelo grupo de pesquisadores/as envolvidos na pesquisa intitulada “Gravidez na Adolescência: Estudo Multicêntrico sobre Jovens, Sexualidade e Reprodução no Brasil (Gravad)”. Essa pesquisa foi desenvolvida em parceria com três universidades (Instituto de Medicina Social – IMS/UERJ, Instituto de Saúde Coletiva – ISC/UFBA e Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde – NUPACS/UFRGS), realizada em 2002, ouviu 4.634 jovens, de diferentes segmentos sociais e econômicos, em três importantes capitais brasileiras: Porto Alegre, Rio de Janeiro e Salvador. Contou com o apoio das agências de fomento e pesquisa: Fundação Ford, CNPq e CAPES (HEILBORN et al., 2008b).

roteiros de gênero previamente estabelecidos” (Ibid., p.218). Outras pesquisas também destacam as diferenças de gênero vividas no campo da sexualidade, no qual, em geral, há um controle e cerceamento maior da liberdade das jovens (PAIVA, 1996; RIETH, 2002; SCOTT; FRANCH, 2007).

A importância em estudar a sexualidade na juventude justifica-se, para Heilborn et al. (2008), por ser uma das principais transições na juventude, a qual envolve muito além da genitalidade e da relação sexual, circunscrevendo todo “o processo de experimentação que se acelera na adolescência e na juventude e que se caracteriza por uma forte influência da cultura sexual do grupo de pares” (p.45). A vivência da sexualidade com seu parceiro é um processo progressivo que envolve a exploração física e relacional, com “marcos coletivos oriundos dos grupos de pares, que estabelecem as regras de comportamento e atribuem status aos parceiros basicamente orientados por duas formas de relacionamento: o namoro e o ficar” (Ibid., p.49). Esse processo de experimentação e aprendizagem se dá por meio de uma “familiarização de representações, valores, papéis de gênero, rituais de interação e de práticas, presentes na noção de cultura sexual” (HEILBORN et al., 2006, p. 2).

A sexualidade pode ser compreendida como mediadora das relações sociais e, como tal, propicia o aprendizado da autonomia pessoal, uma vez que se volta mais para a interação com o outro e ao desenvolvimento pessoal, estruturando-se como “um território íntimo, que permite ao adolescente afirmar uma identidade de gênero, mediada pelo aprendizado da sexualidade com o parceiro”, porque o vínculo afetivo-sexual constitui-se como “forte via de individualização juvenil” (BRANDÃO; HEILBORN, 2006, p. 1424).

Sobre a autonomia juvenil, é importante destacar a existência de duas dimensões constitutivas do processo de individuação e que em geral são consideradas, conforme destacado por Brandão e Heilborn (2006, p. 1422), como equivalentes: “a autonomia, compreendida como autodeterminação pessoal, e a independência, concebida como autossuficiência econômica”. Assim, para as autoras, embora atualmente a independência do/a jovem seja cada vez mais tardia, isso não impede que a autonomia seja algo desejado pelos/pelas jovens de forma cada vez mais precoce. É no âmbito da sexualidade que jovens experimentam formas de “autonomização em relação aos pais” (op.cit.). Vale destacar que esse estudo ocorreu com jovens de camadas médias urbanas, porém acredito que, para os/as jovens de grupos populares tanto rurais quanto urbanos, mesmo com a autossuficiência econômica ocorrendo mais cedo, a autonomia juvenil também é constituída no âmbito da vivência sexual.

O estudo da sexualidade evidencia a relação entre indivíduo e sociedade, uma vez que os “roteiros sexuais espelham as múltiplas e diferentes socializações que uma pessoa experimenta em sua vida: família, tipos de escolas, acesso a distintos meios de comunicação, redes de amizade e vizinhança”. Para Heilborn (2006, p.46), esse roteiro é especialmente relevante na juventude, pois é o momento em que a sexualidade ganha relevância para o indivíduo, o momento em que ele entra na “vida sexual, intimamente vinculada com o uso social do corpo, sendo este modelado pelas normas culturais”.

Os estudos referidos até aqui têm o foco na juventude urbana, porém, considerando que a experiência da sexualidade é realizada a partir “das circunstâncias particulares de aprendizagem de uma cultura específica”, ou seja, que as pessoas aprendem a ser sexuais “em culturas específicas e em grupos sociais específicos dentro de qualquer cultura” podemos pensar nas especificidades das vivências da sexualidade dos/as jovens rurais (GAGNON, 2006, p. 217). Paulo (2011), com base nos contextos rurais que pesquisou, afirma que a sexualidade é tratada como tabu imposto por um *habitus* da família rural patriarcal, embora exista o acesso a essa temática em discussões com grupos de jovens na escola, Internet, televisão e em outros espaços. Como os/as jovens não possuem muitos espaços lúdicos fora de suas comunidades, a escola torna-se um espaço para a amizade, a paquera e o namoro, longe do olhar dos pais, já que, nas festas, principalmente as jovens sempre estão acompanhadas de algum familiar. Além da escola, outro espaço de paquera é a igreja.

Já para os/as jovens de contextos rurais pesquisados/as por Vanda Silva (2007, p.151), as festas configuram-se como “espaços do desenrolar de relações afetivo-sexuais, havendo assim a expectativa de encontrarem um par para ficar. Há a busca de um/a parceiro/a que sejam futuros/as maridos/esposas”.

Na pesquisa que desenvolvi, a igreja não é relatada como um local de paquera, até porque os/as jovens moradores dos *sítios* não frequentam a missa regularmente pela dificuldade de condução. Porém, a praça onde a igreja fica, que também é o local onde as conduções dos *sítios* estacionam, é um lugar utilizado para a paquera, o namoro e o *ficar*. Assim que a aula termina, a maior parte dos/as jovens vai para a praça, e enquanto esperam que todos/as os/as alunos/as cheguem, aproveitam para os encontros. O muro ao lado da igreja se torna um local de troca de carinhos, beijos, abraços, enquanto a condução não sai. A escola sim é considerada pelos/as jovens pesquisados/as como um local importante para o desenvolvimento das relações afetivo-sexuais deles/delas. Além da escola, as festas também são momentos de encontro, principalmente quando a jovem vai acompanhada de uma tia, que muitas vezes tem a idade próxima à da jovem, ou do irmão mais velho, quando a relação entre

eles é de parceria. A importância da tia, de amigos/as, primos/as será discutida no capítulo analítico do rural.

As pesquisas com as jovens de contextos rurais apontam para a importância da família na escolha do parceiro para namorar, o qual, além de ser de uma família conhecida, preferencialmente, deve ser trabalhador, pois o namoro tem como objetivo o casamento. Assumir o namoro publicamente demonstra a intenção de uma união, porém, Silva (2007) relata que, em Rosário das Almas, o projeto mais importante, independentemente do casamento, é a gravidez.

Sobre a relação entre namoro e casamento, Paulo (2011, p.284) destaca que o “namoro e o casamento envolvem valores que são específicos daquele lugar de vida, e essa escolha se baseia em critérios que, naquele universo, além de serem muito importantes, possuem caráter de especificidade”. Entre as provas de amor, estão a confiança e o respeito, que estão ligados à família. “O importante papel da família na escolha é o que caracterizará o namoro” no contexto rural (op.cit).

Como nos contextos urbanos, há diferenças de gênero em relação à vivência da sexualidade dos/as jovens rurais: se as jovens devem se manter virgens, os jovens são incentivados pelos pais e amigos a ter diferentes experiências sexuais. Por esse motivo, Silva (2007) destaca que há, por parte dos jovens, um compartilhar de suas experiências, em que os mais velhos transmitem suas experiências aos mais jovens, principalmente em relação à sexualidade. “A identidade que se expressa na performance pode ser objetivada na relação que os jovens estabelecem em espaço público ou até mesmo num espaço que seja privado, mas sob condicionante do que foi vivido no espaço público” (Ibid., p.406).

Os jovens que participaram da pesquisa, principalmente os que concederam entrevista individual, não relatam essa troca de experiência com os mais velhos. O assunto é considerado tabu, mesmo entre os pares, dada a necessidade de preservar a identidade da jovem, garantindo assim a honra da jovem e de sua família, e evitando por outro lado que a família da jovem busque a reparação. Porém algo importante, que será debatido no capítulo analítico, é o empréstimo da casa na cidade.

A partir dos estudos consultados, assim como a pesquisa de campo desenvolvida, é possível afirmar que a sexualidade juvenil nas áreas rurais é vivenciada de forma escondida pelos/as jovens, que precisam encontrar espaços reservados, longe dos olhos da família e da comunidade, como a escola, as festas, o portão do cemitério, as *ruas* vazias etc.

As assimetrias de gênero também aparecem de forma marcante: as jovens devem manter um comportamento de “recato” para ser consideradas “direitas”, para namorar e casar.

Além disso, não devem ter “muitos” namoros, pois podem “ficar mal faladas” e também “manchar” a honra da família. Porém, na pesquisa sobre gravidez na adolescência²⁴ realizada na região pesquisada, algo interessante se evidenciou: quando as jovens burlam as normas e acabam tendo relações sexuais que se tornam públicas, no momento da gravidez, elas ainda têm chance de “se regenerar”. Para isso, o jovem pai deve assumir a criança e uma relação com a jovem, ou, caso isso não ocorra, as jovens devem apresentar um comportamento aceito socialmente, de recato e recolhimento, cuidando da casa e do/a filho/a, demonstrando, de certa forma, ter “aprendido” como deve se comportar. Isso, porém, não é observado para os jovens. Esses elementos também foram encontrados em pesquisa atual realizada na área rural (ADRIÃO et.al., 2012; NASCIMENTO; CORDEIRO; MENEZES; ADRIÃO; SANTOS, 2015).

Essa relação estreita entre família e comunidade, nas áreas rurais, característica da *sociedade de interconhecimento* (WANDERLEY, 2009) propicia maior interferência na escolha do/a namorado/a e na forma como a relação deve ser conduzida, e influencia de maneira significativa a vivência da sexualidade juvenil.

Vale ressaltar que há diferenças entre jovens rurais de diferentes localidades, o que mostra que estamos num campo complexo, heterogêneo, de constante mudança, porém com pontos de encontro, como: os regimes de verdade sobre a juventude, a inserção dos/as jovens nos dispositivos de juventude e sexualidade, que normatizam, regulam e modelam formas de ser jovem e de vivenciar a sexualidade.

A sexualidade juvenil independente do contexto (rural ou urbano), não é tida como experiência a ser vivida nesse período da vida. Isso ocorre porque, como destacado por Cíntia Carvalho et al. (2012, p.71), e já afirmado anteriormente, a juventude é vista como um período conturbado de passagem e os/as jovens são considerados incapazes, irresponsáveis e imaturos biopsicologicamente, surgindo “discursos tutelares, que instituem os ‘perigos’ da sexualidade adolescente, compreendida como uma prática negativa e precoce”. A esse respeito, Leite (2012, p. 96) destaca que, mesmo na perspectiva dos formuladores das leis (conselheiros de direitos do Município, representantes governamentais e não governamentais), os/as jovens são tratados como assexuados, e quando o tema da sexualidade é trabalhado, é sempre a partir de “uma postura de controle repressivo sobre os adolescentes, sem uma efetiva

²⁴ ADRIÃO, Karla G.; CORDEIRO, Rosineide L. M.; QUADROS, Marion T.; MENEZES, Jaileila de A. Relatório final do projeto “Significados e práticas relacionadas à gravidez na adolescência em diferentes redes de convívio e apoio: um estudo comparativo entre as mesorregiões da região metropolitana do Recife e do Sertão (PE)”, Recife, 2012. (Não publicado).

vinculação com a garantia de seus direitos”, uma vez que os trabalhos em geral remetem a discussões sobre prevenção das DSTs/Aids e gravidez.

Analisando as dimensões propostas por Foucault (cultura, campos de saber, tipos de normatividade, formas de subjetividade), bem como os diferentes atores que participam desse cenário, tanto no que se refere aos adultos que falam sobre jovem e os que falam sobre a sexualidade dos/as jovens quanto dos/as próprios/as jovens, é possível considerar que existe uma construção cultural sobre a sexualidade juvenil como um problema social e moral, sendo necessário que o adulto exerça o controle dos/as jovens e de suas vivências sexuais. Embora nos diferentes contextos de pertencimento (rural, urbano) o saber produzido sobre a sexualidade juvenil, pelos adultos (profissionais da escola), tenha como base a *scientia sexualis*, buscando uma explicação para os acontecimentos a partir de uma matriz biológica, que, juntamente com os discursos de verdade produzidos sobre a juventude, “justificam” o olhar para a sexualidade juvenil como algo que precisa ser controlado, nas áreas urbanas, os/as jovens têm maior possibilidade e “liberdade” para viver a sexualidade do que nas áreas rurais. Isso ocorre dada a impossibilidade de anonimato nas áreas rurais, o menor espaço social para a juventude e a relação entre sexualidade da jovem rural e honra familiar exigirem que a vivência sexual, quando existente, ocorra de forma escondida da comunidade, incluindo os pares.

Vale ressaltar que o controle sobre as jovens é partilhado entre a família e a comunidade nos contextos rurais, considerando as normas de gênero existentes, nas quais a mulher, independentemente de sua idade, tem a circulação de seus corpos tolhida socialmente. Isso não significa que não haja resistência e estratégias para o exercício da sexualidade e para circular de forma mais livre. Nas áreas urbanas, embora esse controle sobre a circulação dos corpos das mulheres nos diferentes espaços sociais seja mais diluído, não significa que elas estejam de fora do controle das normas de gênero e sexualidade, exercidos em muitos momentos, pela fofoca e classificação das jovens como sérias e de respeito ou fáceis.

Entretanto, as/os jovens constroem, a partir de suas vivências sexuais, seu processo de subjetivação e de autonomia juvenil. Passam a se compreender como sujeitos sexuais, com direitos. Nessa construção, em alguns momentos, normatizam comportamentos. Por exemplo, na área urbana pesquisada, aparentemente existia uma “conduta sexual” a ser seguida pelas jovens, as quais, para demonstrar que gostavam de sexo e que o praticavam, falavam de “pegada do negão”, “pentada violenta”, puxões de cabelo, tapas no rosto, como algo que torna o sexo “quente”. Parecia não existir espaço para outras práticas que não envolvessem sexo mais agressivo. Os jovens também apresentavam normatizações pautadas em gênero, que

norteavam a forma como deveriam agir com as jovens, principalmente a partir do “tipo” de jovem com a qual se relacionavam.

4 CENÁRIO RURAL: ANALISANDO O MATERIAL PRODUZIDO NA PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo está dividido em duas grandes partes: na primeira, discutirei os cenários rurais pesquisados, caracterizando o campo e a escola onde ele ocorreu, a compreensão de rural utilizada neste trabalho, bem como as intersecções existentes e o que elas produzem sobre os/as jovens e suas formas de relacionar-se afetivo-sexualmente e de vivenciar a sexualidade nessas relações. A segunda parte seguirá o mesmo roteiro da primeira, porém abordará as questões pertinentes aos cenários urbanos.

4.1 Caracterização do campo rural e a escola pesquisada

A pesquisa de campo na área rural aconteceu no município de Santa Cruz da Baixa Verde (SCBV), criado em primeiro de outubro de 1991, pela Lei estadual n.º 10.620, após ser separado do município de Triunfo. O município é composto pelo distrito sede, Vila de Jatiúca e *sítios* circunvizinhos (IBGE, 2010). Anualmente, no dia 1 de outubro, o município comemora a sua emancipação política, com uma festa denominada Festa da Rapadura, produto forte na cidade, conhecida, segundo os moradores, por ter a melhor rapadura da região. Sua localização geográfica circunscreve-se na microrregião do Pajeú, ao norte do Estado de Pernambuco, há 437km de distância da capital Recife, com limite ao norte, com o Estado da Paraíba, ao sul, com os municípios de Calumbi e Serra Talhada, a leste, com Triunfo, e a oeste, com Serra Talhada. Segundo o censo de 2010, o município tem 11.768 habitantes, dos quais 5.277 residem na área urbana e 6.491, na área rural, sendo 5.956 mulheres residentes com 10 anos ou mais de idade e 5.812 homens com a mesma faixa etária. A estimativa da população em 2013 era de 12.240 (IBGE, 2010).

A sede do município possui duas grandes praças. A principal fica no centro da cidade, onde está localizada a igreja Católica de Santa Cruz da Baixa Verde, com sua cruz que pode ser avistada logo que nos aproximamos da cidade. Nessa praça, há de cada lado um pequeno comércio, que vende comidas e bebidas, nos quais os/as jovens costumam sentar para conversar, tanto depois da missa quanto no dia a dia, quando saem da escola, enquanto esperam o “carro” para levá-los/as para o *sítio*. Essa praça é rodeada por comércios, que vão

desde padaria, a única lanchonete da cidade, lojas de vestuário, material para construção, eletroeletrônico, mercadinho, até a funerária da cidade. Também é nessa praça que o ônibus para Recife estaciona. Além dessa praça, há outra, paralela a ela, umas duas *ruas* depois, rodeada por comércios e residências. Nessa segunda praça, são montados os palanques em época de eleições e as estruturas para os *shows* que acontecem na Festa da Rapadura. As *ruas* são em sua maioria de paralelepípedos, e há grande número de lombadas, parte construída pelos moradores, para evitar acidentes com motos, que são constantes na região, principalmente entre jovens. As casas são, em geral, coladas umas nas outras, com uma disposição parecida: uma sala conjugada com a cozinha (dividida por um balcão), de um lado, e, do outro, dois ou três dormitórios e um banheiro, porém existem casas maiores e alguns poucos sobrados das pessoas com mais recursos financeiros. As calçadas possuem muitas árvores.

Há, na sede do município três escolas, a escola Santa Cruz, que além do Ensino Médio possui o Normal Médio (antigo Magistério) e o Ensino Fundamental II, lócus das observações participantes e das entrevistas, outra com Ensino Médio, que é integral, e uma terceira com Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Alguns *sítios* possuem escolas, porém até o Ensino Fundamental II, de forma que a continuidade dos estudos precisa ser feita na *rua*. Existem dois cemitérios na região, segundo as funcionárias da escola. No portão do mais antigo, muitos jovens vão namorar *escondido*. E na área de saúde há um hospital maternidade.

Na *rua*, as pessoas costumam saber da vida umas das outras. Isso foi observado em diferentes momentos da pesquisa, principalmente nos passeios pela cidade com Maria, pois, sempre que passávamos por alguém, ela cumprimentava e depois me contava algo sobre a pessoa, em geral, quem era sua família e como era a relação dessa pessoa com Maria. Quando era uma pessoa jovem ou uma mulher solteira, os comentários diziam respeito à vida afetivo-sexual da mulher, sempre a partir de um julgamento moral.

A empregabilidade na região é escassa, segundo informações dos próprios moradores. Quem não trabalha no comércio tem como opções dar aulas, trabalhar na fábrica de rapadura, trabalhar nas cidades vizinhas ou migrar para outras regiões. Há aqueles que trabalham na agricultura, porém o período de seca e estiagem na região, no momento da pesquisa, tinha dificultado esse trabalho. Por esses motivos, é comum a migração de jovens, principalmente os homens, para o trabalho de colheita de frutas e corte de cana em outras regiões.

4.1.1 A Escola Santa Cruz

A escola estadual Santa Cruz foi criada em abril de 1986. Atualmente, conta com Ensino Fundamental II, no período da manhã, que corresponde ao período do 6.º ao 9.º, à tarde, com 5.ª e 6.ª fase, que corresponde ao 6.º e 7.º ano e ao 8.º e 9.º, respectivamente. Essas fases são para os/as alunos/as repetentes ou que por algum outro motivo ficaram fora da faixa etária esperada para alunos do 6.º ao 9.º ano. No período vespertino, também funciona o Ensino Médio regular do 1.º ao 3.º ano e o Normal Médio, que corresponde ao antigo Magistério, e tem duração de quatro anos, funcionando, segundo a diretora, como um curso técnico, motivo pelo qual a escola vem pleiteando tornar-se uma escola de referência. Também há duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA 1 e 2). No período noturno, há alunos da 3.ª e 4.ª fase, e de um programa do governo intitulado “Travessia”²⁵, que corresponde ao período do 1.º e 3.º anos do Ensino Médio, com duração de um ano e meio, e também alunos regulares do 1.º ao 3.º ano do Ensino Médio.

A maior parte dos/as alunos/as da tarde são oriundos dos *sítios* dos arredores. Eles/elas chegam à escola em carros, que são, em geral, caminhonetes que têm na parte de trás bancos adaptados e capotas improvisadas para proteger os/as jovens da chuva e do sol. Os carros saem dos *sítios* por volta das 10h, 11h da manhã, dependendo da distância, e chegam à escola por volta das 12h30 e 13h, horário de início da aula.

No período da pesquisa, segundo informações concedidas pela secretaria da Escola Santa Cruz, a divisão por sexo e por turma era a seguinte:

Tabela 1 – Total de alunos por turma, sexo (ensino normal médio)

Série	N.º de alunas	N.º de alunos	Total
1.º ANO	13	4	17
2.º ANO	18	0	18
3.º ANO A	19	0	19
3.º ANO B	12	5	17
4.º ANO	22	0	22
TOTAL	84	9	93

²⁵ Com vídeo aulas, e um professor que monitora a aula.

Tabela 2 – Ensino médio

Série	N.º de alunas	N.º de alunos	Total
1.º ANO	15	18	33
2.º ANO	9	4	13
3.º ANO	27	15	42
TOTAL	51	37	89

Tabela 3 – EJA (educação de jovens e adultos) médio

Série	N.º de alunas	N.º de alunos	Total
MOD 1.º	0	4	4
MOD 1.º	4	3	7
MOD 2.º	6	2	8
MOD 2.º	14	6	20
TOTAL	24	15	39

Tabela 4 – Total geral

MULHERES	HOMENS
159	61

As tabelas demonstram que, na região pesquisada, as jovens têm maior escolaridade. É preciso problematizar duas questões que envolvem a maior escolarização das jovens na região. A primeira delas é que o homem é valorizado por sua capacidade de ser produtivo e trabalhador, e é por meio do trabalho que o jovem mantém a honra da família, enquanto a jovem é pelo controle da sexualidade. Além desse fato, a migração dos jovens para o trabalho em outras regiões, seja para o corte de cana, o trabalho na colheita de frutas, até trabalho em empresas, também diminui a escolarização. Assim, por volta dos 16 anos, muitos jovens abandonam os estudos para trabalhar, o que não é exigido e valorizado para as jovens, até porque o que se espera das mulheres é que casem e se tornem “boas” esposas e mães de família.

Outro fator a considerar é que as jovens veem no Normal a capacidade de conseguir trabalho nas escolas localizadas nos *sítios*, segundo informações concedidas por elas durante nossas conversas nos intervalos das aulas. Entretanto, a valorização do estudo da jovem não vai muito além do Ensino Médio ou do Normal Médio, como destacado por Bárbara, durante o período da observação participante.

Estava no refeitório, quando Bárbara passou. Puxei assunto, perguntando como tinham sido suas férias, e ela disse que tinha ficado em casa mesmo. Dei os parabéns a ela, pois soube que ela tinha passado no vestibular, mas ela disse que não tinha ficado animada, pois não poderia cursar e tinha feito só como experiência, já que ainda tinha de terminar o 4.º ano do Normal. Perguntei então como estava seu namoro, e ela disse estar aborrecida, pois ele trabalhava na fábrica de rapadura e pediu demissão, para migrar para São Paulo, por no mínimo de oito meses a um ano, onde conseguiu um emprego e aceitou, sem consultá-la. Também disse ter muitas dúvidas sobre a relação, uma vez que ele não quer que ela continue os estudos após o término do Normal, e ela tem desejo de continuar. Disse que o namorado quer casar, mas é ciumento, não quer que ela tenha amigos, e na frente dele ela não fala com seus amigos. Disse também que ela não quer ser como sua mãe, só cuidar da casa, quer trabalhar e estudar, e acha que ele não concordará com isso. Por esse motivo, pensa em terminar a relação (Diário de Campo, 17/02/2014)

Assim como Bárbara, Madalena, jovem moradora da *rua*, contou que seu ex-companheiro, com quem viveu por alguns anos, também não gostava que ela estudasse e que ele acabou por impedi-la de estudar nesse período. Ela retornou após o término da relação. Segundo ela, para os homens da região, o importante é que a mulher fique em casa.

A escola ocupa um quarteirão, tem um portão de entrada, é toda murada, não sendo possível ver dentro da escola pelo lado de fora. Dentro da escola, o refeitório fica no centro, com a cozinha e o bebedouro ao lado da cozinha, e do lado oposto, os banheiros masculino e feminino dos/as alunos/as. Circulando o refeitório, há de um lado uma sala do terceiro ano, a biblioteca, a secretaria, a direção, a sala dos/as professores e a sala da coordenação pedagógica, além de dois banheiros para funcionários. Por trás dos banheiros, funcionavam as salas de aula (à tarde, 5.ª e 6.ª fase e EJA 1 e 2, à noite, as salas do Ensino Médio regular). Do outro lado, oposto à sala da direção, estão as salas do Ensino Médio regular. Por trás da cozinha, há um declive, onde fica a quadra de esportes (futebol e vôlei juntos), e de um lado da quadra as salas do Normal (3.º e 4.º anos), e do outro lado a arquibancada. Durante o dia, as salas são quentes, pois recebem sol o dia todo. Possuem ventiladores e janelas, com grades, que não são o suficiente para amenizar o calor no verão.

As grades nas janelas foram colocadas após um período em que os/as alunos/as passaram a pular as janelas e o muro da escola para “fugir para namorar”, segundo a diretora da escola. Além de gradear as janelas das salas, outra ação tomada para inibir a fuga dos/as jovens da escola foi solicitar a presença de um guarda municipal, que fica no portão de entrada, e a contratação de guardas patrimoniais. Por trás das salas, há um espaço livre até o muro, que é utilizado como local de namoro, principalmente atrás das salas que ficam em

frente à quadra, pois é mais escondido, segundo os/as jovens. Também há casais que se abrigam embaixo do “pé de pau”, como as pessoas da região chamam as árvores, entre as salas, e que principalmente no período noturno fica com menos iluminação. Ainda com o objetivo de inibir a circulação dos/as alunos/as pela escola, a direção da escola decidiu: retirar o espelho do banheiro feminino, segundo a diretora para evitar que as alunas ficassem se arrumando e sem assistir aula; trancar os banheiros, e para usá-los os/as alunos/as precisam pedir a chave na secretaria; a circulação de professores na hora dos intervalos, principalmente na parte de trás das salas.

No refeitório, é servida a mesma merenda nos três turnos, o cardápio é variável, a depender do que a escola tem naquele dia. Pode ser desde vitamina de banana ou de biscoito de maisena até carne de bode com macarrão, e os/as alunos/as comem apenas uma vez ao dia, embora possam repetir a merenda até o término da mesma. É comum acontecer de alunos/as provenientes dos *sítios* comerem algo que sobrou do turno da manhã quando chegam à escola, pois muitas vezes já fizeram sua refeição anterior há mais de quatro horas, por conta da distância de alguns *sítios* da escola. As aulas têm início às 13h, com intervalo de 30 min às 15h30 e a saída acontece às 17h.

Os/as jovens recebem, a partir do primeiro ano do Ensino Médio, um *tablet* fornecido pelo governo, como parte do Programa Estadual de Acesso à Tecnologia e Internet. A escola também oferece acesso à rede *wi-fi*. Em geral, os/as alunos/as usam o *tablet* na escola, na hora do intervalo, para fins de: acesso à Internet, principalmente para a rede social Facebook; para gravação de vídeos; baixar música; e acesso ao Youtube. Esse *tablet* é muito valorizado na região, pois foi para muitos/as jovens a garantia de acesso à Internet, porém, a maior parte das pesquisas para os trabalhos escolares ainda são feitas nos livros disponíveis na biblioteca. O acesso ao Facebook é usado com fim de postar foto e compartilhar emoções (amor, indignação, reclamações, ameaça e amizade).

Algumas professoras que dão aula na escola já foram alunas lá. Há também pessoas da mesma família (mãe e filha) que eram professoras. Há também familiares (filhos/as, sobrinhos/as, primos/as) que estudam na escola. Parte das professoras mora em Santa Cruz da Baixa Verde, porém também há professores/as residentes em Triunfo e Serra Talhada. O corpo docente é composto de efetivos/as e contratados/as. Em Santa Cruz da Baixa Verde, não há escolas particulares, logo, os/as jovens moradores da região estudam nas escolas públicas da cidade.

As professoras, bem como a diretora, que também é moradora da *rua*, mantêm com os/as alunos/as uma relação de proximidade, envolvimento, cuidado e controle. Era comum,

nos intervalos dos turnos em que ficava conversando com as professoras e funcionárias, que estas falassem sobre a vida dos/as jovens, principalmente quando as professoras percebiam que eu tinha conversado com o/a jovem anteriormente. Há um controle, mas também uma tentativa de aconselhar a jovem, prevenir “futuros problemas” para elas. Portanto, há relatos de conselhos que foram dados e situações nas quais a diretora interveio com a família, na tentativa de proteger a jovem.

Entretanto, esse cuidado estava relacionado também com a percepção de que a jovem era “ingênua” e estava sendo enganada, ou influenciada por más companhias. Porém, quando a jovem tinha um comportamento considerado fora do padrão social, como, por exemplo, ter vida sexual ativa, ter relações sexuais fora de uma relação conjugal, era rotulada com adjetivos como “safada”, “bagaceira” e “má influência”. Ocorria também, com certa frequência, de alguma professora ou funcionária me procurar para contar algo sobre uma jovem com quem tinha conversado pouco tempo antes, como se desejassem me mostrar que conheciam a jovem e sondar o que eu tinha conversado com ela, como se observa no trecho abaixo:

Enquanto estava no refeitório, uma professora e a vice-diretora chegaram para jantar. A vice-diretora logo comentou que tinha me visto conversar com Luíza à tarde, e já emendou com a seguinte fala: “A história dela é complicada, ela comentou com você?”. Segundo a vice-diretora, a tia de Luíza confessou para ela que Luíza tinha tido relação sexual com seu namorado, mas que ela negava de todo jeito isso. (...) os avós dela foram à casa do rapaz e queriam que ela fosse submetida a um “teste de virgindade”, mas o médico disse que isso só era realizado em caso de estupro. (...) Na visão da vice-diretora, o problema é que essa jovem é muito influenciada por outra jovem da escola, que segundo ela: “É fogo, dá em cima de homem casado e fica influenciando Luíza para ter relação sexual, ela e outra da sala dela que engravidou e perdeu o bebê” (Diário de Campo, 07/11/13)

No caso das jovens, o controle da sexualidade é significativo, entre outros motivos além da norma de gênero, que estabelece para as jovens um lugar de pureza, em que o sexo e a sexualidade não deveriam existir, o fato de a honra da família estar relacionada à conduta sexual da jovem, como dito anteriormente. Entre as formas mais efetivas de controle da sexualidade da jovem, temos a rede de fofoca que se estabelece.

As relações de pertencimento à família e de parentesco, que ultrapassam os laços de consanguinidade, incluindo laços afetivos e de proximidade das residências, levam a uma relação mais próxima entre os/as jovens e os/as professores/as. Entretanto, dentro do ordenamento moral da área rural, a hierarquia, o lugar do jovem como subalterno, é tomada

como natural. Os/as jovens mantêm uma relação de respeito com os/as professores/as, porém, ao mesmo tempo, há uma relação de proximidade e acesso a eles/elas. Não observei durante o período da pesquisa, por exemplo, situações em que os/as professores/as utilizassem seu *status* social que a condição de professor/a lhe dava para impor algo aos/as jovens.

Há separação entre os jovens do *sítio* e da *rua*, e em geral, os/as jovens se aglutinam a partir dessa separação, ainda que conversem com os diferentes grupos, principalmente entre os/as alunos/as do período vespertino. No período noturno, há maior mistura entre os grupos. Isso pode ter relação com duas questões: à tarde, os/as alunos/as vinham da escola juntos e estavam em maior número; à noite, em geral, os/as alunos/as vinham de condução própria e estavam em menor número, o que exigia que interagissem mais com os/as jovens da *rua*.

4.1.2 Sobre o rural

Entretanto, apenas apresentar a caracterização física do campo da pesquisa realizada e dizer que foi desenvolvida em uma área rural não explica a complexidade envolvida no conceito de ruralidade, nem para a arena de debate envolvida ao redor dessa categoria, nas diferentes áreas disciplinares.

Conforme afirmado na introdução deste trabalho, a formação acadêmica e toda a construção da área disciplinar da Psicologia tem sua base como ciência, focada primordialmente no urbano, ficando o rural negligenciado (ALBUQUERQUE, 2002; LANDINI, 2015; LEITE, 2015; MARTINS, 2010; MIGLIARO, 2015; MONTEIRO, 2015). Fernando Landini (2015) considera que, ao evidenciar o urbano como referência de seus estudos, a Psicologia não apenas invisibilizou o rural, bem como passou a fazer afirmações, generalizações e universalizações, tomando a categoria de “humano” como sinônimo de “urbano”, gerando uma falsa ideia do mundo rural como homogêneo, oposto ao urbano e, em muitos momentos, como atrasado, precário, pobre e sem acesso a bens e serviço. Entretanto, Landini (2015) argumenta que a Psicologia, como área de conhecimento, deve apropriar-se dos conhecimentos psicológicos nos contextos rurais, uma vez que: como base nos estudos da psicologia cultural, destaca que os espaços rurais têm potencialidade para gerar processos subjetivos específicos que devem ser considerados; e nem sempre as generalizações realizadas pela psicologia, como ciência centrada no urbano, são possíveis nos contextos rurais.

Vale destacar que os/as autores/as consultados não consideram que devemos pensar em uma dicotomia entre rural e urbano, mas que, mesmo quando existem temas que não são específicos do rural, podemos citar como exemplo a sexualidade, nesses contextos, sua manifestação é específica. Isso ocorre porque o rural não é compreendido como um espaço geográfico, mas como agregador de processos psicossociais que produzem subjetividades, formas de ser nos indivíduos que compartilham esse contexto (MIGLIARO, 2015).

Embora em outras áreas de conhecimento os estudos sobre o rural já sejam consolidados, isso não significa que haja consenso sobre o que define o rural como um campo específico de estudo. Maria Assunção L. de Paulo (2011), ao revisar a literatura sobre ruralidade, na área da Sociologia, ressalta que o debate na atualidade gira em torno de três perspectivas: 1) oposição entre rural e urbano, no qual o espaço rural é tido como atrasado e ligado à tradição e o urbano, como desenvolvido, acreditando-se assim que o rural desaparecerá com o passar do tempo nas sociedades contemporâneas; 2) foco no urbano e compreensão de que o rural é um *continuum* deste; 3) categoria rural e urbana como pertencentes à diversidade de formas de vida social.

Sobre a segunda perspectiva, encontramos duas vertentes: a primeira assume o urbano como foco, e parte de uma análise idealizada do espaço urbano como lugar de progresso, nesse caso, o rural seria absorvido pelo urbano e ocorreria uma homogeneização do campo (WANDERLEY, 2000; 2009, GIRARDI, 2008). A segunda vertente, compartilhada por Wanderley (2000; 2009), é a de que existe uma aproximação entre o rural e o urbano, porém não podemos falar em homogeneização campo e cidade, pois embora não exista mais possibilidade de pensar em sociedades rurais descontínuas das urbanas, há a emergência de uma nova ruralidade que concebe o espaço rural como um espaço singular: “mesmo quando se atinge certa homogeneidade, no que se refere aos modos de vida e à ‘paridade social’, as representações sociais dos espaços rurais e urbanos reiteram diferenças significativas, que têm repercussões [...] tanto no campo quanto na cidade” (2009, p.246).

A terceira perspectiva foca as mudanças ocorridas no meio rural e reconhece a existência das categorias rural e urbana como parte da análise da diversidade de formas de vida social. O mundo rural, assim como o urbano, é multifacetado, e eles estão inter-relacionados, de forma dialética, com continuidades e discontinuidades. Paulo (2011) lembra, porém, que não podemos desconsiderar o contexto histórico e social em que o espaço rural brasileiro emergiu demarcado por desigualdades, uma herança escravocrata em algumas regiões, bem como por:

[...] relações paternalistas – especialmente no Nordeste – que foi responsável por um processo de modernização e pela construção de um capitalismo excludente, marcado por inúmeras contradições e que ainda hoje são determinantes para as condições de precariedade que marca grande parte do meio rural brasileiro (PAULO, 2011, p.95).

Assim, temos de considerar o caráter histórico e social, que muitas vezes faz com que o espaço rural seja marcado pela precariedade e dificuldade de acesso aos bens e serviços, ao mesmo tempo em que existem espaços rurais nos quais seus moradores têm acesso a esses bens e serviços que facilitam a vida, o que demonstra a multiplicidade e complexidade no estudo das áreas rurais e a importância de conhecer a região estudada, evitando dessa forma generalizações.

Entre os estudos realizados por Wanderley, utilizei, nesta tese, aqueles em que ela teve como foco a compreensão do mundo rural como espaço de vida integrado ao conjunto de preceitos dessa sociedade. Para ela, o meio rural tanto é um espaço físico diferenciado, “resultante de três fatores fundamentais: a ocupação do território e as formas de dominação social [...]; processos sociais de conservação e uso social das paisagens naturais e construídas; e as relações campo-cidade” (WANDERLEY, 2006, p. 13). Trata-se de um lugar de vida, “onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção na sociedade nacional)” (op.cit.).

A autora defende que as comunidades rurais possuem características específicas em que predomina a agricultura familiar, dentre elas: 1) São *sociedades de interconhecimento*, ou seja, todos/as se conhecem e estabelecem relações de proximidade e reciprocidade; 2) Têm uma tradição passada de geração a geração, pois a preocupação com as gerações futuras não se limita aos bens materiais, mas também aos bens culturais. Dessa forma, o/a jovem do campo está circunscrito/a por uma teia relacional que abarca a casa (família) e a vizinhança (comunidade), localizado/a entre o passado e o presente das tradições familiares. A autora defende que é no interior das relações de interconhecimento que são desenvolvidas as representações das pessoas sobre o espaço, o tempo, o trabalho e a família (WANDERLEY, 2000; 2009).

Sobre a distinção feita no Brasil entre a população rural e urbana, Veiga (2003, p.32) aponta a inadequação e arbitrariedade existentes, ao se utilizar uma lei e a noção espacial como referencial, o que acabou por gerar, em 2000, segundo o Censo Demográfico realizado, “3.887 municípios com menos de 10 mil, e 4.642 com menos de 20 mil, todos com estatuto legal de cidade idêntico ao que é atribuído aos inconfundíveis núcleos que formam a regiões

metropolitanas”. O autor aponta que, no país, é considerada urbana “toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características”. O foco dessa definição privilegia a dimensão político-administrativa, desconsiderando assim outras características (op.cit.). Na visão de Veiga, essa classificação problemática traz a falsa ilusão de que o Brasil é predominantemente urbano, porém o Brasil é menos urbano do que se imagina, e a separação entre urbano e rural acaba por promover uma dicotomia, que gera um olhar para o rural como lugar de atraso, posicionamento este a que o autor se opõe.

Veiga (2003) defende que só deveriam ser consideradas sedes de municípios cidades com pelo menos 20.000 habitantes, e as cidades com número inferior a esse deveriam ser consideradas “pequenas cidades” que compõem o mundo rural, posicionamento compartilhado por Wanderley (2009). Wanderley (2009a, p.66) acrescenta ainda que há um paradoxo quando classificamos como urbana uma cidade, uma vez que “não precisa comprovar sua capacidade para o exercício das funções urbanas”, o que gera uma extensão urbana maior do que a real. A partir do debate trazido e problematizado por Veiga e Wanderley, considero que em meu estudo que, embora a escola pública onde o campo de pesquisa foi realizado esteja localizada na sede do município (*rua*), trata-se de uma “pequena cidade” rural, porque o número de habitantes do município é inferior a 20.000 e os/as alunos/as são oriundos principalmente dos *sítios* no turno vespertino. Além disso, os limites entre o *sítio* e a *rua* não são rígidos. Há *sítios* que são ao lado da *rua*, e os/as jovens costumam transitar entre eles, principalmente os/as jovens da *rua* vão para os *sítios* nos finais de semana em busca de lazer, e também muitos/as dos/as jovens que hoje residem na *rua* já moraram em *sítios*, mantendo parte da família nesses locais.

Ellen Woortmann, ao fazer uma revisão sobre as teorias do campesinato, da sociedade camponesa²⁶, aponta para a existência de duas correntes: uma europeia, com um viés mais economicista, e outra norte-americana, com um viés mais culturalista²⁷. A autora aponta as contribuições de cada uma dessas correntes e também suas críticas a elas. A partir de sua pesquisa com colonos do Sul e sitiantes do Nordeste, Woortmann (1995, p.49) conclui que o parentesco é um dos componentes básicos da reprodução social do campesinato, que deve ser compreendido “como ideologia e como prática”. Destaca ainda que “famílias nucleares não

²⁶ Existe um debate sobre sociedade camponesa e sociedade rural, entretanto, para este trabalho, compreendo que o modo de vida rural na região pesquisada comporta elementos de ambas as sociedades. Para aprofundamento do tema, sugiro como leitura Alexander Chayanov (1985), Delma Neves (1985), Eric Wolf (1970), Eric Sabourin (2011), Teodor Shanin (1980) e Wanderley (2004; 2009; 2011).

²⁷ Para maior aprofundamento sobre essas correntes, consultar a obra da autora *Herdeiros, Parentes e Compadres: Colonos do Sul e Sitiantes do Nordeste*.

são isoladas; pelo contrário, existem no interior de relações de parentesco e/ou vizinhança, em comunidades onde a troca de trabalho é um dos componentes centrais do padrão de reciprocidade” (op.cit.).

Klaas Woortmann (1990) trabalha com o conceito de *campesinidade*, por compreender que há a “construção de um *tipo* apreendido através das conexões de sentido que são significativas para os sujeitos” (Ibid., p.13), um compartilhamento de ordem moral, que tem na hierarquia familiar um de seus componentes centrais, de uma ética camponesa, em menor ou maior grau, entretanto, ressalta que “práticas aparentemente semelhantes podem ter conteúdos radicalmente opostos” (Ibid., p.14). Por isso, defende a importância de um trabalho etnográfico junto aos camponeses, para compreender a cultura específica dessas pessoas e suas relações com categorias centrais mais amplas do universo camponês brasileiro. Outros autores (RENK; BADALOTTI; WINCKLER, 2010) também partilham dessa posição central da hierarquia familiar no interior da ordem moral camponesa, defendendo que está é constitutiva dos vínculos familiares, e está centrada principalmente na figura do pai de família, a quem são destinadas as decisões sobre a família e a vida de seus membros.

As categorias centrais que compõem a *campesinidade*, para Woortmann (1990), são família, trabalho, liberdade, terra e comida, e são pensadas de forma articulada com categorias antropológicas, que funcionam como princípios organizatórios centrais, como reciprocidade, honra e hierarquia, como categorias interligadas que compõem, constroem e reconstroem a ética camponesa. O autor destaca que o mais importante não é que essas categorias sejam comuns às sociedades camponesas, uma vez que família, trabalho, liberdade, terra e comida também fazem parte de culturas urbanas, mas que sejam categorias nucleantes e relacionadas, não sendo possível pensar na existência de uma sem a outra.

À luz dos estudos de Woortmann (1990), Woortmann (1995), Wanderley (2000; 2006; 2009; 2009a), Paulo (2010; 2011; 2014) e Migliano (2015), compreendo os espaços rurais como agregadores de processos psicossociais que produzem subjetividades, possuem características próprias construídas a partir de uma ética camponesa que constitui uma ordem moral comum às pessoas que vivem nessas regiões. É no interior dessa *sociedade de interconhecimento* – que tem uma sociabilidade específica a qual norteia a família, em que há a reciprocidade e a vida coletiva, e as tradições são passadas de geração em geração – que os/as jovens estão inseridos, compreendem-se no mundo e lidam com suas relações, incluindo as relações afetivo-sexuais de namoro e *ficar*.

A compreensão de família na área rural pesquisada é abrangente e engloba não apenas pessoas com laços consanguíneos, mas também de afeto, afinidade e residência. Essa questão

foi algo que só entendi após um período de convivência no local, pois achava estranho o fato de as pessoas se apresentarem como parente, primo distante, família. Conforme percebi a interpretação dada pelas pessoas, pude também compreender que existe uma gradação, na qual os/as jovens do local denominam como família pessoas que têm o mesmo sangue ou o mesmo nome. Em outros momentos, família engloba o conjunto de parentes ou pessoas que residem num mesmo local. Diria que a divisão principal feita pelos/as jovens é entre família, considerando como aqueles que têm laços consanguíneos, e parentes, esses que também englobam as relações de afinidade e de residência.

4.2 A interseccionalidade no rural: “todo mundo família”, as densas relações dos jovens na família e comunidade

4.2.1 Juventude e hierarquia familiar: entre submissão e resistência

Wanderley (2006), ao pesquisar os projetos que os/as jovens rurais tinham para o futuro, aponta para a importante relação entre o/a jovem e sua família, uma vez que é no interior da família que são formados os laços afetivos e de solidariedade. Para a autora, a família é compreendida como uma comunidade afetiva, e é em seu interior que o/a jovem forma sua personalidade e apreende os valores morais e sociais que regem a ordem moral própria daquela família.

A partir de um extenso debate sobre o que definiria a família nas áreas rurais, temos, entre os autores clássicos como Chayanov (1985), Shanin (1985) e Wolf (1970), a ideia de que a família rural é uma unidade econômica e afetiva. Para eles, os membros da família não seriam apenas aqueles com laços consanguíneos, mas membros produtivos capazes de trabalhar em prol da unidade familiar.

A partir dessa compreensão, Wolf acreditava ser comum no ciclo da família uma constante junção e separação, regida pelas necessidades de produção da família. Esse autor apresenta ainda uma tipificação de família rural como: permanente – aquela que fica junta, em que há obrigatoriedade de alimentar, vestir, alojar e suprir de outras necessidades que surjam com o tempo, incorporando-os na unidade doméstica permanente; nuclear (composta por cônjuges e sua prole); e extensa (que engloba diversas famílias nucleares).

Woortmann (1995) critica essa visão de Wolf por acreditar que ele privilegia a questão da terra como fator de união ou separação das famílias, desconsiderando que “a disponibilidade de terra não isola a família elementar; ela se acha inserida numa teia de reciprocidade”, sendo assim difícil separar “a família nuclear da família extensa, não obstante a ideologia de residência neolocal” (p.51), principalmente quando se pensa no caso do Nordeste.

Sobre a concepção de família nas áreas rurais, Woortmann (1990) ressalta que existem três sentidos para o termo: aquele que mora na casa é família; o conjunto de casas dentro de um *sítio*²⁸ também é uma família (que pode ser considerada extensa); o conjunto de pessoas que descendem de um mesmo ancestral fundador do *sítio* também é parente da mesma família.

Durante a entrevista, Henrique – jovem morador do *sítio*, 18 anos estudante do 3.º Normal – ao falar sobre sua rotina, traz essa questão, quando explica o quanto gosta de viver no *sítio* e que todos são da mesma família.

Henrique: Olha, eu me levanto de manhã, tomo café natural, aí quando eu não tô trabalhando eu tô de bobeira em casa. **Vou na casa dos primos**, converso, volto pra casa. À noite eu também saio, mas, **assim, a gente mora em um sítio pequeno, todo mundo pertinho das casas. Todo mundo se conhece, todo mundo família.** A gente sai da nossa casa, conversa, quando dá ali oito e meia, nove, a gente volta pra casa numa boa. (...). (grifo nosso)

Essa compreensão de “todo mundo família”, como destacado anteriormente, não envolve apenas laços de consanguinidade. A fala de Henrique também aponta para outra questão, que é a vida coletiva que se desenvolve nas áreas rurais com parte do modo de vida rural (WANDERLEY, 2000; 2009; 2009a). Alda, moradora do *sítio* que me acolheu, explicou que lá todos eram parentes, se não “de sangue” por “consideração”. Não era incomum ver as pessoas se denominarem de primos ou “da família”, ainda que não houvesse laços de consanguinidade.

²⁸ Sobre o conceito de *sítio*, Woortmann (1990) destaca que há polissemia, entretanto, essa polissemia pode ser “unificada”, quando pensamos nas categorias de espaço e parentesco. O autor destaca três sentidos para o termo *sítio*: pode ser compreendido como uma comunidade de parentesco definida tanto pelas descendências quanto pelas trocas matrimoniais; como área de terra na qual a família trabalha, e neste sentido está presente a ideia de patrimônio construído pela família e transmitido entre gerações; como um conjunto que comporta a casa e o quintal. Por fim, o autor aponta que *sítio* designa espaços de reciprocidade e trocas (trabalhos, mulheres, alianças, tempo) que ocorrem “no interior de um território que é construído pela descendência. A palavra *sítio* designa, igualmente, o espaço de trabalho do pai e da reciprocidade deferida pai-filho no contexto da hierarquia familiar” (Ibid., 1990, p.31).

John C. Comerford (2003), em sua pesquisa, também percebeu a estreita relação entre localidade e parentesco, que ocorre tanto por meio de uma agregação territorial (pais, filhos, sobrinhos, compadres, comadres que podem ou não ser parentes, por exemplo), ao longo do tempo, quanto por meio de uma agregação pelas narrativas que são feitas ao longo das explicações sobre a história local, com ênfase nas relações de parentesco. Para ele, há uma distinção entre os termos família, parente, parentesco, raça e troncos, ressaltando, contudo, que em muitos momentos esses termos são utilizados como sinônimos. Interessa-nos neste trabalho a distinção entre os três primeiros termos. Para o autor, família abarcaria, a depender do contexto, a família nuclear (pais e filhos), a família-nome (famílias com o mesmo sobrenome) e a família mais extensa que compreende tanto consanguíneos quanto afins. Parentes são definidos de forma mais flexível do que familiares, e englobam parentesco por consanguinidade ou afinidade. O parentesco é um termo mais coletivo que engloba um conjunto de parentes, mas também pode ser utilizado como sinônimo desse termo.

Woortmann (1990) defende como importante a compreensão subjetiva da sociedade camponesa, que tem, na questão do parentesco e da família como *valor-família*, seus pontos centrais. O *valor-família* é compreendido pelo autor como “uma produção cultural da família enquanto valor” (p.13) que permanece no tempo e tem como “manifestação específica do valor-hierarquia” (p.15). Segundo Woortmann, a família como *valor-família* refere-se desde à forma de ser dos indivíduos até as formas de sucessão e herança da terra e da família. Assim, o *valor-família* é uma produção cultural que agrega “valores sociais”, como hierarquia, tradição, herança e terra como propriedade familiar, lugar de trabalho e de morada, que organizam uma ética camponesa que constitui um tipo de sociedade camponesa.

Klaas e Ellen (1990) destacam que os ordenamentos moral e social, que fazem parte das comunidades rurais, norteiam também as concepções amorosas e influenciam a escolha do/a cônjuge para os/as filhos/as, privilegiando a endogamia (casamento no interior da própria família consanguínea ou de pessoas do mesmo lugar) nos casamentos, pois casar entre “iguais” garantiria tanto a manutenção da herança quanto da tradição. Os autores ressaltam ainda que, no Nordeste brasileiro, “lugar e sangue se fundem nas representações sociais e, assim como em outras partes, o campesinato privilegia decididamente o casamento com primos de primeiro grau”, e que a decisão do casamento não é algo restrito ao casal, mas uma decisão conjunta em consonância com a família (WOORTMANN; WOORTMANN, 1990, p.23).

A existência de casamentos endogâmicos na região pesquisada foi algo que chamou minha atenção assim que comecei a pesquisa de campo. Inicialmente, imaginava que o

casamento entre primos, principalmente, ocorria pela proximidade das famílias num mesmo *sítio* e pela dificuldade de acesso a outros lugares. Entretanto, conforme fui conhecendo mais a região e as pessoas moradoras da Serra da Bernarda²⁹, percebi que existia o acesso a outros locais, e que mesmo quando os jovens migravam (migração sazonal ou temporária)³⁰, era comum o namoro e o casamento endogâmico. Quando conversava com as mulheres para saber como tinha sido o início da relação, era corriqueiro comentarem que já se conheciam há muito tempo e as famílias também, e tinham o “pensamento igual”, o que, em muitos momentos, foi o motivo inicial para a relação que era incentivada pelos pais. Fui compreendendo que essa forma de pensar “igual” tem relação, como destacado por Woortmann e Woortmann (1990), com a tradição local e a manutenção dela. Boa parte dos moradores da Bernarda e dos *sítios* da região eram casados/as com primas/os, se não de primeiro grau, de segundo, ou com pessoas consideradas da família, dada a proximidade existente.

Não era comum casamento com pessoas de outra região ou de *sítios* diferentes, embora a família que me acolheu em sua casa fosse diferente nesse sentido. O filho mais velho era casado com uma mulher de outra região, mas foi criticado no início por sua própria família, pois segundo as irmãs ele trouxe essa jovem fugida da casa dos pais. Uma das filhas, a mais nova (Adriana), estava noiva de um rapaz de fora. Porém, isso não significa que os pais não tenham participado da escolha da pessoa que a jovem deveria namorar. No caso de Adriana, foi a mãe que insistiu para que a jovem conhecesse o rapaz, que encontrou pela primeira vez no casamento de um familiar seu, e incentivou o namoro, segundo relato dela, pois no início ela não teve nenhum interesse. Foi a mãe também que normatizou os dias de encontro e o local – semanalmente, na sala da casa da jovem, na presença da mãe. O irmão mais novo estava noivo de uma jovem de outro *sítio*, que conheceu durante o tempo em que estudaram juntos na escola pesquisada. Porém, entre as pessoas casadas nos *sítios* da Serra da Bernarda ou que namoravam, existia em grande parte um grau de parentesco ou uma moradia próxima.

Ainda sobre a influência da família na escolha do/a parceiro/a para namorar, há dois exemplos que ilustram essa questão. O primeiro é o caso de Silvana, 16 anos, moradora do

²⁹ A Serra da Bernarda, segundo informações de Alda, comporta um conjunto de *sítios* (São Paulo, Santo Antônio, Santana de cima, Santana de baixo, São Félix, Bom Jardim e Bernarda), os quais não têm suas fronteiras demarcadas por cercas. Essa diferenciação é feita pela população que mora na Serra da Bernarda, mas, no município, a população refere-se aos/as moradores/as dessa área como moradores da Serra, apenas.

³⁰ Para uma visão mais aprofundada sobre a migração para o trabalho, ver Marcelo Silva e Marilda Menezes (2010).

sítio, estudante do 4.º ano do Normal. Ela contou que sua mãe sempre quis que ela namorasse primos, e ela chegou a namorar um deles. Porém, acabou terminando por não gostar dele e começou a namorar esse outro homem quando tinha 14 para 15 anos e ele 27 para 28 anos. Namoraram *escondido* por um ano e um mês, pois sua mãe não aceitava a relação, queria que ela namorasse um jovem da família, um primo. Após um período de namoro, Silvana decidiu fugir para casar, ficou fora por três dias com o namorado. Quando voltou, foi para a casa dos pais, que ainda tentaram convencê-la a não casar, mas não adiantou. Hoje, vive junto com seu companheiro, na *rua*, não oficializou a união ainda, porque sua mãe não aceitou assinar os papéis necessários, uma vez que ela ainda é, nos termos da lei, considerada menor de idade e não é emancipada.

O segundo exemplo é de Ketly, 16 anos, moradora da *rua*, quando relata seu primeiro namoro *sério*³¹:

Ketly: (...) meu primeiro namoro foi com meus 13 anos. Só que foi assim... é porque **pai não queria que dizia que eu era muito nova pra ele**. Porque eu tinha 13 e ele tinha 23 (...), mas mesmo assim ele pediu a pai, e **pai deixou**. **Só que depois, com dois meses, pai botou pra eu terminar. Aí como eu sou muito... gosto de atender ele em tudo, aí eu terminei**. Só que depois nós voltamos e **ficamos um mês escondido**. ((risos)) (grifo nosso)

Tanto no caso de Adriana quanto no de Ketly e da jovem estudante do quarto Normal, é possível observar a marcante influência da família, seja na figura do pai ou da mãe, na escolha do parceiro. Contudo, embora as jovens respeitem a hierarquia existente, nem sempre se submetem a essas escolhas. Às vezes resistem ou buscam estratégias para driblar o controle.

Existem conflitos no interior da família, uma vez que os/as jovens não sentem suas opiniões respeitadas, os pais assumem uma postura de controle dos/as filhos em relação aos caminhos que esses/as devem seguir e as pessoas com quem devem namorar e casar, a forma como o namoro deve acontecer e o tempo de duração, as amizades que podem ter. Alguns desses conflitos também aparecem na literatura sobre o tema (AGUIAR; STROPASOLAS, 2010; SCOTT, 2010; WANDERLEY, 2006; 2009; PAULO, 2014).

Na pesquisa, esses conflitos são ainda mais evidenciados em relação às jovens, sobre quem recai o maior controle de sua sexualidade, e, em muitos momentos, elas vivem a necessidade de escolher entre a família e o namorado/marido, correndo do risco de ser

³¹ A explicação sobre as tipologias do namoro, e o que implica o termo namoro *sério*, serão abordadas mais adiante.

exiladas da família quando não obedecem às normas colocadas. Isso ocorre, ainda, quando “desonram” a família com algum comportamento considerado transgressor, como, por exemplo, engravidar, “ficar falada”, namorar alguém não aceito. Em conversa com algumas jovens, em geral moradoras dos *sítios*, também percebi que não há incentivo à continuidade de estudo de graduação, uma vez que em muitos momentos isso representa a saída da casa dos pais para outras regiões, e também porque na região ainda é considerado como projeto de vida principal para as mulheres o casamento, o cuidado com a casa e a criação dos filhos. Os jovens também não são incentivados, pois é preciso trabalhar, já que também para os homens o projeto mais valorizado nas áreas rurais é a constituição da família, na qual seu papel é o de arrimo de família, sendo valorizado por sua capacidade de manter financeiramente seus familiares.

A família é marcada por uma ética e moralidade rural, pela tradição, a hierarquia familiar e pelo interconhecimento, que é uma forma específica de sociabilidade que norteia a família. É nessa família, nessa comunidade afetiva, que os/as jovens formam sua personalidade e apreendem os valores morais e sociais compartilhados pela comunidade. Vale destacar que, nas áreas rurais, a compreensão de comunidade diz respeito ao núcleo de relações sociais e de reciprocidade, enquanto, nas áreas urbanas pesquisadas, refere-se mais a divisão por classes sociais.

Observo que, na área pesquisada, há momentos em que os/as jovens do local denominam como família pessoas que têm um mesmo sangue ou um mesmo nome, em outros momentos, família engloba o conjunto de parentes ou pessoas que residem num mesmo local. Diria que a divisão principal, feita pelos/as jovens, é entre família, considerada como aqueles que têm laços consanguíneos, e parentes, esses que também englobam as relações de afinidade e de residência.

Como destacado por Parry Scott (2010a), há uma imbricação entre hierarquia familiar e as relações de gênero e geração, que produzem posições de submissão dos/as jovens. A ordem moral, mantida não apenas pela família, mas pela comunidade, busca a manutenção da hierarquia, da tradição e da honra familiar. A responsabilidade sobre a manutenção da honra recai principalmente sobre a jovem (ROHDEN, 2006), motivo pelo qual é sobre ela o maior controle de sua circulação nos locais, sua sexualidade e determinação do parceiro para namorar/casar (STROPASOLAS, 2014; CASTRO, 2008; PAULO, 2011), uma vez que a virgindade é “uma espécie de dote simbólico” que a jovem carrega, e através dele “a honra de sua família de origem” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1993, p.101-102).

Porém, ainda que ocupem esse lugar naturalizado de submissão, tanto os jovens quanto as jovens não vivem essas relações sem conflitos geracionais e, em muitos momentos, buscam formas de resistência à moral rural e seus valores.

4.2.2 Hierarquia familiar, honra e gênero

O conceito de honra é debatido em profundidade na antropologia, porém, para este trabalho, ancore-me nos estudos realizados por Fabíola Rohden (2006), Cláudia Fonseca (2000) e Carlos Alberto Dória (1994), ciente de que essas autoras e autor não esgotam o debate sobre o tema. Porém, para esta tese, ajudam a pensar nas relações de poder que são estabelecidas e nas intersecções entre hierarquia, honra e gênero sobre a vida dos/as jovens e os desdobramentos nos modos de subjetivação deles/delas. Também apontam para a imbricação entre honra e recato presente nas relações assimétricas de gênero.

Em ensaio bibliográfico sobre o conceito de honra, Rohden (2006) analisa os autores clássicos da Antropologia, e discute a atualidade deste conceito para a análise social, ressaltando que não existe uma definição única para ele. A partir dessas leituras clássicas, argumenta que existe uma relação entre o “par honra/vergonha, que faz parte do sistema de regras de condutas e regulamentos que são comuns em todas as sociedades”, por meio da qual ocorre a valorização e hierarquização dos indivíduos (Ibid., p.103).

Esse sistema de regras do qual a honra faz parte apresenta um recorte de gênero bem demarcado, uma vez que, enquanto para a mulher cabe a pureza da conduta sexual, ao homem cabe a responsabilidade de defendê-la das ofensas públicas. Assim, a vergonha e o pudor estariam associados à mulher, enquanto a honra e as relações exteriores estariam associadas ao homem. “Vergonha pode ser entendida, de modo semelhante à honra, como a preocupação com a reputação ou o que faz uma pessoa sensível à pressão exercida pela opinião pública. A falta de vergonha é que se equipararia à desonra”. Por esse motivo, a honra da família e do grupo está centrada no comportamento das mulheres (ROHDEN, 2006, p. 106).

Fonseca (2000) alerta para estreita relação entre os conceitos de honra e poder, e que a honra pode ser entendida como uma conexão entre os ideais da sociedade e a forma como o indivíduo a reproduz. A partir dessa compreensão, a honra pode ser entendida tanto como um atributo individual, diz respeito ao valor que uma pessoa tem para ela mesma e para a sociedade, quanto em relação às solidariedades sociais, que se referem à “honra coletiva

relacionada à honra de cada membro [...] a conduta desonrosa de alguém se reflete na honra de todos, ao mesmo tempo em que cada indivíduo participa da honra de todo o grupo [...]” (ROHDEN, 2006, p.106). Dória (1994) alerta ainda para a relação existente entre honra e a cultura de cada região, a qual deve ser considerada.

Assim, nas áreas rurais, o conceito de honra se atualiza e se intersecciona com hierarquia familiar e as assimetrias de gênero, produzindo um sistema de regras que normatizam as formas de ser dos/das jovens e de se conduzir na sociedade. Na pesquisa com jovens rurais, a honra é tomada como um valor imprescindível para os/as jovens, naturalizado, que orienta a maneira de relacionar-se e conduzir-se socialmente.

No campo de pesquisa, em diferentes momentos, foi possível perceber a intersecção entre gênero, honra e hierarquia, que produzia sobre as jovens uma relação de submissão e culpabilização. Também é por causa da honra que o segredo é instaurado em relação à vida sexual da jovem, a qual precisa ser preservada, para que, ao menos socialmente, aparente um comportamento “recatado”. Em alguns momentos, as questões de gênero se sobrepujam, em outros, era a honra o valor mais evidenciado, e em outros ainda, a hierarquia familiar.

O trecho abaixo, retirado do diário de campo, ilustra essas intersecções:

Enquanto conversava com Isabela, Dayane e Joana, uma jovem passou por nós. Imediatamente, Isabela interrompeu a história que contava, sobre sua irmã, e comentou que **a jovem que havia passado era sua prima**, mas que ela e quase ninguém de sua família falava com ela, exceto sua mãe, (...) porque **ela “não prestava” e era uma “safada”**. Perguntei a Isabela por que ela achava isso de sua prima e ela disse que era porque, **por culpa dela, seu avô de 80 anos estava preso há 3 anos**. Perguntei se ela podia contar o que tinha acontecido. Dayane e Isabela começaram a falar juntas, e explicaram que, **quando a jovem tinha 13 anos, apareceu grávida, e quando a mãe pressionou ela contou que o filho era do avô e sua mãe o denunciou e depois do exame de DNA no bebê ele foi preso**. Mas Isabela justifica que **o avô não tinha culpa porque ela é que queria ter relação sexual com ele**. Segundo Isabela, a prima mesmo confirmou isso, **em troca de dinheiro e roupa** que seu avô dava, além disso, ela complementa que achava errado, “porque ele tem 80 anos, e **ele mesmo disse que ele não foi o primeiro dela. Se ela queria não é estupro, né?!**”. Aparentemente, pelo relato das jovens, essa situação acontecia há algum tempo. Elas ainda falaram de outras situações de jovens abusadas pelos pais e padrastos, sem problematizar a questão, tratando como algo “normal”, que acontece muito na região (Diário de Campo, 10/10/2013, grifo nosso)

Recai sobre a jovem a culpa pelo que aconteceu ao seu avô, pois, segundo Isabela, ela “queria ter relação com ele em troca de dinheiro”, e por já ter tido relações sexuais anteriormente seria uma “safada”. Não é problematizado pelas jovens o fato de ela ter na

época 13 anos, enquanto o avô tinha 77 anos, configurando estupro e violência sexual. Além disso, a situação é tomada por elas como algo comum na região, ou seja, há uma naturalização da violência. Dados semelhantes também aparecem em pesquisa consultada sobre o tema da violência sexual contra crianças e adolescentes (MENEZES-SANTOS; RIOS, 2009). Essa naturalização está ancorada nos ideais machistas ainda presentes na região, segundo os quais o homem tem direito sobre o corpo da mulher.

Uma segunda questão refere-se ao fato de que a ordem moral camponesa aponta para uma hierarquia familiar na qual a figura do patriarca tem papel central, e a quem se deve submissão e respeito, e no caso a jovem, ao “delatar” o avô, ela quebrou com essa norma. A mãe da jovem também, por esse motivo é segregada da família, juntamente com a jovem. Por essas razões, parece, nas concepções das jovens que relataram o caso, que a jovem é culpada pelo estupro, o que demonstra uma das facetas mais cruéis da violência de gênero, a culpabilização da vítima.

A preocupação com a honra da família aparece no relato dos/as jovens, em diferentes momentos do período de convivência. O cuidado é com o que os outros vão falar, com o que os pais vão pensar, e para as jovens ainda é acrescentado o medo de o que o jovem pensará sobre ela, pois “ficar falada” na região é algo muito ruim na vida delas. Para garantir que a honra seja mantida, os pais costumam fazer uma série de delimitações e normatizações para o namoro, quando as jovens namoram, e exercer controle sobre a circulação nos diferentes espaços também é limitada.

Eduardo, jovem de 22 anos, estudante do 3.º Normal, morador do *sítio*, diz que sempre procurava preservar em segredo a identidade das jovens com quem saía ou tinha relações sexuais, tanto para não desonrar a jovem, deixando sua família e ela “faladas”, quanto por receio de que a família viesse a cobrar “reparação” da honra da jovem. Cabe à família preservar a honra, garantindo que a jovem mantenha uma conduta sexual de castidade, a comunidade, vizinhança, também contribui com esse controle, seja mediante fofoca ou contando aos pais quando descobrem algo sobre o/a jovem. Há diferenciação de gênero em relação à honra e à moral sexual (ROHDEN, 2006), que também aparece na área rural pesquisada, como é possível perceber no trecho a seguir:

Pesquisadora: Já aconteceu de o pai de alguma menina com quem você ficou ficar sabendo e te procurar?

Eduardo: (...) Comigo não.

Pesquisadora: Nunca aconteceu? Mas costuma? Você sabe de histórias da região?

Eduardo: (...) Lá na Bernarda, tem muitos pais que são, tipo, ignorante. Se descobrir que a filha tá namorando... é... chega até a bater. E com o homem, não. O homem eles gostam que o filho seja namorador, que namore. (...) O pai gosta que o filho namore, e as filhas sejam mais quietas em seu canto.

Embora essa situação do uso da violência por parte dos pais não seja algo exclusivo das áreas rurais, o que percebi é que lá há uma naturalização desse uso, pois faz parte da hierarquia familiar. Para que a jovem mantenha sua honra e a de sua família preservadas, os pais lançam mão de diferentes recursos para o exercício do controle da jovem, incluindo a violência, como destacado por Eduardo. Neilda, moradora do *sítio*, integrante da diretoria do Sindicato de Trabalhadores Rurais, conta a história de uma jovem de 14 anos, moradora de um *sítio* na região, que começou a namorar na escola um jovem de 17 anos. A mãe da jovem não concordou com o namoro, e como a filha não lhe obedeceu, amarrou a jovem numa árvore e deu uma surra com “vara de arueira”, depois a tirou da escola, para impedir o namoro. Neilda ainda explica que na região é comum os pais controlarem os filhos e usarem de violência quando consideram necessário, principalmente no caso do/a jovem ir contra o que os pais determinam (Diário de Campo, 03 de Outubro de 2013). A violência e a repressão da jovem é algo considerado “normal” na região, embora nem todos concordem com o uso da violência.

Ainda que exista um padrão de “pureza” e “recato” esperado para as jovens, aparentemente, alguns fatores podem “flexibilizar” esse controle sobre a jovem, principalmente em relação a sua vivência sexual. Klaas e Ellen Woortmann (1990), ao pesquisarem sobre amor e celibato no universo camponês, destacam que, embora exista uma cobrança para que a jovem permaneça virgem, conforme ela vai envelhecendo, essa cobrança passa a ser menor.

Na entrevista de Isabela, de 19 anos, e de Tainara, de 20 anos, ambas moradoras da *rua*, essa suposta “flexibilização” aparece. Ambas já tiveram a primeira relação sexual, com seus respectivos namorados atuais, e quando questionadas sobre o que os pais pensariam se soubessem dizem que não haveria problemas, pois são “de maior”, ou seja, relatam que o fato de terem tido a primeira relação após os 18 anos tornaria a questão menos problemática. Entretanto, essa suposta “flexibilização” não parece se sustentar, uma vez que, no caso de Isabela, segundo ela, todas as amigas pensam que ela ainda é virgem e os pais não sabem, e

no caso de Tainara, quando os pais dele souberam, “obrigaram” o rapaz a casar com ela. Como ela foi casada³², tinha maior liberdade para falar sobre sua sexualidade.

Algumas jovens da escola, em conversa durante os intervalos da aula, revelam outra situação em que há “flexibilização” do controle, por meio de fofoca sobre a jovem, como aparece no trecho abaixo do diário de campo.

Estávamos conversando no momento em que uma jovem de cabelos compridos, usando *short* curto e uma blusa que deixava aparecer sua barriga passou e Isabela e Madalena comentaram que ela é uma “puta”. Surpresa com o comentário delas, pergunto por que elas achavam isso, e elas respondem que ela era uma “perdida”, e também pelas roupas que ela usava, pois estava com a perna e a barriga de fora, o que na visão delas não era adequado, pois, “quando mostra a perna deve cobrir a barriga e se usa blusa com barriga de fora deve usar calça”. (...) Perguntei então para as jovens o que era ser “perdida” e Isabela explicou que é quando a jovem “se perdeu”. Digo que ainda não entendi e Madalena dispara: “Perder a virgindade”. Mostro curiosidade em saber como as pessoas descobrem se alguém é “perdida” ou não. Madalena fala que todo mundo comenta e Tainara diz que é porque o rapaz conta “o que fez e o que não fez”. Isabela diz que isso é muito difícil, porque logo a jovem é tachada de “vagabunda”. Então, Madalena explica que há exceções, quando a jovem tem dinheiro, ela tem mais liberdade para fazer o que quer, e Isabela complementa com a seguinte afirmação: “Isso é fogo, se tem dinheiro, as pessoas dizem, assim, é namorada, mas se não tem, o povo já vai logo dizendo assim: ‘é uma vadia, fez isso, fez aquilo’”. Bem humorada, Madalena brinca com isso e comenta que elas estão “lascadas”, já que não têm dinheiro. (Diário de Campo, 08/09/2013)

O trecho aponta para duas questões. A primeira mostra a naturalização das próprias jovens que sofrem o controle, pois elas também controlam e falam de uma jovem que se veste “fora” dos padrões que elas consideram correto, e por isso e por ser “perdida”, é tachada por elas de “puta”, demonstrando o quanto elas também estão enredadas nas hierarquias de gênero e nos padrões impostos para as mulheres na região. Nesse sentido, as jovens tomam as normas de gênero, que ditam formas como as mulheres devem se portar em relação tanto à sexualidade quanto à vestimenta, como prescrições que elas seguem, submetendo-se a elas para manter sua honra. Rosineide Cordeiro (2007), em seu texto sobre gênero nos contextos

³² Durante o namoro de Tainara a família dele descobriu que eles estavam mantendo relações sexuais e pressionaram o rapaz para que ele casasse, até porque acreditavam que Tainara estava grávida. Quando eles casaram, no civil, estavam brigados, mas assinaram os papéis mesmo assim. Não chegaram a viver juntos, mas voltaram a se relacionar após o casamento. Quando a família dele descobriu que ela não estava grávida “obrigou” o rapaz terminar a relação. No período da pesquisa eles estavam namorando *escondido* da família dele.

rurais, também ressalta o fato de que as próprias mulheres também exercem o controle e vigilância sobre outras mulheres, visando a manter o ordenamento moral de gênero.

Isabela e Madalena “assumem” – ao menos nesse momento, pois esse posicionamento ao longo do período de observação participante mostrou-se flexível – as normas de gênero como um código moral, uma prescrição, que deve ser seguida, com o objetivo de constituírem-se como sujeitos morais. Segundo Foucault (2010, p.211), há uma diferenciação, no que se refere à moral, entre níveis: código moral, que seria o conjunto prescritivo de valores e regras que tanto podem ser formulados “em uma doutrina coerente e em um ensinamento complexo” quanto pode ser transmitido de forma “difusa e que longe de formarem um conjunto sistemático constituam um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, dessa forma, compromissos e escapatórias”; moralidade dos comportamentos que diz respeito à forma como as pessoas se relacionam com as regras e valores que lhes são propostos. Além desses dois níveis, um terceiro seria o do sujeito moral que se refere à “maneira como é preciso ‘conduzir-se’, ou seja, a maneira como se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código” (FOUCAULT, 2010, p. 211).

Uma segunda questão seria uma “flexibilização” em relação à vivência sexual da jovem, a partir da intersecção com questões de classe social. Assim, é possível afirmar que, embora exista uma aparente liberdade em relação à sexualidade da jovem, a depender de sua faixa etária e de sua condição social, elas estão submetidas ao controle de sua sexualidade e às normatizações de gênero.

Uma das formas mais utilizadas para o controle das jovens na região, por parte da comunidade, é a fofoca, que como destacado por Silva (2007), pode ser pensada a partir de dois eixos. Um deles é como um “entretenimento” que ocorre de forma coletiva. Nesse caso, a fofoca como entretenimento refere-se ao compartilhamento de notícias, o que é comum acontecer na região que pesquisei. Sempre que chegava à cidade, por exemplo, Maria me recebia em sua casa e me atualizava dos acontecimentos da semana, e tinha interesse em saber o que tinha acontecido na minha semana. Nessas notícias da semana, eu ficava sabendo sobre os acidentes na região, as mortes, os velórios, quem tinha dado notícias etc. Outro eixo da fofoca seria como “instrumento de regulação social”, e nesse sentido funciona como algo que “corrige os costumes”, pode causar a desonra de alguém, intrigas (SILVA, 2007, p.187). Uma jovem estudante do 3.º Normal, de 17 anos e residente no *sítio*, ressalta o quanto a fofoca controla as jovens, ao dizer que é preciso cuidado com o que se faz, principalmente na frente

das pessoas, pois na região valia o ditado “cidade pequena, língua grande”, motivo pelo qual queria mudar para “a cidade” (referindo-se aos centros urbanos, como Recife) (Diário de Campo 07/11/2013).

Além desses dois eixos (entretenimento e instrumento de regulação), acrescentaria outro, como fonte de informação utilizada pelos/as jovens para se aproximar ou não da outra pessoa. Adrieli, 17 anos, moradora do *sítio* apresenta esse terceiro eixo.

Adrieli: (...) Porque tudo elas (irmã e amiga) me contam, e eu também conto a elas. (...) Quando eu vou ficar com um cara eu conto a elas primeiro, pra ver o quê que elas vão achar primeiro. Eu tento, eu pergunto a elas <aquele cara é falado?> que eu não gosto de ficar com um cara falado. Vai que eu fique com um cara e o cara já vai ficar com outra. (...)

Assim, saber da vida de outra pessoa por terceiros é importante também para “prevenir” de *ficar* com alguém que não tenha “boa reputação”. Sendo assim, a fofoca também é utilizada como estratégia pelas/pelos jovens para ter informações sobre outra pessoa, antes de uma aproximação.

A vigilância das jovens se dá não apenas sobre o controle de seu ir e vir, mas também das amizades que ela tem e com quem anda. Beatriz, jovem de 14 anos, moradora do *sítio*, que concedeu uma entrevista, ilustra esse controle, que vem acompanhado do medo de “ficar falada”.

Beatriz: (...) Eu saía pra qualquer canto que eu quisesse ir, sendo mais meu irmão, e também tem uma prima lá que ele (pai) deixa. Pra qualquer canto mais ela. (...) Porque **tem algumas meninas que têm uma fama... Aí ele não deixa sair.**

Pesquisadora: Fama de que?

Beatriz: de * que namora com homem casado, tudo. (...) **se você sair com alguém que seja bem falada no *sítio* aí qualquer, mesmo que você não faça nada, o povo já inventa.** Mas só algumas pessoas também. Não são com todas as pessoas também. (grifo nosso)

Entre as formas de controle das jovens por fofoca, um dos meios utilizados por jovens é o das redes sociais (Facebook). Como vemos no relato a seguir.

Estava no portão de entrada da escola, enquanto os/as alunos chegavam à escola para as aulas no turno da noite. Encontrei Alice, Adrieli, Ketly³³ e sua irmã, e ficamos conversando no portão. Alice estava agitada, e comentava com suas amigas que ela iria ver o que era bom, e andava de um lado para o

³³ Todas moradoras da *rua*, com 16 anos e estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

outro, passava a mão no cabelo, puxava sua camiseta. Adrieli ainda falou para ela se acalmar. Alice (...) saiu em direção a Severina³⁴, que se aproximava da entrada da escola, a empurrou e disse que ela iria se arrepender do que tinha postado no Face (Facebook). Sem entender o que estava acontecendo, pensei, em um primeiro momento, que elas estavam brincando, mas depois elas começaram a trocar chutes, puxões de cabelo e socos. (...) Severina gritava que Alice era louca e que ela não estava entendendo nada, mas Alice parecia não acreditar e reclamava que ela era uma mentirosa. (...) Ketly e Adrieli me explicaram o que estava acontecendo. Segundo elas, Severina e Alice tinham ido para uma festa em um *sítio* no final de semana, e Severina ficou falando que Alice estava muito bêbada e dando em cima de homem casado, mas Ketly afirmava que encontrou com ambas e que Alice estava normal. Alice soube dos comentários de Severina e mandou um recado para ela no Facebook e Severina respondeu algo pior, mas segundo Ketly, foi o cunhado de Severina, que tinha a senha dela, quem fez a postagem. Ketly e Adrieli explicaram que Severina costuma fazer intrigas. (...) Depois que as duas foram para a sala, a vice-diretora se aproximou e comentou que foi uma “surra bem dada”, porque as pessoas postam o que querem no Face, independentemente das consequências, e isso era sério, pois podia comprometer a vida e a honra de uma pessoa (Diário de Campo, 26/02/2014)

Na defesa da honra, é “permitido” até mesmo lançar mão do uso da violência, como algo legitimado na região. Durante o período de convívio na escola, presenciei outras situações em que o uso da violência foi utilizado com esse mesmo fim, e nessas situações acontecia respaldo das pessoas, que faziam comentários do tipo: “Provocou e mereceu”, “Quem mandou se meter a fazer o que não devia? Agora aprende”.

A tentativa, na situação acima destacada do diário de campo, era de desmoralizar Alice, porque ela “teve” uma conduta que não era considerada pertinente para mulheres, bebeu durante a festa. Por seu comportamento em relação ao álcool e por sua atitude em relação aos rapazes, costumava ser julgada pelas outras jovens.

Alice se aproxima e comenta que durante a Festa da Rapadura bebeu um litro de uísque com duas amigas e que ficou muito mal. Começamos então a falar sobre o consumo de álcool. Adrieli logo comenta que ela não bebe, mas Severina e Alice contam que elas costumam beber, e preferem “bebidas quentes” (uísque e cachaça). Porém, Severina faz questão de ressaltar que, embora beba, nunca fica mal como Alice (Diário de Campo, 23/10/2013)

Os relatos sobre Alice indicam que, embora ela tenha uma postura, aparentemente mais livre em relação a sua forma de ser e de vivenciar sua sexualidade, costuma *ficar*, e além de assumir isso publicamente, fala sem maiores problemas sobre suas *ficadas*, ela defende sua honra quando exposta publicamente, fazendo uso inclusive da violência. Posteriormente,

³⁴ Moradora do *sítio*, com 16 anos estudante do 3º ano do Ensino Médio.

Adrieli mostrou o conteúdo da postagem, na qual ela tinha sido marcada por Severina em uma foto com um homem deitado no sofá, quase sem roupa, cercado de latas de cerveja, com o seguinte dizer: “Eu bebo sim”.

Outro exemplo de como a normatização de gênero é forte na região, e o quanto a fofoca tem uma função de controle e instrumento de regulação social, é observado durante a conversa que tive com o casal que me acolheu em sua casa na cidade, assim que cheguei e comentei sobre meu encontro na *rua* com uma jovem da escola.

Enquanto conversava com Maria, disse que tinha encontrado uma jovem da escola que, para minha surpresa, morava em frente a sua casa. Assim que disse isso, ela disparou a falar sobre a jovem. Comentou que ela poderia ter em sua vida uma ótima pessoa, mas ela não deu valor e colocou “ponta” (traiu) no marido. Perguntei como ela sabia disso e ela só respondeu que todo mundo sabia. Disse ainda que o ex-marido dela costumava vir de madrugada tentar falar com ela, mas que ela não abre a porta. Walter então entra na conversa e de forma enfática diz: “Ela é uma puta”. Maria explica o motivo: fica “bebendo com macho”. Então, Walter complementa: “É, gente boa não se mete com ninguém, mas não vale nada”, se mostra indignado com o fato de o ex-marido ficar atrás dela: “Vê a qualidade de homem”, e ainda me avisa: “Quem anda com ela, fica falada, porque o povo aqui tem uma língua desse tamanho” (coloca a mão no umbigo, mostrando o tamanho da língua). (Diário de Campo, 21/11/2013)

Essa jovem, em conversa na escola, explicou que tinha se separado porque seu ex-marido era violento com ela, mas, independentemente dos motivos, é interessante destacar o recorte de gênero existente, que determina que “um homem não pode correr atrás de uma mulher”, bem como a crença de que a mulher só pode viver bem se tem um homem com ela. A jovem é julgada por ser separada, por beber com outros homens e recebê-los em sua casa, comportamentos que não são indicados para uma mulher, seja ela solteira, casada ou separada. A situação também era um aviso para a pesquisadora, visando ao controle sobre ela, e a escolha com quem ela deveria ou não falar, que no caso aparecia ainda como forma de cuidado e preocupação com a “reputação” da pesquisadora.

Ocorreram diferentes situações durante a pesquisa de campo, em que a fofoca foi utilizada para controlar, criticar e desonrar as jovens, principalmente quando elas tinham uma postura aparentemente “não recatada” em relação ao seu corpo ou a sua conduta sexual. Um momento marcante sobre essa questão aconteceu logo no início da pesquisa, quando apresentei aos professores/as meu projeto de pesquisa. Assim que terminei a apresentação, duas professoras se aproximaram e comentaram que eu teria muito o que observar, principalmente com os/as alunos/as da 3.^a e 4.^a fase, pois tinha uma jovem, em especial, que

era uma “bagaceira”, era separada, já tinha namorado vários alunos, sentava no colo dos rapazes, e os jovens não tinham respeito nenhum com ela, se aproveitavam mesmo, segundo elas (Diário de Campo, 03/10/2013).

Vale destacar que ocorreram outras situações nas quais a vida sexual das jovens era alvo de comentários dos/as professores/as, de funcionários/as, da coordenação e de outros/as jovens. Observei que existia uma distinção quando falavam dos jovens e das jovens. Em geral, os comentários sobre os jovens eram voltados para questões como o compromisso com os estudos e o trabalho, e vinham acompanhados de adjetivos como “sem futuro”, “só quer curtir”, “sem compromisso”, “desinteressado”, e raramente comentavam sobre o relacionamento afetivo-sexual, mas quando o faziam o que se ouvia era algo como “safado como todo homem”. Quando sabiam de alguma traição ou quando estavam envolvidos com alguma jovem considerada “bagaceira”, falavam: “É mais um besta que ela engana”. Porém, as jovens tinham suas vidas escrutinadas, principalmente no tocante a sua sexualidade, e os comentários vinham acompanhados de adjetivos como: “safada”, “bagaceira”, “vadia”, “vale nada”, “mal falada”, “perdida”, “puta” (recortes do Diário de Campo).

A frequência desses comentários era maior ou menor a depender do dia e de se observavam que eu tinha conversado com a jovem, como já comentado neste trabalho. Sobre essa aproximação das professoras e/ou funcionárias da escola, percebi que existiam duas questões envolvidas nesse falar sobre a jovem: a primeira que era a curiosidade em saber o que eu conversava com as jovens e, ao mesmo tempo, o desejo de mostrar que conhecia a jovem; e a segunda questão era como se quisessem me avisar dos “perigos” de falar com alguém que não tinha “boa reputação” e/ou que eu era ingênua e seria enganada pelas jovens.

Esse falar sobre a jovem de forma tão detalhada faz parte da ordem moral da região, da hierarquia de gênero existente e da crença de que a jovem deve manter uma conduta moral pautada na honra e no recato, nem que para isso deva ser submetida a todo um controle exercido não apenas pela família, mas pela comunidade, o que não vale da mesma forma para o jovem.

Como dito, a imbricação entre honra e gênero sobre os jovens se dá no que tange à importância do trabalho. O jovem trabalhador, que ajuda o pai no roçado, é considerado responsável. O trabalho é um elemento importante para os jovens. Henrique mostra no trecho a seguir a importância do trabalho:

Pesquisadora: (...) Você trabalha com seus pais. Tua mãe também trabalha?
 Henrique: Quando eu era mais novo, ela trabalhava, sim. Pai ia trabalhar fora, aí ela que trabalhava na casa e na roça. **Aliás, foram eles que**

ensinaram a gente a trabalhar, se não... a gente ia ser esses playboyzinhos que não querem nada com a vida, a não ser a farra. A gente tem muito o que agradecer a eles. (grifo nosso)

Além de ser o trabalho um elemento importante, passado de geração em geração, é algo que faz com que a pessoa se torne responsável e diferencia o jovem do *sítio* e da *rua*, que no caso seria mais irresponsável. Esse mesmo elemento aparece no trabalho de Paulo (2011). A diferenciação entre ser do *sítio* ou da *rua*, trabalhada em capítulo anterior, é parte importante da subjetivação dos/as jovens, e um dos marcadores sociais que interseccionam-se com os marcadores de gênero e família. Aos jovens cabe o trabalho na roça ou fora de casa (remunerado). Eduardo destaca que, em sua casa, como na maior parte da região, segundo ele, quando o filho homem completa 18 anos, torna-se obrigação ajudar em casa tanto no trabalho no roçado quanto financeiramente, participando do pagamento das contas. Segundo ele, isso é válido apenas para os filhos (Diário de Campo, 17/02/2014).

O trabalho também é valorizado para as jovens, porém esse não é compreendido como trabalho, e sim como “ajuda” para a mãe na casa. Há uma divisão sexual do trabalho nas áreas rurais (HIRATA, 2006; KERGOAT, 2002) entre trabalho de homens, que utiliza a força, é remunerado e feito fora de casa, e o trabalho de mulheres, em casa e não valorizado como tal. É naturalizada a ideia de que o trabalho doméstico não é trabalho, é uma ajuda, como podemos observar no trecho da entrevista de Gabriela, de 16 anos, moradora do *sítio*, que não considera que trabalha.

Pesquisadora: E me fala um pouquinho como é o seu cotidiano no *sítio*. Como é teu dia a dia, durante a semana, de final de semana?

Gabriela: Assim, meu dia a dia, eu gosto de acordar tarde, dizendo logo. Eu **ajudo bastante mãe** em casa, que a casa é muito grande, tem que ajudar ela. **Normal, como qualquer dona de casa faz.** Não gosto de lavar roupa de ninguém, isso aí eu não faço. Mas é normal, eu venho pra escola. (grifo nosso)

Não são apenas as jovens que estão submetidas às ordens morais de gênero, as mulheres de forma geral vivenciam o controle e a regulação de seus comportamentos e corpos (CORDEIRO, 2007), no entanto, as intersecções de gênero, juventude e ordem moral camponesa produzem sobre as jovens maior cerceamento, que é naturalizado por elas, já que também compartilham as tradições locais e a crença de que cabe às jovens a manutenção da honra familiar por meio de um comportamento de “recato” (ROHDEN, 2006). Para garantir esse controle, os pais lançam mão de diferentes estratégias, desde a regulação e controle do

namoro, controle sobre sua circulação, até o uso da violência. Já a comunidade utiliza principalmente o recurso da fofoca.

Como dito, o jovem mantém a honra da família buscando trabalho, o que o torna responsável, respeitável e um “bom partido” para as jovens. O trabalho do jovem começa desde cedo na roça. A jovem embora também trabalhe na roça, muitas vezes, cuidando dos animais, é valorizada por seu aprendizado dos afazeres domésticos, pois o objetivo é prepará-la para ser dona de casa, e, embora faça o trabalho doméstico, este não é valorizado como tal. Porém, há jovens que trabalham fora, mas em menor número.

As assimetrias de gênero também se revelam na educação dos/as jovens, a qual é diferenciada. Durante a pesquisa, era comum escutar as jovens comentarem sobre o controle dos pais em relação às saídas, os locais em que podiam circular, a possibilidade de escolher seu parceiro. Também falavam sobre a percepção que tinham a respeito da diferença na forma de os pais lidarem com elas em relação aos irmãos, que tinham mais liberdade.

Ketly, durante a entrevista, fala de seu incômodo em relação ao tratamento dado a ela e sua irmã e aos seus irmãos. Porém, embora diga sentir-se insatisfeita com essa diferença e reclame com a mãe, acaba por aceitar as normas que são impostas por seu pai, como, por exemplo, só poder sair acompanhada de sua irmã, e não busca estratégias para driblar esse controle, ou mesmo sair sem a permissão. Ultimamente, ela vive uma situação difícil, pois sua irmã vai se casar, e a família de seu noivo não quer mais que ela ande pela *rua*, para que não haja “falatório”. Então, sua irmã tem ficado em casa ou no *sítio* de seu noivo – que não está na região, porque ainda não conseguiu sair do emprego atual em outra cidade – sob o olhar atento da família dele. Devido a essa situação, Ketly também não tem saído, pois seu pai não permite, já que ela também não tem nenhuma prima em que ele confie para acompanhá-la.

Ketly: (...) ela (irmã) ia pra não ficar em casa, porque sempre **nós nunca saímos só**. Até que agora eu tô sem sair de casa por causa dela. Mas, porque é assim, **sempre que uma sai, pai só deixa sair se a outra for**. Aí ela sempre ia mais a gente.

Pesquisadora: E teu irmão também é assim, ele só sai acompanhado?

Ketly: **Não, meu irmão é mais liberal. (...) Eu falo sempre em casa, porque é assim, homem eles tratam diferente, até o mais novo**, diferente do que nós duas. (...) Assim, **o jeito, a maneira de deixar eles sair**, com quem eles andar, determinar **as horas dele chegar e dele sair**. Eu acho assim que é muito diferente, eu **acho que é porque eles são homens. É mais liberal, e mulher não**. (...) Eu acho que, mais assim, que eles mais se preocupam com a mulher, assim, tipo pai, porque **ele vive não é pela opinião dele, é dos outros. Ele acha, ele pensa o que os outros vão falar, porque ele acha que se nós saímos demais os outros vão falar** <a filha de

fulano tava na praça fazendo isso e isso>. Mesmo sem tar, mas ele diz que falam. (grifo nosso)

Embora Ketly se incomode com essa diferença no tratamento entre mulheres e homens, ainda assim obedece ao pai, e só sai com sua permissão e com a irmã junto. Os jovens também percebem essa diferença. Henrique, ao falar sobre sua irmã, destaca:

(...) por ser mulher, é... os pais não permitem que ela saia sozinha, né? Porque tem a questão da... que eles guardam muito as filhas, né? Eles vêm dessa família de antigamente, que não dá muita liberdade às filhas mulheres.

Eduardo também traz essa mesma percepção em relação à irmã, e destaca que os homens de sua família têm mais liberdade para sair, e o horário mais livre também. Embora tanto os homens quanto as mulheres tenham normas a seguir, essas são mais flexíveis aos homens.

O controle não ocorre apenas em relação a sair, para as jovens, existe toda uma normatização do namoro, dias, horário e o local em que o casal pode se encontrar, em geral na sala, na presença de um dos pais, e o que é permitido em relação ao contato físico. Também são os pais que determinam se o namoro deve ou não continuar. Obviamente, como dito antes, as jovens nem sempre atendem ao que o pai determina, e às vezes utilizam recursos para lidar com a situação, como aparece no trecho abaixo:

Pesquisadora: mas aconteceu algum problema entre eles (pai e namorado)?

Beatriz: Isso, com ele e com meu pai. Eles se desentenderam por besteira. (...) **discordaram de uma opinião, aí ficou normal, (...) só que pai não queria que eu namorasse sério. Ele disse <não, dê um tempo, não namore>. Eu dei um tempo. Passei mais ou menos um mês, mas depois eu voltei.** (...) eu voltei com ele, e **só minha mãe sabia**, até a hora dele viajar. Só minha mãe sabia e meu irmão. Meu pai não sabia e nem sabe. (...) (grifo nosso)

Eduardo fala sobre a forma como o pai de sua ex-namorada reagiu em relação ao namoro e à determinação do tempo de namoro e da necessidade de noivar logo depois.

Eduardo: Aí comecei a namorar, fui na casa dela, falei com o pai dela. **Aí o pai dela disse, assim, era liberado, mas só que lá não esquentava banco. Era tudo muito rápido. Começar a namorar, com um mês poderia noivar.** Aí eu só namorei ela um mês. (...) ele (pai da jovem) disse que o rapaz lá não namora com a filha dele muito tempo. (...) Aí assim pouco tempo não dá pra se conhecer bem (riso). (...) Eu terminei assim, porque não

dava certo. (riso) **O pai dela pegava muito no pé dela pra apressar ela, pra me apressar, pra que eu fosse noivar com ela** e se casar. (grifo nosso)

Eduardo traz outro elemento importante: há um “ritual” a ser seguido no namoro, que faz parte da tradição dessa área, pelo menos no namoro *sério*, que será aprofundado mais adiante. O jovem precisa pedir para os pais da jovem para namorar. Esse é um momento de tensão para ambos, pois os pais podem negar o pedido e, no caso, a relação pode nem acontecer, ou dependendo do sentimento existente entre eles, ou do enfrentamento e resistência à ordem moral, o namoro pode acontecer às escondidas. O pedido, em geral, acontece quando a jovem acredita que o pai dará a permissão para o namoro, mas isso não é uma regra, pois durante o período de convivência os/as jovens partilharam de situações em que no momento do pedido o pai da jovem negou, ou mesmo após ter aceito voltou atrás na decisão e exigiu o término da relação.

As diferentes formas de resistir ao controle exercido sobre os/as jovens produzem também uma multiplicidade de maneiras dos/as jovens se relacionarem. Assim, na pesquisa, observei uma “tipologia de relacionamentos” que será aprofundada a seguir.

4.3 A tipologia dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens

4.3.1 O ficar: da “experimentação” à etapa do namoro

“A diferença entre #FICAR, #PEGAR e #AMAR é a mesma diferença entre #MINUTO, uma #HORA e toda a #VIDA. #FicaAdica”. (Postagem no Facebook de uma jovem moradora da *rua*).

Conforme destacamos em capítulo anterior, é na juventude que inicia o processo de autonomia dos pais. Nesse processo, a sexualidade tem um lugar importante. A construção da autonomia juvenil e da sexualidade é processual, e ocorre por meio de uma aprendizagem gradativa, que tem como lócus privilegiado para acontecer, as relações afetivo-sexuais entre jovens (BRANDÃO; HEILBORN, 2006; BRANDÃO, 2004; RIETH, 2002). Essa busca por autonomia é algo vivido por jovens rurais e urbanos/as, porém, sua manifestação nas áreas rurais é diferente.

Um exemplo dessa manifestação diferente é o fato de jovens não falarem sobre seus relacionamentos, buscar esconder que ficam, evitar ser vistos. Isso tem relação com o receio de que os pais descubram que a jovem fica, o que não é algo visto com “bons olhos” pelos pais, além do medo de “ficar falada”. Como abordado anteriormente, há um controle sobre as jovens, e um a moralidade de gênero que se entrelaça com a honra. Só é permitido às jovens casadas, ou que já foram casadas, falar sobre determinados assuntos, como por exemplo, sexo. E mesmo para essas jovens, como trazido anteriormente, há uma conduta moral esperada, caso contrário, passam a ser alvo de fofoca.

Nessas construções afetivas, os/as jovens experimentam uma diversidade de formas de relacionamento, que vão desde o *ficar* até o casamento. Porém, em cada um desses tipos de relacionamentos, existem diferentes expectativas sobre a relação e seu/sua parceiro/a, limites, códigos, etapas etc. Dentro das modalidades de relacionamento que ocorrem entre os/as jovens rurais, temos o *ficar*. Esse tipo de relação, que surgiu na década de 80 como um novo código de relacionamento nas áreas urbanas, ganhou aderência da juventude rapidamente, incluindo os jovens rurais. Em estudo anterior, destacamos que o *ficar* é um tipo de relacionamento que objetiva a busca de prazer, possui maior fluidez, menor responsabilidade, e é marcado socialmente pela falta de compromisso, fidelidade, vínculo e regularidade de encontros. Acaba por ser uma etapa “obrigatória” antes do namoro, como um período de experimentação da relação, para ver se o relacionamento “deve” ou não progredir para o namoro. Essa aparente liberdade no *ficar* não significa que não existam regras também, bem como a marca de gênero que rotula jovens como “para *ficar*” e “para namorar” (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2011).

Na pesquisa atual, o *ficar* também aparece como um tipo de relação vivida pelos/as jovens rurais. Porém, antes do *ficar* em si, é comum na região a intermediação de uma terceira pessoa, que pode ser amigo/a ou algum familiar (primo/a, tio/a, irmão/irmã), no que eles/elas chamam de ajeitar, agitar³⁵ ou arrumar. Em relação a isso, há duas posições que os/as jovens assumem: 1) há aqueles/as que sempre ajeitam e pedem para o/a outro/a ajeitar, porque na opinião deles/delas já vai falar com a pessoa “na certeza” para *ficar*, em geral, é uma estratégia utilizada por jovens tímidos/as; 2) e há jovens que são contra o ajeitar, no caso dos jovens, porque eles não são tímidos e preferem ir direto conversar com a jovem, e no caso das jovens há duas questões envolvidas: consideram que o rapaz tem de mostrar o interesse

³⁵ Dayane define o “agitar”, sinônimo do ajeitar e do arrumar, como “dar uma de cupido, chegar e falar: “Olha, ele quer *ficar* com você, ela também”, e, segundo ela, Isabela precisava disso no primeiro ano, pois era muito devagar (Diário de Campo, 11/10/2013).

primeiro, e, quando o rapaz vem diretamente, mostra que tem mais iniciativa, algo que é valorizado pelas jovens.

Existem exceções, como no caso de Gabriela, que, em entrevista, explica que, além de não gostar que ajeitem alguém para ela, costuma, quando tem vontade, “chegar” no jovem, pois, “se ele falar não, só quem vai ficar sabendo, pelo menos, sou eu e ele”. Ela conta ainda como é esse “chegar” “Pergunto se eu tenho alguma chance. Eu primeiro vou arrodando, pegando intimidade, aí eu chego. É difícil eu pedir pra alguém ajeitar um menino pra mim. Eu não gosto”. Essa postura diverge da maioria das jovens interlocutoras da pesquisa.

Eduardo relata que é comum acontecer de um jovem *ficar* com uma jovem, e depois ajeitar ela para seu amigo: “Geralmente é assim, se meu colega ficou com uma menina, ele vai ajeitar ela pra mim. (...) porque, se ele não gosta dela, ele chega e pergunta: ‘Eh, aí tu quer fulana?’ Aí pronto, aí ele vai e ajeita”. Mas isso só acontece quando não há interesse em continuar a relação, quando não há envolvimento emocional.

O *ficar*, para os/as jovens rurais, é compreendido como uma relação fluída, momentânea, sem compromisso, sem responsabilidade. Sempre é escondido dos pais e pode ser escondido dos/as amigos/as ou de outros/as jovens. Para as jovens, essa relação traz certa “insegurança”, como Isabela comenta: “Eu me sentia insegura eu só ficando. Não *ficava* aquela coisa totalmente *séria* e bem pegajosa. (...) quando a gente tá namorando, aí fica mais, fica *sério*”. Porém, para os jovens, é o tipo de relação preferida, justamente por essa fluidez e possibilidade de *ficar* com pessoas diferentes, e também pelo fato de não existir cobrança da família da jovem, que nem toma conhecimento da relação.

Durante o período de observação participante, nas conversas que tinha com os/as jovens, compreendi que o *ficar* apresenta diferentes significados para eles/elas: 1) diversão, nesse caso, fica-se e, se sentir vontade, pode repetir esse *ficar* outras vezes, porém a intenção não é namorar futuramente aquela pessoa; 2) período de experimentação, nesse caso, a intenção é *ficar* com a pessoa por um tempo para ver se vale a pena namorar ela; 3) etapa para o namoro, em geral, depois de ficar algumas vezes, existe o envolvimento emocional, e o objetivo passa a ser namorar. Esses significados não são fixos, há momentos em que os/as jovens começam por diversão, mas acabam namorando, ou consideram como um período de experimentação, mas não seguem adiante, ficando apenas uma vez ou algumas outras poucas. Porém, quase todos/as os/as jovens consideram uma etapa importante antes do namoro.

De forma geral, o que vai definir que tipo de *ficar* a pessoa terá tem relação com a forma de ser da pessoa, com o tipo de criação e liberdade que há, como Ketly explica:

Pesquisadora: E você se sente bem ficando? Como é que é? Você falou que você já diz logo que você é séria...

Ketly: É. Assim, meus fica, eu nunca fiquei assim pra *ficar* hoje, amanhã, uma vez só. (...) **Eu boto o pé na parede, eu digo <não! Vai ser logo sério! Se for pra ficar, vai ser logo sério,** porque eu não gosto disso de tá ficando>. (...) Porque, assim, **eu já não saio de casa que pai não deixa. Aí, pra pessoa tá ficando tem nem como se ver, e pelo menos no namoro, ele vai lá pra casa, né?** (grifo nosso)

Entre as jovens interlocutoras desta pesquisa, nos momentos em que conversávamos nas rodas que aconteciam nos intervalos das aulas, não houve consenso sobre duas questões relacionadas ao *ficar*. A primeira foi sobre a preferência entre *ficar* e namorar. Uma parte das jovens preferia namorar, principalmente *sério*, pois nessa relação existe maior envolvimento, amor e confiança, bem como há a garantia de encontrar com o jovem em casa, como Ketly destacou. Outra parte considera que, no namoro, a pessoa ficaria mais “presa” e limitada, pois quando namoram o controle sobre ela é ainda maior, e parte não apenas dos pais, mas do próprio namorado, nesse caso, as jovens preferem *ficar*. Contudo, isso não significa que não namorem, porque, como relatam, acabam se envolvendo e namorando.

Outra questão que envolve o *ficar* e que não foi consensual diz respeito à vivência da intimidade sexual (pensada de forma abrangente). Nas rodas, em diferentes momentos, lancei a questão para as jovens se a intimidade sexual era diferente no namoro e no *ficar*. Algumas jovens defendiam que a liberdade acontece mais entre namorados, pois há mais confiança na relação, e outras consideravam que o *ficar* era mais “quente” e “melhor”, por ser “escondido”.

Pesquisadora: E na *ficada* você acha que é diferente a forma como *fica*, beijos e abraços, não?

Beatriz: É mais diferente, porque no namoro é... ah, é bem diferente! É uma coisa mais calma. (...) No *fica* é sempre escondido, geralmente. (...) *fica* bem melhor (risos), porque tem um ditado de que tudo que é perigoso... é bom...

Perguntei para elas se tinha alguma diferença na forma de se relacionar em uma *ficada* e no namoro. As opiniões foram divergentes. **Isabela foi logo dizendo que na *ficada* tudo era mais “quente” e que no namoro tudo podia até “esfriar”**. Madalena discordou, para ela, **na *ficada* a mulher não deixa nada acontecer**, mas conforme namora e se envolve emocionalmente, vai cedendo. Para Tainara, na *ficada*, os homens já querem “avançar”. O assunto foca na relação sexual, e Madalena explica que **os homens só querem “logo isso, fazer e pronto, e depois saem falando o que fizeram e o que não fizeram”**. (Diário de Campo, 08/11/2013, grifo nosso)

Um ponto comum era que, independentemente de ser no *ficar* ou no namoro, mais importante é a confiança no jovem com quem se fica, de que ele não falará a respeito do que acontece no momento da intimidade do casal. Isso ocorre porque, como já dito, ficar “falada” é algo que afeta não apenas a honra da jovem, mas a de sua família, e pode ser, e em geral é, um empecilho, para futuras relações.

A partir das observações realizadas no campo de pesquisa e das entrevistas realizadas, é possível afirmar que, entre os/as jovens participantes da pesquisa, há um “script” a ser seguido no *ficar*: 1) mostrar interesse, seja por meio de alguém que ajete, seja se aproximando para conversar; 2) trocar telefone, a ligação e a conversa via mensagem do Facebook são os caminhos mais utilizados pelos/pelas jovens, principalmente a ligação, pois nem sempre é possível o uso da Internet nos *sítios*; 3) encontros escondidos; 4) é necessário que alguém ajude a esconder a *ficada*, tanto dos pais, ajudando a sair de casa, quanto de pessoas da comunidade. Isso pode ser feito de diferentes formas, como ajudando a mentir para os pais e disponibilizando sua casa. São diferentes pessoas que fazem esse papel (irmão/irmã; tia – principalmente quando tem a idade próxima da/o jovem; primos/as e amigos/as). Esse “script” apareceu em diferentes relatos e conversas, e se dá dessa forma quando as pessoas passam um tempo juntas, ficando. Quando o *ficar* vai se prologando, começam as conversas para namorar, que pode ser *sério* ou *escondido*.

Embora o *ficar* seja um relacionamento mais fluído, assim como achados de pesquisa anterior (NASCIMENTO, 2009), existe entre jovens rurais normas que devem ser seguidas. Entre as normas, está a impossibilidade de cobrança – isso foi consensual entre os/as jovens. O *ficar* pode ser *escondido*, nesse caso, ninguém sabe da relação, no máximo, pessoas de confiança, como primos/as ou amigos/as próximos. Também pode ser assumido, quando ficam na frente de outras pessoas. Porém, independentemente de ser um *ficar escondido* ou *assumido*, os pais, ou pelo menos o pai, porque em alguns casos a mãe pode saber a respeito, não sabe da relação, ou seja, sempre é de forma escondida dos pais que ele acontece. Um ponto importante dessas normas do *ficar* é sua intersecção com a ordem de gênero, que estabelece para as jovens todo um protocolo de como deve se portar de forma “recatada” no *ficar*, para que não fique “falada”. As jovens têm consciência desse comportamento esperado, por isso, é comum dizerem que, enquanto ficam, não permitem que muita coisa aconteça, embora, nos relatos das entrevistas, vi situações que contradiziam esse posicionamento. A fala de Eduardo aponta para essa necessidade de “recato”:

Pesquisadora: E você vê diferente a menina que *fica*? Não? É a mesma coisa? Como é que é?

Eduardo: Não. Eu acho diferente, assim, porque **a menina que *fica*, ela não é tão séria, assim, pra namoro.** Porque a menina que *fica*, ela vai *ficar* com um, dois ou três, e **a menina que namora, ela vai se dar ao respeito.** (...) Porque a menina que *fica*, ela vai sentir aquela atração de *ficar* com um, com outros. Aí, se ela começar a namorar, ela vai *ficar* com aquela mesma atração de *ficar* só. Ela não vai ter aquele respeito.

(...)

Pesquisadora: Mas isso tem a ver com o quê? Com o que falam dela? Com o que você sabe? Como é que é isso, assim? Como é que você sabe que ela é uma “menina de respeito”?

Eduardo: **Através do *ficar*. Se for uma menina que tenha muita acariciação, essa menina não é muito de namorar sério.** (...) **Tem meninas que você *fica* e... passa a mão por dentro da sua camisa...**

Pesquisadora: Ah... carícia. Se fica muito... é?

Eduardo: É. Porque, assim, **a menina, que ela é de namorar, se dá ao respeito, ela não tem essa intimidade toda.** (grifo nosso)

A iniciação sexual dos/as jovens acontece no *ficar*, considerando como trazido por Brandão (2004), e abarca mais do que a relação sexual completa (considerada com penetração), começando a partir das primeiras aproximações, olhares, beijos, abraços, trocas de carícias, até a primeira relação sexual completa. Entre as pessoas entrevistadas, todas vivenciaram o primeiro beijo no *ficar*. Essa mesma situação foi recorrente entre os/as jovens com os/as quais convivi durante o período de observação. Entre os jovens, a primeira relação sexual completa também aconteceu, principalmente no *ficar*, já para as jovens, que já tiveram relações sexuais, essa acontece, pela primeira vez, em geral no namoro, como também apareceu na pesquisa realizada por Rieth (2002).

Os lugares para *ficar*, lembrando que estes devem acontecer de forma o mais escondida possível da família e da comunidade para que os pais não descubram, são as festas da cidade, as *ruas* mais escuras ou desertas, dentro dos carros ou encostados nas motos, nos *sítios* nos lugares mais afastados, “no pé de pau”, na casa de tias, primas e amigos/as, sem que os pais tomem conhecimento, e na escola ou no entorno dela.

Pesquisadora: (...) Onde vocês costumam sair pra *ficar* (...)?

Isabela: **Na escola. Nas festas. Na rua mesmo.** Em **alguma ocasião.** (...).

Pesquisadora: (...) Pode *ficar* na frente de outras pessoas?

Isabela: **Não, tem gente que fica na frente dos outros, né?! Tem gente que quer mais prioritário (...) privacidade. Aí quer, aí vai pra outros lugares mais reservados. (...) naquelas ruas que tão, assim, escuro.** (grifo nosso)

Além do *ficar* existem outras relações vividas pelos/as jovens, que são as modalidades de namoro, sobre as quais me deterei a seguir.

4.3.2 Do escondido ao sério: o “protocolo” do namoro rural

No convívio na escola, escutava os/as jovens falarem sobre namoro de diferentes formas. Às vezes, eles usavam após a palavra namoro um adjetivo como *sério*, *escondido*, “bobinho”, “intenso”, “moído”. Em outros momentos, só usavam a palavra namoro. Se inicialmente isso não chamou minha atenção, conforme fui me aproximando dos/as jovens, a curiosidade foi aumentando, e me dei conta, pelas conversas com os/as alunos/as, que cada um desses “tipos” de namoro tinha características diferentes e também se diferenciavam do *ficar*.

O namoro é uma relação “permeada pelo desejo de ficarem juntos, com regras estabelecidas de compromisso e fidelidade, na qual cada um reside em um lar diferente, podendo ou não ser uma relação que preceda um casamento” (NASCIMENTO, 2009, p.45). Outro fator importante que diferencia o namoro do *ficar* é o pedido de namoro, que pode ser feito de maneira espontânea pelo jovem ou a partir de uma cobrança da jovem para que a relação tenha maior compromisso. Na área rural, a jovem explicita seu desejo de que o jovem oficialize a relação com o pedido, e isso é considerado uma das demonstrações de que o jovem gosta dela e a valoriza.

Compreendi que essa diversidade de formas de namoro estava relacionada ao modo de vida rural e estratégias encontradas para lidar com o ordenamento moral existente, compartilhado pelos/pelas jovens, bem como com o envolvimento emocional dos/as jovens e o desejo, ou não, de maior compromisso na relação. Assim, é à luz da interseccionalidade que podemos interpretar os diferentes tipos de namoro na área rural pesquisada.

Como já discutido, a família rural e a comunidade participam de forma ativa no namoro dos/as jovens. Os pais interferem na escolha do/a parceiro/as, estabelecem regras para o namoro que a comunidade, pelo uso da fofoca reforça, dão a “permissão”, a “bênção” ou

não para que ele se estabeleça. Conversando com alguns pais e mães dos *sítios*, aparentemente os/as jovens são “completamente” submissos a essas regras. Em um primeiro momento de contato com os/as jovens, também tive a impressão que essa submissão acontecia de forma absoluta. O relato do período de namoro de duas mulheres jovens, moradoras do *sítio* da Bernarda, reforçou essa impressão.

Paula e Marta, ao falarem sobre o período de namoro delas, explicaram que só namoravam em casa, no sofá, na presença dos pais. Paula explica que na região é assim, que os pais só deixam namorar em casa e com eles junto, e que no caso dela, enquanto ela namorava seu marido, ela não podia nem falar com ele se os pais não estivessem presentes: “Se encontrava ele na *rua*, mudava de calçada”. Perguntei se elas beijavam os namorados na época, na frente dos pais, e Marta disse que até hoje, mesmo casada, não beija seu marido na frente de seu pai, pois seria desrespeito com ele. Na frente dos pais só conversava com seu atual marido e namorado na época, mas que, quando os pais iam à cozinha buscar algo, aproveitava para trocar beijos com ele (Diário de Campo, 08/09/2013)

Porém, conforme os/as jovens se aproximaram e permitiram que eu participasse de suas conversas, fui percebendo que existiam formas de resistência às normas estabelecidas pelos pais e estratégias para *ficarem* e namorarem. Uma dessas estratégias era namorar *escondido*.

O namoro *escondido* tem nuances em seu interior, e para compreendê-lo é necessário o convívio com os/as jovens. O namoro pode ser escondido dos amigos mais distantes, dos conhecidos, da família e dos pais. Também pode ser escondido apenas dos pais ou apenas do pai da jovem, quando a mãe sabe da existência do namoro e o acoberta. Independentemente de quem sabe sobre o namoro, ele só deixa de ter o *status* de *escondido*, quando o jovem pede permissão ao pai da jovem para namorá-la. O pedido de permissão ao pai da jovem faz parte do protocolo do namoro na região, da tradição que normatiza as formas de relação.

Essa forma de namoro ocorre por diferentes razões, segundo os/as jovens: porque ainda não há certeza dos sentimentos e se o namoro irá durar, então, nesse caso, esperam para apresentar o jovem aos pais; porque o jovem ainda não pediu à jovem para “assumir” o namoro como *sério*, o que implica obrigatoriamente o rapaz ir falar com o pai da jovem; porque os pais não permitiram o namoro, mesmo depois de o jovem pedir permissão; para evitar o controle dos pais sobre o namoro, ou seja, para evitar as regras, e no caso da jovem, para que ela tenha mais liberdade para encontrar o namorado e circular pelos lugares.

Tanto no *ficar* quanto no namoro *escondido*, os/as jovens estabelecem uma rede de apoio ao relacionamento. Embora os/as amigos/as estejam presentes nessa rede de apoio,

percebi, tanto pelas entrevistas quanto no período de observação, que nesses casos três figuras têm maior destaque: a tia, a prima e a/o irmã/irmão. Em geral, essa tia é uma jovem de idade próxima à da jovem e que, em geral, já é casada e mora em outra casa, que não a dos pais. A prima também tem uma idade próxima a da jovem e pode ou não ser casada, em geral, não é, nos “casos” compartilhados comigo.

Isabela: (riso) Assim, nas festas a gente *ficava*, aí às vezes eu saía, a gente *ficava*. Assim, **eu saía assim, ia na casa de uma amiga, aí via ele e a gente ficava. Aí eu dormia na casa da minha tia (23 anos), a gente ficava, minha tia aceitava e minha tia deixava ele entrar na casa dela, aí a gente ficava lá.** Mas com minha tia lá também, né?! (...).

Quando a aula terminou, caminhei com os/as alunos/as para praça, onde os carros pegam e trazem os/as jovens dos *sítios*. (...) Bárbara (estudante 3.º Normal, 16 anos, moradora do *sítio*) se aproximou e sentou a meu lado. Começamos a conversar e perguntei como ela conheceu seu noivo. Ela riu e disse que era uma história engraçada. Ela explicou que **ele trabalha com sua tia**, e que primeiro o conheceu por telefone. No início, ela mentiu sobre quem era, mas conforme os dias foram passando e eles se conhecendo por telefone, uma amizade surgiu, e ela disse quem era. **Marcaram de se encontrar na casa de sua tia e acabaram ficando.** *Ficaram* durante um tempo pequeno e logo ele foi para a casa dela, no *sítio*, pedi-la em namoro. Começaram a namorar “sério” e depois de 5 meses noivaram, estão juntos há quase 1 ano. Ela conta **que antes dele só tinha ficado e que não queria namorar. Perguntei como ela fazia para ficar no sítio e ela explicou que ela ficava na rua, na casa da tia, que sabia que ela ficava, mas a protegia.** Essa **tia é casada há 3 anos, e hoje ela tem 19 anos**, é irmã de sua mãe, que também casou aos 16 anos. Bárbara disse que as mulheres de sua família casam cedo, mas que ela não quer isso, ela tem planos de continuar os estudos, fazer uma faculdade e só depois casar. (Diário de Campo, 08/11/2013, grifo nosso)

No caso de Bárbara, assim como no de Isabela, a tia ter aberto a casa para que as jovens encontrassem o rapaz foi o que possibilitou o início da relação, pois garantiu que ninguém ficasse sabendo, permitiu o tempo de experimentação, até a decisão de assumir o namoro como *sério*, ou seja, até o momento de falar com os pais da jovem.

Um elemento significativo que também pode ser destacado no trecho extraído do diário de campo é o fato de Bárbara ter objetivos diferentes dos de sua mãe e tia. Ela não deseja casar cedo, quer estudar primeiro. Quebra uma lógica da região de que a mulher é incentivada a constituir uma família e ficar em casa cuidando dos filhos. Almeja fazer uma faculdade e chegou a fazer o vestibular³⁶ como treino naquele ano.

³⁶ O programa de governo que interiorizou universidades públicas impactou a região estudada, pois a criação da Universidade Federal em Serra Talhada, segundo os/as jovens, fez com que fosse possível o acesso a uma

Em resumo sobre o namoro escondido, observa-se que este é utilizado como uma estratégia para driblar o controle da família, como um período de “avaliação” da relação, e se mantém nesse *status* até o momento em que o jovem vai pedir a permissão do namoro para o pai da jovem. Pode acontecer também de o namoro ser *escondido*, porque os pais não aceitam, seja não permitindo desde o início, seja “obrigando” ao término depois de um tempo. Para que aconteça essa relação, os/as jovens acionam uma rede de apoio que dará cobertura ao casal. Além disso, essa relação pode ser interpretada como uma fase do namoro, anterior ao assumir.

Quando os pais ou responsáveis não permitem o namoro, por diferentes motivos (não aceitação do rapaz, desejo que a filha namore outra pessoa, divergência de opinião com o rapaz, considerar que a filha é muito jovem para namorar) – a exemplo do que aconteceu à Silvana, que não teve a permissão para namorar porque a mãe queria que ela namorasse um primo, o que fez com que ela decidisse namorar *escondido* e depois fugir para casar, como destacado em trecho anterior –, buscam estratégias para continuar o namoro: vão morar com algum familiar (a exemplo de tios e tias) que não os pais ou responsáveis; namoram *escondido*; mentem com a ajuda da rede de apoio para marcar encontros sem os pais saberem; namoram na escola ou no entorno, no horário da aula.

Outros tipos de namoro seriam o namoro considerado “bobinho”, no qual não acontece maior intimidade, apenas beijos. Madalena considera que este é o “namoro de criança, quando se é criança e se brinca que está namorando, mas não acontece nada”, e o namoro “intenso”, que para ela seria aquele no qual acontece intimidade e maior envolvimento emocional.

Como falado anteriormente, o namoro *sério* é aquele em que há a permissão dos pais para o namoro acontece e no qual a família, principalmente na figura dos pais, participa de forma mais ativa, determinando regras para a relação como local onde deve acontecer (em casa, na sala com a presença dos pais, ou na calçada, no claro, para que possa ser vigiado pela janela), dias e horários. Essas regras fazem parte do *manual do namoro*, e tanto os jovens quanto as jovens se submetem a elas (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2011).

Chamou minha atenção que, no namoro *sério*, os jovens vão para a casa das jovens e namoram sentados no sofá na presença dos pais ou de alguém da família (irmã/irmão). Quando decidi perguntar como aconteciam os beijos entre o casal, se na frente dos pais, a

graduação. Os funcionários que trabalham na secretaria da escola explicaram que a região ficou mais movimentada, que as mulheres tiveram mais acesso à educação superior, pois não precisavam mudar de cidade, o que nem sempre é permitido pelos pais. A própria auxiliar administrativa conta que se formou em Economia Agrária, graças ao fato de o curso existir na Federal, na Unidade de Serra Talhada. Os impactos dessa interiorização das universidades públicas devem ser aprofundados, mas não é o objetivo desta tese.

maioria dos/as jovens explicou que na frente dos pais não há essa troca de beijos ou abraços, no máximo um carinho no rosto ou pegar na mão, pois é preciso ter respeito, mas que sempre existia o momento do familiar ir para a cozinha e permanecer um tempo por lá para permitir a intimidade entre o casal. Esse é um acordo tácito. Outro momento em que o contato físico acontece é na escola ou no portão da escola, antes de entrarem ou quando saem e estão à espera do carro que os/as levará para os *sítios*.

Gabriela: (...) Aí quando eu vejo eles (rapazes com quem *fica* ou namora) é na hora da saída, assim. (...) A gente dá um jeitinho, enrola um pouco o motorista. Diz que vai comprar alguma coisa. Mas nunca *fiquei* com alguém assim, pra *ficar*, *ficar* na hora da saída. Mais na chegada, mas não pra faltar aula também. Mais na hora que eu chego, quando o carro chega cedo. Essas coisas de adolescente. Adolescente sempre tem uma traminha.

Esse é um dos motivos que fizeram a escola ser um importante espaço para os/as jovens, segundo relataram durante o período de observação participante e nas entrevistas. Outros motivos são: porque é um dos espaços de lazer desses/as jovens, privilegiado para encontrar pessoas para *ficar* e namorar; onde conseguem acesso à internet e podem fazer uso do Facebook, e, em muitos momentos, é o lugar no qual conseguem intimidade com seu/sua namorado/a, quando estudam juntos, o que também apareceu em outras pesquisas realizadas com jovens rurais (PAULO, 2011; SILVA, 2007).

Próximo do intervalo e do horário de saída e entrada na escola, jovens que não eram estudantes se aproximavam em carros com o som ligado em volume alto ou em motos. Eles, em geral, estacionavam perto da escola e ficavam aguardando as jovens, que antes de entrar na escola, ou na saída, ou quando conseguiam pular o muro, iam em direção a eles. Nesses momentos, subiam nas motos ou entravam nos carros, para ir para “as *ruas* boas” para namorar. Aconteceu em diferentes ocasiões, quando caminhava para escola ou na saída, encontrar pelas *ruas* esses casais. Segundo o relato de uma funcionária, o lugar preferido para “fazer safadeza” era na *rua* do cemitério antigo, mais próximo da escola, no portão de entrada.

Assumir o namoro publicamente demonstra a intenção de uma união. Talvez por esse elemento de responsabilidade, de assumir o namoro, ser sinônimo de assumir um compromisso maior publicamente é que, aparentemente, as jovens permanecem desejando esse namoro, embora ele seja considerado, em diferentes momentos, como algo “não tão bom”, já que passa a ser muito controlado pela família e com muitas regras de conduta.

Pesquisadora: E como é o namoro em casa?

Isabela: Assim, é bem... é bem... assim é bem **aquela coisa assim, não pode sair, tem que ficar só em casa**. Não é, não é um namoro assim, como posso dizer, **não é aquele namoro liberal**, sabe?! Não é liberal. (...) Assim **pra gente poder sair, ficar mais à vontade**, sabe?! (...) não pode porque em casa **tem que respeitar os pais**, né?! Apesar da gente ficar na calçada, né? **Tem que respeitar o pessoal que fala também**, né?! (...) mas mesmo assim é bom. **Não é muito bom, mas é bom**. (riso). (grifo nosso)

O namoro *sério* carrega elementos muito próximos ao que Thales de Azevedo (1986) denominou “namoro à antiga”, com elementos do namoro que se estabeleceram no século XX, em que o namoro “podia ser precedido de um período às escondidas, no qual os jovens podiam dividir emoções, beijos roubados, e, posteriormente, com o amadurecimento da relação, apresentava-se o namorado à família” (NASCIMENTO, 2009, p.44).

O namoro *sério* não é apenas o pedido para os pais e o assumir a relação, significa também maior compromisso, intenção de casar, mas isso não é algo consensual entre os/as jovens.

Enquanto estava na roda de conversa das jovens no intervalo, perguntei para Laura (estudante do 3.º ano do Ensino Médio) e outra jovem, moradora do *sítio* que estava junto a Laura, qual era a diferença entre namoro e namoro “sério”? Para a jovem do *sítio*, namoro “sério” é o que apresenta para a família, e namoro só é quando os pais sabem, mas não namora em casa. Complementou que está quase namorando, mas não é “sério”. Nathália acha que o namoro “sério” é mais que isso, é quando tem mais intenção de noivar, casar. (Diário de Campo, 08/11/2013)

Para os jovens, a percepção do namoro é diferente. Há a compreensão de que o namoro traz com ele responsabilidade e cobrança.

Durante o intervalo, estava sentada nas cadeiras do refeitório, e um grupo de quatro jovens rapazes se aproximou. Eduardo, Henrique, Carlos (20 anos) e Cláudio (21 anos), todos moradores do *sítio*, mas de três *sítios* diferentes. Carlos puxou conversa (...) os outros jovens começaram a perguntar o que eu fazia na escola. Expliquei sobre minha pesquisa e perguntei se estava no lugar certo para isso. Eles responderam que sim, pois tinha muito jovem junto na escola, mas que para ver sobre namoro era bom também ir às festas. (...) Perguntei se eles namoravam e todos disseram que não, e que ainda eram muito jovens para isso, pois para eles a idade boa para namorar é a partir dos 25 em diante, pois é a idade em que a pessoa já está “preparada para casar”. (...) Perguntei o que era um “namoro sério” e eles responderam que é quando “pensa em casar”. (Diário de Campo, 21/11/2013)

Pesquisadora: Quando você *fica* assim, você fica *ficando* com uma pessoa muito tempo, não? Como é que é essa história de *ficar*?

Henrique: Olha, a gente *fica* uma vez, a gente *fica* duas. Enquanto rolar, enquanto a pessoa se entender. Se ambos gostarem, *fica* uma, *fica* três e assim vai, até uma hora que dizer chega. (...) Mas **não é aquela prisão tipo o namoro.**

Pesquisadora: Por que o namoro é uma prisão, assim?

Henrique: Porque eu vejo assim, **o namoro, ele é tipo um casamento**, só que é algo mais suave. (...) se você casa com uma pessoa, você não pode trair, porque o casamento é uma coisa séria. Eu vejo o namoro de uma mesma forma, só não tem todo aquele compromisso, papel assinado, tudo né? A convivência, é isso que muda. (grifo nosso)

Se para o jovem, assumir o namoro como *sério* implica ter condições de assumir um compromisso maior, para a jovem, assumir o namoro leva a uma mudança não só de *status*, que passa de solteira para namorando, mas também uma mudança na forma como a jovem é tratada, como relatado por Beatriz:

Pesquisadora: (...) Você falou disso daí, quando você namora a tua rotina muda?

Beatriz: Muda (risos).

Pesquisadora: Muda? O que muda?

Beatriz: No domingo, eu não saía muito mais, porque geralmente ele ia lá pra casa. E também nas festas, na maioria, eu só ia quando ele ia. Porque eu ir pra uma festa, certo que dançar eu podia dançar, mas qualquer um, mas eu acho desanimada uma festa, você ter um namorado e ir sem ele (...).

Pesquisadora: Ah, entendi. E seus pais, eles ficam diferentes quando você está namorando?

Beatriz: Ficam. (risos) Eles mudam bastante, porque quando a pessoa vai sair, já ficam recomendando um monte de coisa <pra tomar cuidado, não sei o quê>. Também, ficam diferentes, ficam dando conselho direto, ficam pra onde eu vou, ficam perguntando pra onde eu vou. Se eu vou demorar. Na escola, aí é que ele pega no pé. (...).

A jovem, ao assumir o namoro, passa a ser mais vigiada, e essa vigilância também acontece pelo namorado e pela comunidade. Muitas vezes, se o jovem não vai para as festas, ainda que a jovem possa ir com um familiar, não o faz, não apenas como no caso de Beatriz porque ela não deseja ir sem ele, mas muitas vezes porque o namorado não permite. Se o jovem está em um período de migração, o controle sobre a jovem é ainda mais rigoroso.

Natasha, jovem de 16 anos, moradora do *sítio*, que namora um rapaz do mesmo *sítio*, tem vida controlada pelo namorado, que liga diariamente para falar com ela e saber de seu dia, e também liga para parentes do *sítio* que contam sobre a conduta dela e para a família dele, com quem ela mantém convivência. O que percebi das observações feitas é que existia controle sobre a jovem, tanto para evitar que as pessoas falassem e assim a honra dela e do jovem fosse abalada, e também para avaliar se ela era uma jovem que andava segundo os padrões morais esperados para a mulher, tornando-se assim “boa para casar”, já que ele cumpria sua função de trabalhador. Esse controle por parte dos familiares da jovem e do jovem namorado também apareceu nos estudos de Marcelo Silva e Marilda Menezes (2010). A respeito da “espera” da jovem que namora um rapaz que esteja em migração, Silva e Menezes (2010, p.305) esclarecem que esta pode ser compreendida como uma “instituição social, ou seja, algo instituído pela sociedade e que segue determinadas regras. [...] implica se reservar, abrindo mão de situações sociais que possam dar motivos à traição”, ou a fofoca. Explicam ainda que o controle é feito pelo jovem e sua rede de apoio, principalmente os familiares do rapaz (em especial a mãe e a irmã).

Assim como no estudo de Paulo (2011), em minha pesquisa, os/as jovens também apresentam uma diferenciação entre ser do *sítio* e da *rua*. Como abordado em capítulo anterior, essa diferenciação diz respeito a ser responsável, trabalhador, no caso das jovens, ser mais reservada, séria, atributos de quem mora no *sítio*, enquanto ser da *rua* tem como atributos ser mais irresponsável e atirado/a, por exemplo, na visão dos/as jovens moradores/as do *sítio*. Conforme a relação de proximidade era estabelecida com os/as jovens, comecei a questioná-los/as se essa diferenciação entre ser do *sítio* ou da *rua* trazia implicações para a forma de se relacionar no namoro. Gradativamente, fui compreendendo que sim, porém, ora os/as jovens consideravam que hoje essa diferença não existe mais, pois os jovens do *sítio* estavam cada vez mais com os comportamentos iguais aos jovens da *rua*, ora essas diferenças eram percebidas como existentes.

A secretária da escola, que é moradora do *sítio*, diz que é “difícil uma jovem da *rua* namorar um jovem do *sítio*, porque é difícil acostumar com a vida do *sítio*”, porém, para Ketly, que é moradora da *rua*, isso não parece um problema:

Ketly: //moro na rua//. É, mais assim, até mainha disse que eu quando casar vou morar no *sítio*, porque eu nunca arrumo namorado da *rua*, só do *sítio* (riso). Acho que os da *rua* são metidos a *playboyzinho*, e eu não gosto assim desses metidos, não. Quer ser o que não é. (...) eles se acham demais. (...) Eles só querem *pegar* mais as *playboyzinhas* daqui, e isso eu não sou. Eu gosto assim de uma coisa mais “séria”. E eles só querem mais *ficar, ficar*,

ficar, ficar, ficar. (...) a gente diz as *playboyzinha*, porque elas não querem nada sério.

Durante as observações na escola, o que percebi é que essa postura de Ketly não é o que costumeiramente acontece. Em geral, jovens do *sítio* namoram entre si, o mesmo vale para os/as da *rua*, pois parece que existem mais similaridades. Outra questão é a dificuldade na locomoção, entretanto, quando o jovem possui moto, essa distância entre *sítio* e *rua* tende a diminuir. De forma geral, aparentemente, os jovens do *sítio* têm mais disponibilidade para assumir um namoro *sério* do que os jovens da *rua*, porém essa compreensão pode ser fruto das limitações da pesquisa, uma vez que o contato com os rapazes acabou acontecendo, na maior parte, com jovens do *sítio*.

Os jovens também têm uma visão das jovens da *rua* como mais atiradas, e confirmam que, quando a intenção deles é namorar, costumam fazer isso com as jovens do *sítio*, já que compartilham de um mesmo “pensamento”:

Enquanto conversávamos, perguntei se era diferente namorar jovens do *sítio* ou da *rua*. Eduardo primeiro disse que era a mesma coisa, mas depois disse que prefere namorar a do *sítio*, pois “pensa igual”. Já Henrique considera que as jovens da *rua* são “muito atiradas e vão logo em cima”, o que para Carlos é positivo, pois, com as jovens do *sítio*, é “uma pelega para conseguir alguma coisa, as da *rua*, não”. (Diário de Campo, 21/11/2013)

No convívio com as jovens, por diferentes momentos, escutava sobre o “moído” da relação. Esse “moído” geralmente aparecia quando as jovens falavam de brigas recorrentes com os namorados e situações de ciúme, controle e cerceamento. “Moído” é tomado como sinônimo de briga, intriga, e o namoro moído é aquele com muitas brigas, términos e recomeços.

4.3.3 O “moído” no namoro: a violência naturalizada

Como já falado anteriormente, em pesquisa anterior, observei a existência do fenômeno da violência nas relações de namoro e a não-percepção dela por parte dos/as jovens casais de namorados. Essa não-percepção da violência na relação acontecia por diferentes razões, dentre elas: uma compreensão da violência como circunscrita apenas ao âmbito físico; o entendimento de compromisso na relação como sinônimo de direito de controle sobre o/a

outro/a; uma concepção amorosa pautada no ideal romântico de amor como sacrifício; a visão do ciúme como manifestação de amor (NASCIMENTO, 2009).

A violência no namoro apareceu com diferentes funções, dentre elas: “comunicação entre o casal; forma de dar a palavra final; controle do outro; garantia de fidelidade” apresentando manifestações diferentes, como: “insultos; tapas; empurrões; proibições em relação a sair com os/as amigos/as, ter amizades com pessoas do sexo oposto; [...] impedir que o outro faça algumas atividades, como, por exemplo, dançar; controle do outro” por meio de ligações e de redes sociais na internet (NASCIMENTO, 2009, p.122).

Na área rural pesquisada, essa questão da violência no namoro se complexifica, pois a intersecção entre ordem moral rural, hierarquia familiar e assimetria de gênero já coloca a mulher num lugar de submissão, que, interseccionada com as questões de geração, faz com que a jovem naturalize o controle sobre seus desejos, seu corpo, sua sexualidade etc., invisibilizando a violência vivida na relação.

Em muitos momentos, romper com a violência é romper com a ordem moral vigente, que dá ao homem, na figura do patriarca, o controle sobre a família e o destino dela. As jovens relatam situações nas quais se sentem incomodadas com as brigas ou com o controle do namorado, embora se submetam a esse controle, já que, como dito, isso é tido como “normal”. Madalena, 17 anos, moradora da *rua*, que viveu junto com seu ex-namorado por dois anos, conta que decidiu se separar porque brigavam muito e porque ela não podia fazer nada, ele controlava tudo o que ela fazia, inclusive tinha parado de estudar nesses dois anos, porque ele era ciumento e não queria que ela fosse para a escola “com outros homens” (Diário de Campos, 24/10/2013). Ao todo, ficaram juntos por três anos, de seus 14 aos 17 anos. Ele tem atualmente 33 anos.

Bárbara também fala sobre o relacionamento com seu noivo, que decidiu viajar para juntar dinheiro para eles casarem, sem nem consultar se ela queria isso, aparentemente ela não tem vez e nem voz na relação, pois o noivo decide por ela.

Encontrei Bárbara e a parabeneizei pela conquista dela (ter passado no vestibular que fez para treino), mas ela disse que não tinha ficado animada, pois não poderia se matricular e esperava que esse ano também conseguisse passar. Perguntei sobre as férias, e ela disse que tinha ficado em casa mesmo. Perguntei sobre o noivo, e ela disse que ele tinha ido para São Paulo trabalhar, mas que ela tinha ficado contrariada com isso, pois só soube de sua viagem um dia antes de acontecer. Em sua visão, ele não precisava ter ido, já que tinha trabalho na região, na fábrica de rapadura. Ela contou que ele disse que tinha ido para juntar dinheiro para eles se casarem quando ele voltasse, em 8 ou 9 meses. Porém, ela disse não saber se iria casar, pois, segundo ela: “Daqui de perto da minha mãe eu não saio. Ainda não sei,

porque, assim, não sei se ele vai querer que eu continue estudando, e eu prefiro os estudos do que ele. (...) ele é muito ciumento. Não quer que eu fale com meus amigos, que troque mensagens”. Perguntei se ela tinha parado de falar com os amigos, e ela disse que na frente dele sim, porque, “se não é problema”. Logo depois de falar isso, sua amiga chegou e a chamou para ir para a sala fazer um trabalho. (Diário de Campo, 17/02/2014)

Porém, assim como as jovens buscam alternativas de resistência ao controle dos pais, elas também buscam em relação ao controle dos maridos e namorados, ainda que resistir, muitas vezes, signifique romper a relação.

4.3.4 Fugas e casamentos

Na região, segundo os/as jovens, o casamento de pessoas jovens é comum. Durante o período de observação participante na escola, percebi que tinha jovens de 13, 14 anos que usavam aliança de noivado, algumas já com a data do casamento, outras de 16, 17 anos já eram casadas. Esse casamento de jovens é mais comum quando o namorado ou noivo reside em outra cidade para a qual migrou para trabalhar. Em um dos dias de observação, acompanhei uma conversa de duas jovens, em que uma delas, com 13 anos e que tinha acabado de casar, estava decidindo como ir para São Paulo para morar com seu marido. A amiga da jovem a aconselhou a pegar uma “splint”³⁷, e não um ônibus de alguma companhia de transporte, pois, como era “de menor”, teria de providenciar autorização dos pais antes, o que poderia demorar.

Tais jovem de 14 anos, atualmente, moram na *rua*, na casa da avó, para ajudá-la, mas seus pais residem no *sítio*, para onde vai nos finais de semana. Estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental, explicam que na região muitas jovens namoram jovens que migram para trabalhar nas grandes cidades ou no corte de cana, e que, em geral, eles começam a namorar, migram, voltam depois de um ano, noivam, e depois de mais um ano já voltam para casar. Inclusive sua tia, também estudante da escola do 3.º Normal, 17 anos, vai noivar agora depois de um ano de namoro a distância (Diário de Campo, 07/11/2013). Essa situação de “espera” (SILVA; MENEZES, 2010), como trazido anteriormente, leva a jovem a uma normatização

³⁷ Referia-se a um utilitário modelo Sprinter, furgão para transporte de mercadoria ou pessoas, que faz transporte clandestino de pessoas da região para São Paulo, muito utilizado pelas pessoas da região.

de seus comportamentos, mas, por outro lado, traz o *status* de noiva, que é valorizado na região.

Durante o período de convivência com os/as jovens na escola, ouvi histórias sobre jovens que tinham fugido de casa para se casar. Essas histórias eram contadas tanto pelas jovens que tinham fugido ou por familiares. Ellen e Klaas Woortmann (1993), no texto *Fuga a três vozes*, discutem o fenômeno das fugas para casar. Na compreensão dos autores, a fuga seria uma encenação, a partir de um acordo tácito entre a família e os/as jovens, na dificuldade de que o casamento nos moldes tradicionais, com o dote e a herança, acontecesse. Dessa forma, mesmo quando a família não tem condições de arcar com os custos do casamento e do dote, o casamento aconteceria a partir da fuga, que seria sucedida do retorno da jovem “desvirginada” para a casa dos pais, o perdão e a bênção da união. Porém, a exceção seria o casamento com os “de fora” ou o “estranho [...] não parente”, que nesses casos são uniões “mal vistas pelos familiares” (WOORTMANN; WOORTMANN, 1993, p.117).

Contudo, nos casos partilhados, observei a fuga como uma estratégia de driblar o controle dos pais e conseguir a união com a pessoa que nem sempre os pais desejam. A fuga de Silvana, já descrita, é um exemplo. Cora, de 18 anos, estudante do Programa Travessia, ilustra essa diferença.

Cora passava pelo refeitório, se aproximou e perguntou o que eu fazia na escola, assim que expliquei sobre minha pesquisa, ela retornou para a sala. Na hora do intervalo, me chamou para sentar com ela e outras jovens na mesa. Ficamos conversando sobre a Festa da Rapadura, e Cora, enquanto falava da festa, contou que **seu pai era muito rígido e que não a deixava fazer nada, por isso, ela fugiu para casar**. Na primeira tentativa, não foi bem-sucedida, ela tentou fugir depois da igreja, mas seu pai descobriu e ela não conseguiu, porém, na segunda tentativa, já com outro jovem, conseguiu e casou no cartório. Ela teve uma filha com esse jovem, viveram juntos por um tempo, mas depois a união não deu certo, e eles se separaram. Hoje vive na casa dos pais, mas, segundo ela, **seu pai já não manda mais nela**. (Diário de Campo, 10/11/2013, grifo nosso)

A fuga para casar, nesse caso, teve duas funções: manter a relação com a pessoa que escolheu e fugir do controle e rigidez do pai. Mesmo depois de se separar, a autonomia adquirida ao casar permaneceu. Em outros dois relatos de fuga, o controle dos pais ou de algum familiar próximo foi decisivo para a decisão pela fuga. Porém, assim como nos estudos de Klaas e Ellen Woortmann (1993), a fuga não representa o rompimento com a família, a fuga tem duração pequena, de dias, e pode acontecer para um local próximo, contanto que os/as jovens passem a noite juntos no mesmo local, ainda que não ocorra relação sexual.

Após a fuga, houve a reconciliação com a jovem. Em um dos casos, os pais decidiram casar logo a jovem. No caso de Silvana, a mãe aceitou o casamento parcialmente, pois não permitiu que a união fosse sacramentada em cartório, recusando-se a assinar os papéis, mas voltou a falar com a filha. Um último caso, a fuga ainda estava em andamento. A sobrinha da jovem de 17 anos que fugiu contou que o motivo da fuga foi uma briga entre ela e a tia, que resultou em uma “surra” de sua mãe na irmã (tia), e que a tia, que tinha fugido um dia antes, recusava-se a voltar.

A fuga aconteceu, em dois casos, após um período de namoro *escondido*, porque os pais não tinham aceitado o namoro, e em outros dois casos, após um período de namoro *sério*, mas que, por uma briga na família, a jovem tinha decidido pela fuga. Diante do controle familiar sobre a jovem e sua sexualidade, nos casos observados, a fuga configura uma estratégia utilizada pela jovem para driblar o controle.

Apesar do controle exercido sobre a jovem e das regras do namoro impostas pelos familiares, os/as jovens têm a vivência sexual no contexto do *ficar* e do namoro.

4.4 Entre o segredo e o vivido: a sexualidade dos/as jovens

Assim como outras pesquisas que abordaram o tema da sexualidade nas áreas rurais (PAULO, 2011; SILVA, 2007; CAMBRUZZI; RUBIM, 2012; GUALDA; RESSEL, 2003), durante o período de observação participante, pude constatar que a sexualidade é um assunto tabu entre os/as jovens. Falar sobre sexo e sexualidade não é permitido, principalmente para as jovens, a não ser que a jovem seja ou tenha sido casada. Quando não, a vida sexual das jovens deve ser mantida em segredo, pois é o segredo que garante que a honra da jovem e da família seja preservada, conforme destacado. Ser discreto/a, e manter o recato imprescindível para não se tornar alvo de “fofoca” das pessoas.

Eduardo: É que aqui geralmente você não pode sair contando, [por]que **você pode prejudicar você e a sua parceira.** (...) Meus colegas, eu acho que eles também são assim. Eles não contam. Se eles ficam com uma pessoa, assim, eles chegam e contam, agora **se fazem sexo, eles não contam.** (grifo nosso)

Porém, ainda assim existe o olhar dos adultos sobre a sexualidade juvenil, sempre a partir de uma análise crítica, e ressaltando que os/as jovens não têm responsabilidade, o que faz parte de um discurso sobre a juventude, como explicado em capítulo anterior.

Ketly disse que até tinha estudado sobre isso para me responder, pois, assim como Adrieli, nunca tinha tido uma relação sexual. Comentou que só aceitou a entrevista porque tinha confiança em mim, e estava curiosa para saber por que tinha pensado que ela não era mais virgem, mas que, ao final da entrevista, percebeu que não era só isso, e se sentiu mais tranquila. Esse comentário dela, após desligar o gravador, tem relação com o medo de que vire alvo de fofoca e que se torne uma “jovem falada”. No tocante a isso, Ketly relata sobre a briga que teve com Severina, pois esta tinha inventado que ela estava grávida, e isso iria “prejudicar muito” a imagem dela. Os/as jovens interlocutores/as da pesquisa consideram que sexualidade se restringe à relação sexual completa.

O assunto, assim como com os/as jovens urbanos/as, não é conversado com os pais, tanto por não ser algo permitido para as jovens quanto por ser considerado desrespeito falar sobre essa questão com os pais, e os pais também não dão abertura para falar a respeito.

Pesquisadora: vocês conversam sobre isso em casa? Vocês conversam sobre sexo?

Adrieli: Não. Tipo, a **minha mãe nunca falou abertamente sobre isso**. Ela sempre fica dizendo que tem que tomar cuidado, só isso mesmo. (...)

Pesquisadora: (...) Vocês conversam sobre tudo?

Henrique: Não, **sobre tudo, não. Por exemplo, o sexo, eles (pais) não mencionam a palavra sexo** (...) Acho que, na cabeça deles, eles acham que quem tem que conversar com a gente é a escola.

Na escola, o assunto é abordado associado a doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência.

Pesquisadora: E na escola, vocês conversam sobre isso? Tem aula, como é que é?

Adrieli: Bom, nas aulas, **os professores explicam essas coisas, mas não é tipo dando conselho. É tipo explicando**. (...) porque, tipo, **você acaba sua juventude muito cedo**. Aí é demais. (...) **você engravidar, você perde, tipo, toda a sua juventude** pra cuidar do seu filho, não é não? Tipo, a gente tem a cabeça amadurecida.

Pesquisadora: E na escola, vocês discutem sobre isso? Discutem o que sobre esse assunto assim?

Henrique: Por exemplo, as **partes do corpo, doenças sexualmente transmissíveis, a gravidez na adolescência**. É... o **sexo na adolescência, que tem a ver com a gravidez** que o povo tá muito... Geralmente, isso. (grifo nosso)

A escola promove palestras sobre sexualidade, porém, o foco sempre é DSTs e gravidez na adolescência (ADRIÃO et al., 2012). O âmbito do desejo e do prazer não é discutido com os/as jovens, e como na região ter relação sexual é algo que deve ser mantido em segredo, a jovem não tem com quem conversar sobre o assunto, pois mesmo com as amigas não é usual a conversa sobre sexo. Eduardo explica que entre os homens ainda há diálogo sobre isso, sempre existem, segundo ele, os avisos para usar preservativo e tomar cuidado com as doenças e a gravidez. Beatriz, durante a entrevista, explica que entre as mulheres não há muita conversa sobre sexo, e só me perguntou a respeito depois que desliguei o gravador. Porém, pelas observações feitas, percebo que as jovens conversam entre elas sobre o assunto, mas isso é restrito, ou seja, as jovens só conversam com as amigas que confiam que não irão falar para outras pessoas, e muitas vezes também são jovens que não tiveram relação sexual e/ou desconhecem sobre seu corpo, tanto quanto sua amiga.

Ao término da entrevista, perguntei se Beatriz queria me perguntar algo, sua resposta por duas vezes foi não. Quando desliguei o gravador e comecei a desmontá-lo, ela disse que tinha uma pergunta que tinha lembrado e perguntou como foi minha primeira relação sexual. Pedi para ela explicar melhor o que ela gostaria de saber, então, ela explicou que gostaria de saber “como foi na hora”. Perguntei o que ela sabia sobre o assunto, ela disse que não muito, que ninguém fala, mas que algumas diziam que era muito dolorido. (...) Ela disse que às vezes beijava e se sentia estranha, “parece que fiz xixi”, e me perguntou se era normal conversarmos sobre o assunto. (Diário de Campo sobre a entrevista com a jovem rural, 14/03/2014)

Conforme dito anteriormente, a iniciação sexual dos/as jovens acontece no *ficar*. Todos/as os/as entrevistados disseram que foi numa *ficada* que deram o primeiro beijo, e a idade em que isso aconteceu variou entre 11 e 19 anos. A maioria das jovens tinha 12 anos em média e os dois jovens entrevistados, entre 14 e 15 anos. Apenas um jovem teve relação sexual, e aconteceu pela primeira vez aos 16 anos, com uma jovem com quem ficou. O outro jovem entrevistado contou que nunca teve relação sexual, pois nunca gostou de nenhuma jovem para isso. As duas jovens que tiveram relação sexual só tinham tido no namoro, com os atuais namorados e após os 18 anos de idade. Isabela explica que não conta para nenhuma

amiga que já teve relação, pois prefere que elas pensem que ela ainda é virgem, evitando assim qualquer comentário, e que sua mãe descubra.

Aparentemente, é mais fácil ter relação sexual no âmbito de uma *ficada* para os jovens, porque no namoro a expectativa é de que exista “respeito”, e como o objetivo do namoro *sério* é assumir um compromisso maior, visando a uma relação mais séria, como um casamento, por exemplo, e é uma relação mais controlada pela família, o sexo “não é” permitido.

Pesquisadora: Sua primeira relação sexual foi com um *ficante*, com uma namorada?

Eduardo: Com uma *ficante*.

Pesquisadora: Uma *ficante*. Você já teve alguma relação sexual com namorada?

Eduardo: Não, só *ficante*.

Pesquisadora: Porque você acha que isso aconteceu? No namoro você não pedia, não tinha coragem?

Eduardo: Não, assim, porque no namoro a gente tem uma dificuldade, porque, além de tar namorando “**sério**”, **você tá pensando no casamento, então, não vai pensar naquilo agora**. Uma *ficante*, ela dá mais liberdade a você. Ela dá mais uma liberdade de você chegar e conseguir aquilo que você quer. (grifo nosso)

Parece existir uma relação entre “sexo” e “safadeza”. Embora a relação sexual aconteça também no âmbito do namoro, principalmente no caso das jovens que foram entrevistadas, o namoro *sério* parece esfriar a relação, como já destacado anteriormente, porque entra em cena o respeito à jovem.

Porém, tanto no *ficar* quanto no namoro *sério* ou *escondido*, é necessário que exista recato. Esse é um dos motivos por que o motel da cidade não é utilizado, mas também podemos pensar na questão financeira, uma vez que boa parte dos/as jovens não tem remuneração – porém isso não foi trazido como questão por eles/elas. Além disso, o motel também é visto tanto pelos jovens quanto pelas jovens como um local imoral. Isabela explica que lá só vão pessoas “sem futuro”.

Isabela: (...) A gente nunca foi assim pra outros cantos, porque esse negócio do motel, não gosto de jeito nenhum de ir, e nem quero, não gosto. (...) porque assim (...) eu me considero, assim, que se eu for pro motel, eu vou me considerar uma pessoa errada, uma pessoa assim sem futuro, vamos

dizer. (...) eu acho que gente de motel (tosse) essas meninas de motel (tosse novamente engasgada) aí... essas meninhas assim (tosse) sem juízo, que fica com um e com outro (tosse). Eu não gosto.

Eduardo explica que, no motel, é difícil entrar com uma jovem, que em geral é menor de idade, e que lá há prostitutas que “prestam serviços”. Em uma roda de conversas durante o período da observação participante, as jovens falaram sobre as mulheres que vão para o motel, e explicaram que todo mundo fica sabendo quem foi com quem, quanto tempo ficou. Enfim, não é possível utilizar o motel como um espaço privado, ele acaba por ser público, dadas as características do modo de vida rural, como *sociedade de interconhecimento*.

Há, segundo os/as jovens, casas que são mantidas na *rua*, nas quais ninguém mora, e que servem para os encontros escondidos. Essas casas podem ser do próprio jovem, ou de sua família, ou de algum amigo, ou parente que empresta. Dessa forma, o “anonimato” é garantido:

Gabriela: (...) Tem muitas colegas minhas que matam a aula **pra ir pra casa dos meninos. Tem menino aqui na rua que mora numa casa, mas faz uma casa só pra isso.**

Pesquisadora: (...) E costuma ser em que locais, assim?

Eduardo: Assim, às vezes, a gente pede a casa de um colega emprestada, eles costumam muito emprestar a casa. (...) Assim, **no nosso sítio, lá os colegas sempre têm uma casa aqui na rua em que não mora ninguém.** (...) Aí a gente pode pedir a casa emprestada. (grifo nosso)

Para conseguir ter encontros sexuais sem que os pais descubram, as jovens utilizam diferentes estratégias, dentre elas:

Pesquisadora: Que formas você usa pra sua mãe não saber que você vai sair pra namorar, né?!

Isabela: (...) Eu saio assim, eu volto na hora certa, eu faço por onde ela desconfiar de nada que eu saio pra outro canto... Eu nunca mais saí, tô com medo de sair, que minha mãe tá pegando muito no meu pé. (...)

(...)

Pesquisadora: E você ia pra onde? Pra casa dele?

Isabela: É, ia pra casa dele. É, e das outras vezes, quando dormia na casa da minha tia, aí (riso) minha tia... aí, já aconteceu também na casa da minha tia.

Pesquisadora: Sua tia sabe?

Isabela: Sabe não. E se desconfia não diz nada. (...) Eu dizia vou dormir na casa dela que ela vai sair e só vai chegar à meia-noite (...). Aí eu ficava lá, ele ligava pra mim <posso ir praí> eu dizia <pode> (riso), e aí a gente ficava lá.

Quando o assunto é relação sexual, existem diferentes posicionamentos. Os jovens, como o trecho da fala destacado de Eduardo, dizem que no namoro há o respeito à jovem, e por isso não conversam sobre relação sexual. Já as jovens, como no caso de Isabela, Tainara e Ketly, relatam que há pressão para que a relação sexual aconteça, principalmente quando o namoro se prolonga. Quando essa pressão começa a acontecer, as jovens têm diferentes posicionamentos, algumas terminam o namoro, outras cedem, e às vezes carregam culpa por isso, principalmente se forem menores de idade e se a relação terminar. O relato de Ketly apresenta uma dessas posições.

Pesquisadora: Não teve nem uma conversa sobre isso (relação sexual)?

Ketly: Não, conversa a gente teve, até que eu conversei com mainha, porque sempre eu converso com ela. Mas mainha disse <bote a cabeça no lugar porque tu sabe como teu pai é>. Meu pai é daqueles homens BEM rigorosos mesmo. Se acontecer alguma coisa, bota pra fora de casa. (...) Eu penso assim, porque se acontecer alguma coisa e pai botar eu pra fora de casa, eu fico sozinha no mundo, porque nem minha família não me apoia, porque já disseram. (...).

Pesquisadora: Como foi essa conversa? Você pode falar um pouquinho dessa conversa com a sua mãe, com ele, como é que foi isso? (...)

Ketly: Foi. Ele falou assim, tipo chantageou, e...

Pesquisadora: Fez o quê?

Ketly: Disse que, se não acontecesse com a gente, ele ia terminar comigo, né? Aí eu disse a ele, porque ele sabe que eu gostava, que eu gosto muito dele, né? Aí eu falei pra ele que se ele quisesse terminar, nós terminava, só que eu tinha meu futuro pela frente, e ia atrapalhar muito. Aí ele disse que não ia deixar eu abandonada, né? Só que ele diz uma coisa e no final é outra. Aí eu cheguei, aí eu terminei com ele. Eu disse <não se for assim, não dá>. (...) Aí quando foi no outro dia, ele ligou pra mim, pedindo pra voltar. Aí eu disse a ele que não voltava se fosse do jeito que ele queria. Aí ele disse que ficava comigo do jeito que eu quisesse. (...) Aí quando eu cheguei em casa, mainha perguntou, eu cheguei até chorando quando nós terminamos. Mainha perguntou porque nós tinha terminado, aí eu falei pra ela. Ela disse <bom, você bote sua cabeça no lugar, porque homem é assim, quando quer uma coisa, eles falam mil e uma coisas pra lhe agradar, não sei o quê. Quando é depois, eles metem o pé na bunda e deixam pra lá>. (...) Sempre nós, ele sempre pedia, assim, mas eu sempre conversava com ele.

Entre as/os jovens com quem convivi e conversei, Ketly é uma exceção em relação à conversa com a mãe sobre sexo. Segundo ela, sua relação com a mãe é de amizade e abertura, já com seu pai, não, pois ele é muito rígido. No trecho acima, novamente a honra aparece, e se Ketly não agir como seu pai espera, pode desonrar a família, e conseqüentemente ser expulsa de casa. Essa também é uma forma de pressionar as jovens e controlar sua sexualidade, ameaçando deixá-las desamparadas.

A sexualidade de forma geral é vivida pelas jovens a partir de pressões que são exercidas sobre elas. Existe a pressão do namorado para que a jovem tenha relação sexual, sob a ameaça do término da relação, os pais pressionam para que ela mantenha uma conduta sexual de “pureza” e “recato”, socialmente, é colocada toda a responsabilidade sobre a jovem e há a associação do sexo a gravidez e doenças. No caso da gravidez, é sob a jovem que recai a responsabilidade. Já ao jovem é permitida a vivência sexual, e esperado que ele tenha diferentes experiências antes do casamento. Dessa forma, o jovem acaba por “dividir” as jovens entre aquelas com quem se namora e aquelas com quem se têm relações sexuais. Porém, ao jovem, mesmo no namoro é ensinado que ele deve “exigir” ou “tentar” ter relação, e a jovem deve “evitar” ou só ter quando tem uma relação de “100% de confiança”, como elas dizem, o que não difere do que foi encontrado na área urbana.

Diante dessa questão, as jovens têm sua conduta sexual limitada, não há espaço para negociações, por exemplo, sobre uso de preservativo, até porque existe um desconhecimento sobre seu corpo. A decisão parece caber ao homem:

Pesquisadora: mas tem algum tipo de proteção que vocês usam?
Preservativo? Vocês conversam sobre isso? Como é?

Eduardo: Tem assim, **quando a gente fica que não é (...) para toda a vida**, a gente sempre usa preservativo. (...) E aquilo ali fica só entre os dois também.

Pesquisadora: E você falou que pediu pra ele usar camisinha, foi isso? (...) Ele tinha, vocês foram pegar em algum lugar?

Isabela: Ele tinha (riso), ele já tinha. (...) Não, **ele falou assim <é não a prim...>** eu falei <tô com medo>, ele <**não a primeira vez, é... hum, pode ser sem camisinha porque é a primeira vez**>, mas... (...) **não usou**. Aí quando foi da outra vez, eu pedi pra ele usar que eu já fiquei com medo, né? (...) é que não deu tempo pra... assim... não deu tempo pra assim (...) pra fazer nada, a primeira vez. É mais... é diferente. (grifo nosso)

Em resumo, é possível afirmar que a ordem moral camponesa existente na área rural pesquisada é pautada em elementos como o *valor-família*, a hierarquia familiar, honra e

tradição, que normatizam o modo de vida rural e a forma de relacionar-se dos/as jovens, e naturaliza a posição de submissão dos/as jovens. As regras do namoro *sério* são estabelecidas pelos pais da jovem, e devem ser seguidas por ambos. Há um protocolo imposto aos jovens que assumem o namoro *sério*, tendo em vista ser essa uma relação que tem como horizonte o casamento. A família participa da escolha do parceiro para namorar, e a não-aceitação da escolha da jovem pode levar à busca de estratégias para manter a relação, como o namoro *escondido* ou a fuga para casar. Essa última gera uma situação limite, na qual os pais acabam por ser “obrigados” a aceitar a relação, para que a honra da família seja mantida.

A intersecção desses elementos *valor-família*, gênero, localidade (*sítio/rua*) produzem controle sobre os/as jovens, e com maior ênfase sobre as jovens, seus corpos e sexualidade. Essa naturalização do controle sobre a jovem acaba por invisibilizar, muitas vezes, a violência no namoro, pois o cerceamento da jovem faz parte da tradição, da ordem rural, e não é problematizado. O jovem, por sua vez, garante a honra familiar por meio do trabalho e da possibilidade de assumir uma família via a independência financeira.

As normas de gênero presentes na região fazem com que a vivência sexual ocorra sob pressão às jovens, enquanto, para os jovens, ela é vivenciada de forma mais livre. Contudo, a sexualidade é tabu para os/as jovens, e só pode ser vivida em segredo, principalmente para garantir a preservação da honra da jovem, e deve ser mantida uma postura, ainda que aparentemente, de recato, com o objetivo de fugir da fofoca. Existe um desconhecimento das jovens sobre seu corpo, e o sexo é associado a gravidez, doença e safadeza. O âmbito do prazer é desconsiderado, principalmente na escola.

As leituras sobre interseccionalidade (BRAH, 2006; MAGLIANO, 2015; MATTOS, 2011) permitiram analisar a complexidade das relações sociais de poder, que produzem sobre os/as jovens rurais desigualdades: em suas experiências, seja na forma como vivenciam a sexualidade e os relacionamentos de *ficar* e namorar, seja na maneira como dão sentido a essas experiências; na forma como dão sentido ao mundo, ou seja, de como se subjetivam; como estabelecem as relações sociais (e nelas se posicionam) que são marcadas pelo poder e pela hierarquia (familiar e de gênero). Também essas leituras permitiram compreender de que forma as estruturas sociais de gênero e juventude interseccionam-se com as representações simbólicas que se referem ao *valor-família* e aos elementos que o compõem (hierarquia, tradição, honra), bem como aos elementos do modo de vida rural nas comunidades localizadas no *sítio* ou na *rua*, que produzem diferentes identidades e possibilidades de vivenciar o namoro e a sexualidade.

Em síntese, as intersecções no rural ocorrem a partir dos marcadores sociais de gênero, que marcam as assimetrias, posicionam as mulheres em um lugar de submissão e diferenciam a honra, que, para as mulheres, é sustentada pela sexualidade, enquanto, para os homens, é pelo trabalho. Além do marcador de gênero outra intersecção é com a hierarquia familiar que posiciona o/a jovem em um lugar de submissão, ao pai, a mãe e aos mais velhos, compreendendo a família enquanto *valor-família*. A localidade entre *sítio* e *rua* também produz diferentes modos de subjetivação dos/as jovens.

5 CENÁRIO URBANO: ANALISANDO O MATERIAL PRODUZIDO NA PESQUISA DE CAMPO

5.1 Caracterização do campo urbano e da escola pesquisada

Embora o urbano seja tomado como referência, principalmente em relação aos estudos desenvolvidos na área da Psicologia e sobre a juventude, o que define esse termo nem sempre é problematizado, como se o conceito de urbano já fosse por si só autoexplicativo. Entretanto, os estudos de Manuel Castells (1979; 1983) e Henri Lefebvre (1999; 2011) apontam para o equívoco em considerar o urbano como algo definido, concluído, homogêneo e simples, e para a necessidade de compreender o fenômeno da urbanização a partir das problemáticas advindas da Revolução Industrial e do capitalismo.

Castells (1983) atribui dois sentidos para o termo urbanização, os quais estão imbricados: espacial, a partir das dimensões e densidades populacionais; cultural, e nesse sentido como sistema de valores, atitudes e comportamentos difundidos, com especificidades históricas e uma lógica própria de organização e de transformação. Para esse autor, a cultura urbana é um “sistema cultural característico da sociedade industrial capitalista” (p.39). Defende que a problemática da urbanização circunscreve-se a quatro dados fundamentais, a saber: 1) aceleração do ritmo da urbanização no contexto mundial; 2) as desigualdades existentes no crescimento econômico entre regiões subdesenvolvidas e os países capitalistas industrializados; 3) o surgimento das novas formas urbanas, em particular nas grandes metrópoles; 4) a urbanização como nova forma de articulação social proveniente do modo de produção capitalista (p.46). O autor discute a existência de uma heterogeneidade social do meio urbano, que permite uma fluidez nos sistemas de classes e mobilidade social, assim, acredita que a posição que cada indivíduo ocupa socialmente é transitória, a partir dos “interesses de cada um sobre a comunidade, definida pela filiação a uma classe ou status” (p.130).

Lefebvre (1999; 2011) propõe que a sociedade urbana é processual, articula tempo e espaço e que os espaços transcendem os limites da cidade, ao mesmo tempo em que incidem sobre ela. Para ele, as práticas espaciais regulam a vida, e o ponto central da análise da sociedade urbana é produzido por um desdobramento histórico, fruto de um modelo dialético. Ana Faria A. Carlos (2007a, p.53), sobre a obra de Lefebvre, aponta que nela “espaço e tempo

aparecem como abstrações concretas, pois entram na prática social como modo de existência real”. Assim, dedica-se a uma “metodologia de análise da prática social que toma a realidade como um movimento cujas crises, inerentes ao processo de reprodução, podem ser um elemento elucidativo dos seus conteúdos” (p.20). A produção do espaço assume, na obra de Lefebvre, lugar de processo de reprodução da sociedade.

Sandra Lencioni (2008) aponta para a dificuldade de definir o urbano, pois essa definição, segundo a autora, varia a partir das teorias utilizadas e da área de estudo e envolve refletir sobre as relações entre espaço e sociedade, que são produzidas num determinado contexto histórico e social. À luz dos estudos de Lefebvre, Lencioni (2008) toma como espaço o “espaço social”, que condiciona determinados tipos de relações sociais (produtoras e reprodutoras). “Tanto a cidade, como objeto, como o urbano, como fenômeno, se situam no âmbito das reflexões sobre o espaço e a sociedade, pois são produtos dessa relação; mais precisamente, são produzidos por relações sociais determinadas historicamente” (LENCIONI, 2008, p.114).

Ester Limonad (1999, p.82) ressalta que os estudos sobre urbano e urbanização convergem para duas visões polarizadas:

[...] o urbano enquanto lugar da reprodução da força de trabalho e das relações sociais no cotidiano que se expressam através do consumo; e o urbano enquanto lugar da reprodução das relações sociais de produção na perspectiva da reprodução dos bens de produção. Lefebvre, por sua vez, chama a atenção para o fato de que o urbano é o espaço onde se processam estas duas esferas de reprodução, que historicamente se concatenam em diferentes graus e intensidades conforme o estágio de desenvolvimento das forças produtivas [...]. O território, todavia, não é apenas o continente destas relações; para Lefebvre o caráter espacial destas relações cria historicamente um espaço social que condiciona o desenvolvimento futuro destas relações.

Carlos (2007a, p.21) assinala que a vida na cidade se evidencia no plano da prática socioespacial, e que a análise deve ocorrer em três planos, indissociáveis: econômico (produção do capital), político (dominação do Estado por meio de um espaço normatizado) e social (a cidade produzida como prática socioespacial, isto é, como elemento central da reprodução da vida humana). As relações sociais ocorrem na articulação espaço-tempo, que redefinem o “lugar da realização da vida – da identidade criada entre as pessoas no lugar – e do cotidiano onde a vida ganha dimensão real” (p.43).

A autora aponta ainda que as mudanças na paisagem também produzem mudanças na forma de viver em solo urbano, marcado pela verticalização das residências em edifícios, pelo aumento nas vias de trânsito, diminuição das árvores etc. Essas modificações transformam as

formas urbanas, redefinem passos, “criando ausências, revelando-se como negação da identidade, em função das destruições dos referenciais urbanos que sustentam a vida e a memória”, e marca distanciamentos entre os indivíduos e destes com a natureza, bem como nas relações familiares e entre as pessoas (CARLOS, 2007a, p.47).

Segundo Carlos (2007b), o espaço urbano é fragmentado, hierarquizado, pelas formas de apropriação de produção e consumo, que comportam objetos (por exemplo, tevê, computadores, carros, celulares etc.) e sistema de valores. A autora denomina de “nova urbanidade” essas novas formas de apropriação que o espaço urbano produz, “o mundo do espetáculo permanente, da celebração do objeto que envolve o homem num ambiente saturado de objetos [...]. O trinfo do objeto faz desaparecer o homem [...]” (p.78). Dessa forma, a própria circulação dos corpos nas ruas, segundo a autora, modifica-se e torna-se algo importante de ser compreendido. As pessoas constroem seus sentidos sobre o mundo, a partir da ação cotidiana e da forma como circulam e usam os lugares.

Ela fala da forma como jovens circulam nos diferentes espaços. Nesse sentido, ajuda a problematizar também a forma como os/as jovens interlocutores/as da pesquisa circulavam, não apenas na escola, mas nos outros espaços existentes, e como transformavam esses espaços. Na pesquisa, um exemplo era o “ponto do Laça”, que, mais do que um lugar para pegar a condução para ir para casa, configurava-se como lugar de encontro, de namoro, de *ficar*, de combinação e de amizade. Outro exemplo são os lugares próximos de encontro, como o *shopping*, a praia, a feirinha de artesanato, a lanchonete, lugares próximos da escola e que permitiam a circulação desses jovens.

O parque Dona Lindu, referido por jovens como local de encontro para dançar, andar de *skate*, beber, namorar, *ficar* e, em algumas situações, para ter relações sexuais, principalmente à noite, quando há lugares que ficam sem iluminação. Essa possibilidade de circulação nos diferentes lugares é uma das características do espaço urbano e dá sentido à forma de ser jovem nas áreas urbanas e de pertencimento a determinado grupo também, uma vez que nem todos/as podem circular nos mesmos espaços e da mesma forma, como me explicou uma jovem pertencente a um grupo religioso, que disse não frequentar esses lugares, pois o pastor não era favorável.

Na própria escola também isso ocorre, com o uso constante do celular para acessar principalmente o Whatsapp e do fone de ouvido para escutar música, mesmo estando com pessoas ao redor. Era comum ver jovens reunidos/as, conversando, ao mesmo tempo em que ouviam música e trocavam mensagens com outras pessoas, ainda que essas pessoas também estivessem presentes na roda de conversa.

Assim, é possível pensar que, entre as características dos espaços urbanos, temos o ecletismo, a multiplicidades de circuitos³⁸ (MAGNANI, 2005) pelos quais os/as jovens circulam, bem como bens e serviços que podem ser acessados. Há maior fluidez nas relações estabelecidas nos espaços urbanos, busca pela individualidade, o tempo torna-se o tempo presente, o aqui e agora, desejo de consumo de bens (materiais e afetivos), características da *sociedade líquida*³⁹ trazida por Zygmunt Bauman (2004). Nesse sentido, elementos como tradição, *valor-família*, hierarquia familiar, honra, interconhecimento, características centrais das áreas rurais, não aparecem com a mesma força nas áreas urbanas, o que não significa dizer que não estejam presentes.

Magnani (2002) discute o que chama de uma polarização nos estudos sobre o urbano e as consequências do processo de urbanização, que é dividido entre países subdesenvolvidos e de primeiro mundo:

[...] o primeiro deles reúne aquelas análises e respectivos diagnósticos que enfatizam os aspectos desagregadores do processo, tais como o colapso do sistema de transporte, as deficiências do saneamento básico, a falta de moradia, a concentração e desigual distribuição dos equipamentos, o aumento dos índices de poluição, da violência. [...] outra visão, geralmente referida a metrópoles do primeiro mundo, projeta cenários marcados por uma feérica sucessão de imagens, resultado da superposição e conflitos de signos, simulacros, não-lugares, redes e pontos de encontro virtuais. [...] No primeiro caso, apresenta-se uma linha de continuidade onde fatores desordenados de crescimento acabam por produzir inevitavelmente o caos urbano; no segundo, enfatiza-se a ruptura, consequência de saltos tecnológicos que tornam obsoletas não só as estruturas urbanas anteriores como as formas de comunicação e sociabilidade a elas correspondentes; o caos, aqui, é semiológico. [...] essas duas perspectivas – aqui polarizadas para efeito comparativo e de contraste – levam a conclusões semelhantes no plano da cultura urbana: deterioração dos espaços e equipamentos públicos com a consequente privatização da vida coletiva, segregação, evitação de contatos, confinamento em ambientes e redes sociais restritos, situações de violência etc. [...]. (MAGNANI, 2002, p.12).

Para Magnani, essa visão polarizada e até certo ponto homogênea sobre o urbano, principalmente no que se refere à maneira como as relações sociais se desenvolvem a partir do processo de urbanização, acabam por invisibilizar nuances importantes nessas relações. Ele não compartilha da ideia de que, nas grandes cidades urbanas, as relações sejam

³⁸ Conceito que será explicado mais adiante.

³⁹ Bauman (2004) defende que, na *sociedade líquida*, os laços humanos são estabelecidos de maneira superficial, demarcados pelas relações fluidas, breves, com o objetivo do prazer instantâneo, dificultando assim o convívio social entre os povos e a vivência de laços profundos. Em sua visão, a *sociedade líquida* tem como uma de suas principais marcas a “furiiosa individualização”, que leva a uma fragilidade e transitoriedade nos vínculos sociais estabelecidos (BAUMAN, 2004, p.8).

necessariamente de distanciamento e sem reciprocidade. A partir dessa crítica e de sua pesquisa em áreas urbanas populares, desenvolve os conceitos de pedaço, trajeto, mancha, pórtico, circuito⁴⁰. Não me deterei aqui em cada um desses conceitos, apenas ao de pedaço, mancha e circuito.

A noção de pedaço pressupõe um pertencimento, “supõe uma referência espacial, a presença regular de seus membros e um código de reconhecimento e comunicação entre eles” (MAGNANI, 2002, p.20). O pedaço, segundo o autor, refere-se ao espaço intermediário entre a casa e o público, em que são estabelecidos laços de sociabilidade mais densos, pertencer a um pedaço é fazer parte não só do espaço social, mas das relações sociais existentes naquele local. A noção de mancha é composta por “áreas contíguas do espaço urbano dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam – cada qual com sua especificidade, competindo ou complementando” (p.22). O autor propõe que a ideia de circuito, com foco no que denomina de circuito de jovens, como uma alternativa para chamar a atenção para a sociabilidade dos jovens e para as permanências e regularidades existentes nesses circuitos. O autor denomina circuito como:

[...] exercício de uma prática ou a oferta de determinado serviço por meio de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não mantêm entre si uma relação de contiguidade espacial; ele é reconhecido em seu conjunto pelos usuários habituais. A noção de circuito também designa um uso do espaço e dos equipamentos urbanos – possibilitando, por conseguinte, o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos –, porém de forma mais independente com relação ao espaço [...] (MAGNANI, 2005, p. 178-179).

Portanto, a partir do que foi discutido até aqui, o urbano é considerado prática socioespacial, composta por “redes de relações e práticas” (CARRANO, 2008, p.63). Dessa forma, não é possível pensar os espaços urbanos como homogêneos, pois, como lembra Paulo Carrano (2008, p.63-64), “o espaço urbano intensifica os antagonismos de interesses que se constituem por uma participação diferenciada e desigual dos processos de produção e reprodução da vida social”.

As características do urbano como espaços múltiplos de sociabilidade, nos quais os/as jovens circulam, criando com esses espaços também diferentes significados – como se observa no ponto de ônibus que se torna um lugar de encontro, namoro, *ficar*, desenvolvimento de amizades – também possibilitam formas de ser diferenciadas das vividas

⁴⁰ Para maiores informações consultar a obra de Magnani (1998) intitulada *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*.

pelos/as jovens rurais. A própria localização espacial da escola facilita que os/as jovens participem de manchas e circulem nos circuitos. Lembrando ainda que o espaço urbano também é dotado de uma cultura urbana da qual os/as jovens fazem parte.

5.1.1 A Escola Santos Dumont como espaço de formação, sociabilidade e afetos juvenis

A Escola Santos Dumont é uma Escola de Referência do Ensino Médio (EREM) pública, localizada em Recife, no bairro de Boa Viagem. Ela divide muro com outra escola estadual, porém de ensino fundamental. O fato de ser uma escola de referência atrai alunos/as de diferentes classes sociais. As exigências para ser uma escola de referência, segundo informações da diretora da escola, é que tenha ensino integral, porém idealmente à tarde deveriam acontecer aulas voltadas para a formação técnica, o que não ocorre lá, e que todos/as os/as professores/as sejam pós-graduados.

O perfil social dos/as alunos/as é misto, porém com predomínio de jovens de grupos populares. Há alunos/as filhos/as de pessoas que trabalham na Secretaria da Educação, bem como jovens de camadas médias, que buscam entrar nas cotas para alunos/as oriundos/as de escola pública. Além dessa diversidade em relação ao perfil social, há também diversidade em relação à orientação sexual e religiosa dos/as jovens.

Após iniciar o campo de pesquisa nessa escola, comentei com uma amiga da pós-graduação que a diversidade no perfil social dos/as jovens tinha chamado minha atenção. Após meu comentário, ela disse que pensava que eu tinha ido naquela escola por conta disso, pois “todo mundo sabe que a Escola Santos Dumont é de rico”. Expliquei que não fazia ideia dessa referência, e ela comentou: “Seu eu soubesse, tinha te falado”. (Diário de Campo, 16/05/2014)

A escola tem sete turmas de 1.º ano, seis turmas de 2.º ano e cinco turmas de 3.º ano, totalizando dezoito turmas com 32 a 42 alunos cada. As salas têm janelas grandes, dois ventiladores na frente da sala e um atrás, mas que não dão conta do calor intenso, inclusive, é comum que durante as aulas os/as professores/as fiquem na porta. As salas são distribuídas em três corredores, que formam um I. No corredor de continuação da entrada, há a secretaria, direção, coordenação, sala de professores, biblioteca, salas de aula, laboratório, banheiro dos professores/as e funcionários/as, bebedouro e termina com a entrada para o refeitório dos/as

alunos/as do 1.º ano. Em frente à biblioteca, há um banco, que fica de frente para um corredor com salas do 1.º, 2.º e 3.º anos, que termina com outro banco, que dá para o terceiro corredor, com salas do 3.º ano, sala de vídeo e do outro lado o bebedouro, os banheiros dos/as alunos/as e do refeitório do 2.º e 3.º anos. Entre os refeitórios, e na parte de trás das salas do 1.º, 2.º e 3.º anos, há uma quadra, sem cobertura, onde os/as alunos jogam vôlei e futebol, em dias escolhidos pela coordenação, e também onde os/as alunos/as têm as aulas práticas de Educação Física (e aulas teóricas que ocorrem na sala).

Do lado de fora, a escola é murada, um espaço de estacionamento para os/as professores/as, um busto de Santos Dumont, com dois mastros atrás dele com a bandeira do Brasil e de Pernambuco e dois grandes bancos de cimento. Também há duas árvores e um pequeno portão de grade, e na frente dele um banco de cimento menor. Esse portão de grade dá acesso à escola e é onde fica o segurança contratado. É comum os/as alunos/as ficarem nesse pátio interno enquanto esperam a abertura do portão menor para acesso à escola, que ocorre pontualmente às 7h25, já que as aulas iniciam às 7h30. Esse portão é fechado por volta das 7h45, quando os/as alunos que chegam atrasados ficam impedidos de entrar até o início da segunda aula. Caso os/as alunos/as se atrasem três dias, só podem entrar acompanhados dos pais, a não ser quando trazem justificativas para o atraso.

Logo na entrada, passando a secretaria e a sala da coordenação, diretoria e dos professores, há um quadro com a visão, missão e valores da escola. “Visão: reconhecimento no Estado pela excelência de nosso desempenho como Escola de Referência de Ensino Médio. Missão: formar jovens autônomos com visão empreendedora, que possam descobrir e desenvolver suas potencialidades, visando sua formação acadêmica e profissional. Valores: solidariedade, civilidade, responsabilidade, respeito”. Também há a seguinte frase: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. No final do corredor, também há uma frase de Gandhi: “Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo para a vitória é o desejo de vencer”. No refeitório do primeiro ano, há ainda uma frase de Einstein: “A suprema arte do professor é despertar a alegria na expressão criativa do conhecimento, da liberdade para que cada educando desenvolva sua forma de pensar e compreender o mundo”.

Nessa escola, também há a distribuição do *tablet* oferecido pelo governo, porém os/as jovens dizem que ele não é de qualidade, e não o utilizam muito, pois já tem outros computadores em casa. Também é comum ver alunos/as com celulares, *smartphones* e *tablets* de marcas mais valorizadas (a exemplo, Apple e Samsung). Durante a observação

participante, vi apenas um aluno utilizando o *tablet*, segundo ele, só usava para leitura de livros disponíveis na Internet, pois para realização de trabalhos preferia seu *notebook*.

A relação dos/as professores/as com os/as alunos/as é hierárquica e distanciada, os/as professores exercem esse distanciamento como forma de manter o respeito dos/as alunos/as, segundo os/as próprios/as professores/as. Além disso, alunos/as relatam uma postura de alguns professores/as considerada abusiva pelos/as jovens, como expulsar da sala de aula se o/a aluno/a é considerado/a “mau/má aluno/a”, tomar o celular, encaminhar para coordenação, de preconceito em relação à diversidade sexual, e algumas jovens, principalmente, relatam brincadeiras de cunho sexual que as incomodavam. Um dos professores também traz o estigma sobre determinadas turmas, que são tratadas pelos colegas como “turmas ruins”, pelo simples fato de ter muitos alunos repetentes. Há uma recíproca em relação à reclamação dos/as professores/as sobre os/as alunos/as e vice-versa, porém sobre essa relação existem nuances: alguns/algumas professores/as são considerados/as pelos/as jovens como respeitadores/as e queridos/as, em geral esses/essas são abraçados/as e tratados de forma respeitosa e afetiva. Um dos professores queixa-se de seus colegas, e declara que eles têm atitudes preconceituosas que acabam por estigmatizar alunos/as e turmas. Há professores que tomam os/as alunos/as como inconsequentes e irresponsáveis, e por isso acreditam que devam ser tratados como subalternos, para que mantenham o respeito e possam “andar na linha”. Os jovens assumidamente homossexuais são tratados de forma mais excludente, assim como aqueles de grupos populares e negros/as. Sobre a relação professor-aluno, destaco abaixo um trecho do diário de campo:

Vanessa, aluna do terceiro ano, estava sentada no banco. Sentei ao seu lado e ela começou a conversar comigo. (...) perguntei se ela estava sem aula e ela me disse que tinha aula, mas que o professor tinha colocado ela pra fora. Começou então a falar da forma desrespeitosa como alguns professores tratam os alunos, e que em sua opinião eles, como professores, deveriam ser mais educados. Conta de uma situação na qual foi a outra sala dar um recado e o professor fechou a porta em seu rosto, o que a deixou indignada. “Vê, fechar a porta na cara é demais. Acho que o aluno tem que ser tratado com respeito também”. Depois reclama de um professor específico, com quem ela “não bate”, e revela que ele tem costume de “tirar brincadeira com aluno”, o que a incomoda: “Você morgan, mas tem que aceitar, porque ele é quem dá a nota. Hoje falou: “Saia!”, nem discuti, saí e pronto, vou ficar me humilhando por nota não, nota eu corro atrás. Eu era muito de zoar na escola, mas o terceiro ano tem que levar a sério”. (Diário de Campo, 11/04/2014)

Outros/as alunos/as também reclamam desse professor, principalmente porque segundo eles/elas ele costuma brincar, mas além de não aceitar brincadeira, ainda brinca mesmo quando os/as jovens não querem.

Entre os/as professores da escola, há a circulação da ideia de que a crise na juventude tem como disparador a explosão da sexualidade, o que levaria os/as jovens a só pensarem em sexo, pautada na visão da psicologia desenvolvimentista sobre a juventude. Há um julgamento por parte dos adultos sobre o comportamento sexual do/a jovem, que é considerado libertino e irresponsável. Parte da explicação toma as mudanças biológicas e hormonais como justificativa para essa explosão da sexualidade. O trecho abaixo, recortado do diário de campo, mostra essa visão:

Enquanto caminhava pelo corredor encontrei com o professor na porta da sala de aula (...). Ele me alertou que, se eu desejava fazer uma pesquisa, deveria me ocupar dos/as alunos/as que chegam atrasados/as na escola, e não os que chegam na hora. E continuou dizendo que era no intervalo que os/as alunos/as realmente **“revelam o que desejam”, que na opinião dele é “sexo”**. **“É menina passando a mão em rapaz, rapaz deitando no colo de menina**. Vá, na hora do almoço, para o refeitório do primeiro ano e olhe para trás do outro refeitório do terceiro, você vai ver vários casais. Aqui às vezes **eu passo por lá e eles correm ou a professora de Educação Física, porque eles sabem que a gente dá limites**. (...) Tem escola que alunos vão para fumar maconha e fazem até mesmo sexo na escola!”. (Diário de Campo, 11/04/2014, grifo nosso)

Diferente dos/as alunos/as das áreas rurais, na escola da área urbana, há ocorrência frequente de contato físico entre os/as jovens. Assim que iniciei o período de observação participante na escola na área urbana, chamou minha atenção a maneira como os/as jovens mantinham constantes contatos físicos: era comum ver dois rapazes se abraçarem, assim como duas moças ou um rapaz e uma moça. Inicialmente, tive dificuldade de reconhecer os “casais” da escola, já que nem sempre uma jovem sentar no colo de um jovem ou vice-versa, abraçados, trocando carinhos, significava que eles tinham um relacionamento afetivo-sexual. Em muitos momentos, era uma demonstração de afeto entre amigos/as.

Esse contato físico também ocorria entre alunos/as e professores/as, por vezes, principalmente as professoras mais “queridas” pelos/as alunos/as recebiam calorosos abraços e beijos no rosto, assim que se encontravam com os/as alunos/as pela manhã. Conforme fui me familiarizando com o campo, e também sendo inserida nele pelos/pelas jovens, também passei a ser “alvo” desse contato físico, e ao entrar na escola era cumprimentada com beijos e abraços, às vezes, recebia um carinho nos cabelos. Compreendi que essa era uma forma de

inserção no grupo, e fazia parte do “código afetivo” daqueles/as jovens o contato físico, que passa pelo corpo.

Porém, esse contato físico não ocorre com todas as pessoas, e nem com todos/todas os/as professores/as. As alunas e os alunos queixavam-se às vezes, quando algum professor “forçava” essa relação, dando beijos e abraços ou fazendo “brincadeiras” com eles/elas, porque, dentro desse “código afetivo”, o contato parte dos/das jovens para os/as adultos/as, a partir do momento em que eles/elas permitem essa relação. Do contrário, o que acabava acontecendo era que os/as alunos/as “aceitavam” os “carinhos” e as brincadeiras, porque tinham medo de uma retaliação em relação às notas, mas sempre falavam mal quando os/as professores/as não estavam presentes.

Se para os/as jovens essa troca de carinhos era compartilhada e compreendida, isso não acontecia da parte dos adultos. Durante uma conversa no corredor da escola, entre o intervalo das aulas, uma das professoras considerada pelos alunos/as como “querida” e “legal” fala sobre o estranhamento em relação à troca de carinho entre os/as jovens:

(...) comentou como os/as alunos/as são afetivos com ela e entre si, segundo ela, pela carência que sentem. Conta que eles/elas estão sempre se abraçando, beijando, até menino com menino, e esclarece que isso independe da orientação sexual, pois acontece, em suas palavras, “mesmo com os que são homens mesmo”. Disse que sua colega de trabalho chegou para um aluno e perguntou: **“Vem cá, vocês tão sempre abraçando as meninas, não ficam excitados, não?”**. Segundo ela, isso é algo que também lhe causa estranhamento, porque **em seu tempo “bastava o menino olhar pra menina que já ficava logo armado** (excitado)”. Segundo ela, sua amiga comentou que **o jovem respondeu que não, porque quando o jovem não tem interesse, não acontece nada, mas quando existe o interesse, o gostar, aí era diferente**. Ela então comentou: **“Acho isso incrível, quer dizer, hoje o negócio é mais aqui** (aponta para a cabeça) **do que aqui** (aponta para sua região pélvica). **Isso é muito diferente da minha época. Acho que é porque na minha época tudo era tão reprimido, hoje não”**. (Diário de Campo, 15/04/2014, grifo nosso)

A surpresa da professora quanto à forma como os/as jovens experimentam o corpo e a sexualidade de forma mais livre tem relação com o fato de que essas vivências são “promovidas socialmente”, como destacado por Guacira Louro (2000, p.7), e são construídas no âmbito social, que hoje tem a marca da revolução sexual e das lutas feministas e do movimento LGBT. Em outro momento da observação participante, outra professora passou por um grupo de alunos/as que estavam conversando e se abraçando, e comentou que eles/elas não queriam estudar apenas “ficar na safadeza”, ao que a aluna retrucou dizendo que era

apenas carinho e que ela também abraçava e beijava seus colegas de trabalhos (outros professores) e nem por isso fazia “safadeza”.

Na fala das professoras, é possível observar a presença de concepções e estigmas sobre a juventude, como a de que jovens são libertos, libertinos e fazem safadeza em vez de estudar (CALLIGARIS, 2000; COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005). Há um distanciamento hierárquico entre jovens e adultos, marcado pela ideia de que “é muito diferente da minha época”, o que causa uma impressão equivocada das professoras, muitas vezes (LOURO, 2000). Existem nas falas dessas professoras duas concepções ambivalentes, embora ambas não compartilhem o “código afetivo” dos/as jovens, o que gera estranhamento. Enquanto uma classifica de “safadeza” o contato físico entre os/as jovens, a outra revela admiração quanto aos avanços sociais e à maior liberdade sexual dos/as jovens, que permite que a experiência com o corpo, o prazer, os sentimentos e a sexualidade sejam vividos de maneira mais aberta, marca da revolução sexual, como discutido por Anthony Giddens (1993), que possibilita que a relação seja vivida de forma mais *confluente*⁴¹.

Se, em um primeiro momento, esse contato físico constante entre os/as estudantes, independentemente de acontecer entre mulheres, entre homens e entre homens e mulheres, aparentava uma relação de igualdade de gênero e de respeito à diversidade sexual, conforme fui me aproximando dos/as jovens, pude perceber que existiam normatizações de gênero e sexualidade que produziam assimetrias e posicionamentos preconceituosos marcados por uma matriz heteronormativa (BARBIERI, 1993; BUTLER, 2000; LOURO, 1997; 2000). Assim, percebi gradativamente que a escola, além de um espaço de sociabilidade, de convivência, de afetos, também se configura na vida desses/dessas jovens como um espaço no qual classe, raça, gênero e sexualidade se interseccionam e produzem desigualdades.

A relação entre jovens e adultos ocorre a partir de duas posições: o adulto é chamado para aconselhar sobre algo, presenciei jovens conversando com professores/as, pedindo conselhos sobre profissão ou compartilhando algum problema familiar, ou com o/a colega da escola, recorrendo a alguém mais “experiente” para se aconselhar. Outra postura é a de diminuir a distância, tornando o adulto um “par”, ou seja, alguém “da galera”, reconhecido como “um de nós”. Nessas situações, o adulto é considerado parte do grupo, como no caso da professora que costumava marcar encontros fora da escola para socializar.

Em meu caso, era chamada para participar da conversa quando era reconhecida de três formas diferentes: como conselheira/psicóloga, como pesquisadora sobre sexo, em geral

⁴¹ Para aprofundar a questão do relacionamento confluyente, ler a obra *A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas*, de Anthony Giddens.

nessas situações era chamada de “tia” pelos/pelas jovens, e como amiga mais velha, quando me chamavam pelo nome. Quando estava nas duas primeiras situações, os/as jovens se aproximavam com frases do tipo: “Tia, vem cá, o que você acha...”, “Tia, a senhora que pesquisa sobre essas coisas pensa o que sobre...”, ou ainda “Tia, você como psicóloga...”, porém quando era convidada como “uma de nós”, em geral as frases começavam com algo do tipo: “Fernanda, olha só isso...”, “Você já viveu isso...”, “Se fosse você, o que você faria se...”. À medida que o tempo de convivência passou, menos era chamada de tia e mais pelo nome. Ser chamada de tia era algo mais comum para os/as alunos/as do 1.º ano, acredito que por dois fatores: o cronológico, tinha alunos de 13 anos, e a média era de 14 anos; o fato de terem saído do Ensino Fundamental, no qual ainda há a cultura de chamar de “tias/tios” os/as professores/as e/ou as pessoas mais velhas.

As jovens costumavam compartilhar comigo e com suas amigas suas experiências sexuais, sobre o que faziam, como, onde, com quem e de que forma. Em muitos momentos, pareciam desejar mostrar para as amigas e a pesquisadora que eram “descoladas”, entendidas sobre a sexualidade. Por mais de uma vez, aconteceu de a jovem falar que fazia determinadas coisas, quando estava na frente de suas colegas, e depois quando me encontravam sozinha explicavam que “não era bem assim”.

Dieuwertje D. Huijg (2011), em seus estudos sobre interseccionalidade, ajuda a pensar nas intersecções que também atravessaram a relação entre pesquisadora e interlocutores/as da pesquisa. Assim, na escola, minha relação com os/as jovens também era fruto das intersecções (raça, classe social, geração) que meu lugar social de mulher, branca, de classe média, adulta produziam. Na tentativa de romper ou pelo menos minimizar essa posição privilegiada de poder, busquei, desde o início da pesquisa, em ambas as áreas, uma postura de escuta e acolhimento.

Acredito que esses diferentes lugares em que os/as jovens me posicionaram refletem essa diminuição do distanciamento, inserção no grupo, ainda que não em um lugar de “par”, e apontam para a possibilidade de agência dos/as jovens em ocupar posições mais igualitárias também. Sobre os diferentes posicionamentos, o trecho abaixo explicita essas aproximações e distanciamentos:

(...) Elisa do 1.º ano e Luísa de 17 anos de outro 1.º ano sentam no banco enquanto conversava com Manu. Manu começa a falar se *pegaria*, e quem não *pegaria*, (...) apontando para os jovens que passavam. Luísa concordava ou não com ela (...). Luísa começa a falar sobre como é a *ficada* (...) “vai dá um beijinho, um *sarrinho* básico e sai, depois faz com outro”. Pergunto como é um *sarrinho* básico. (...). Luísa explica que tem “uma mão na bunda, no peito, uma esfregadinha, pode até ser dançando mesmo, às vezes

dançando rola um *sarrinho* básico, mas nem *fica*". (...) Explica que, "quando acaba a mulher fica assim" (levanta, cruza as pernas, balança o dedo e faz o barulho de uma cascavel), "só no chocalho". Após fazer essa mímica, olha em minha direção e comenta: "**Eita, olha o que a gente tá falando pra ela**", porém Manu responde: "**Besteira, ela pesquisa sobre essas coisas, ela quer saber, não fala pra ninguém**". Então, Luísa comenta que **se é assim poderíamos continuar falando sobre esse assunto, porque ele era "bom demais"** (...). (Diário de Campo, 20/05/2014, grifo nosso)

Como discutido anteriormente, a literatura sobre juventude e escola (AQUINO, 1997; DAYRELL, 2007; MEIRELLES, 2011) aponta que este é um espaço que se configura para os/as jovens, não apenas como de aprendizado formal, mas também de sociabilidade, troca de informações com os pares (jovens) e de relações afetivas. Porém, diferentemente da área rural pesquisada, os/as jovens urbanos/as têm mais acesso a outros espaços de lazer e sociabilidade. Entre os lugares mais citados por eles/elas, estão: ponto do Laça⁴²; a praia, muito utilizada para encontros e para as *ficadas*, principalmente quando não querem que outras pessoas saibam; parque Dona Lindu, utilizado para andar de *skate*, encontrar os/as amigos, *conhecer*⁴³ pessoas, *ficar*, beber; *shopping* (próximo à escola) onde lancham, vão ao cinema e passeiam, principalmente aqueles com mais poder aquisitivo, mas não apenas esses/essas, segundo os/as jovens, também é um local utilizado para namorar e *ficar*, quando podem/querem assumir publicamente que estão namorando/*ficando*.

Em geral, os/as amigos/as mais próximos/as estão na escola, conforme informações dos/as jovens, entre outros motivos, porque, como explica uma jovem do terceiro ano, eles/elas passam o dia juntos⁴⁴. São comuns reclamações em relação à rotina da escola, os/as alunos/as, ao quantitativo de aulas, em média nove aulas por dia, de diferentes disciplinas, o que gera, na visão deles/delas, excesso de conteúdos, e um cansaço ao final do dia. Muitos/as comentam que, quando chegam em casa, não querem fazer mais nada e que o terceiro ano é

⁴² É o ponto de ônibus próximo ao colégio, onde antes tinha um restaurante chamado Laçador e uma lanchonete chamada de Laça Burger, que já não existem mais, mas que permanecem com o nome associado ao local. Nessa parada de ônibus, que fica numa pequena praça, os/as jovens aproveitam para conversar, se *conhecer*, *ficar* e namorar. Relatam que, muitas vezes, ficam no "ponto do Laça" por mais de uma hora depois do horário de saída, não apenas esperando o ônibus, mas conversando, ficando, namorando enquanto esperam por um ônibus mais vazio.

⁴³ O termo *conhecer* é usado pelos/pelas jovens como sinônimo da antiga paquera, é o período no qual conhecem alguém, se interessam, trocam Whatsapp, conversam através desse aplicativo, marcam encontros. No período de "conhecer" o outro, pode ser que tenham ficado, mas isso não é regra, há momentos em que esse período é utilizado para saber se querem ou não *ficar*. Durante a pesquisa, em uma das conversas nos corredores da escola, com uma jovem do 2.º ano do Ensino Médio, de 16 anos, aconteceu de perguntar como era a paquera, e ela me corrigiu dizendo que "paquera" era uma expressão de "velho" e que hoje eles/elas apenas diziam que estavam "se conhecendo".

⁴⁴ Por ser uma escola de referência, o ensino é integral, ou seja, os/as alunos/as chegam à escola às 7h30 e só saem às 17h30, com intervalo de 30 min pela manhã e à tarde e 1h de almoço na própria escola. Durante esse horário, não é permitido sair da escola.

ainda mais puxado, principalmente para quem faz cursinho preparatório para o vestibular aos sábados. Também existem reclamações em relação à norma da escola e a proibições de uso do chuveiro para o banho, estrutura da escola, estado do banheiro (limpeza e falta de papel higiênico), calor excessivo na sala de aula e merenda⁴⁵ oferecida. É importante destacar em relação a esse ponto específico da alimentação que os/as alunos/as são proibidos de levar qualquer alimento para a escola, sendo obrigados a comer o que tem de merenda e almoço, já que não há cantina vendendo alimentos no interior da escola, nem é possível a comercialização de qualquer alimento, que acaba sendo vendido clandestinamente pelos/pelas jovens, que levam trufas e bombons.

Os corredores são os locais de encontro dos/as jovens. Recorrentemente, durante o período de observação participante, encontrava jovens *gazeando*⁴⁶ pelos corredores da escola ou no refeitório. Em muitos momentos, gazeavam para ficar conversando comigo e/ou com os/as amigos/as ou para namorar. Os pontos preferidos eram em frente à porta do banheiro, pois caso algum/a professor/a passasse eles/elas escondiam-se no banheiro, atrás do refeitório, ou a seu lado, em um tronco de árvore, embaixo de outra árvore, onde segundo Felipe: “Só conversa disso (sexo)” e onde muitos/as jovens gostam de estar.

A escola se configura também como lugar de lazer para os/as jovens que utilizam o espaço da escola para sociabilidade, assim como discutido por Carrano (2008), no qual são estabelecidas relações de amizade e aprendizado de diferentes naturezas. Nos corredores da escola, os/as alunos/as se encontram, conversam, dançam, trocam carinhos, brigam e se reconciliam. Além dos corredores, outro local utilizado é o portão da escola, antes da entrada, ou no horário de saída. É na escola que também aprendem com seus pares (jovens) sobre relacionamento, drogas, amor e sexo, segundo comentavam comigo durante o período de observação e nas entrevistas.

Esses assuntos são os preferidos, porém não são aprendidos na sala de aula, mas nos corredores, no refeitório e no portão da escola, em conversas entre eles/elas, das quais os adultos não participam de forma geral. Adultos só participam quando convidados, como aconteceu comigo em muitos momentos, como discutido anteriormente, em que eu era posicionada de diferentes formas durante o período de observação, o que permitia meu acesso

⁴⁵ Os/as alunos/as contaram que a merende teve melhora este ano, pois no ano anterior os/as alunos/as fizeram uma mobilização e uma “greve” por causa da qualidade da merenda oferecida, e a escola acabou mudando o local que fornecia as merendas.

⁴⁶ Termo utilizado por eles/elas para se referir ao ato de não assistir aula, pode ser para ficar escondido em alguma parte da escola ou fugir da escola pulando o muro. Em muitos momentos durante o período de observação participante, os/as jovens sentavam a meu lado para conversar comigo, enquanto “gazeavam” a aula, sempre de olho na porta da sala de aula e da direção, para não serem pegos em flagrante.

a essas conversas, e uma professora, que era identificada pelos/as jovens como amiga, pois costumava sair com eles/elas para socializar fora da escola.

Assim como no rural, no urbano as discussões institucionais sobre a sexualidade na escola ocorrem apenas nas aulas de biologia, tendo caráter muito mais informativo e de controle (DSTs, Aids/HIV, gravidez na adolescência) da sexualidade, a partir de uma matriz heteronormativa. A gravidez na adolescência é ainda tratada como problema social. A dimensão do prazer fica invisibilizada nas discussões em sala de aula.

O principal foco dos/as jovens parece ser prevenir a gravidez indesejada, o que faz com que busquem evitar a gravidez via práticas como coito interrompido, uso da “pílula do dia seguinte”, em alguns casos, uso de pílula anticoncepcional ou injeções mensais. A questão da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis fica esquecida.

A tentativa de controlar a sexualidade dos/as jovens ocorria principalmente por meio da circulação da diretora, coordenadoras e dos/as docentes pela escola nos intervalos e durante as aulas, em busca de alunos/as fora da sala de aula, principalmente quando estavam em casal. Em geral, quando eram “pegos”, eram levados para a direção ou advertidos sobre a proibição de namorar dentro da escola. Os jovens assumidamente homossexuais eram reprimidos em seus comportamentos, como dançar ou utilizar de maquiagem dentro da escola, porém o mesmo não acontecia em relação às jovens.

Esse modelo distanciado acaba por fazer com que os/as alunos/as apresentem certo desconhecimento sobre o corpo e a sexualidade. Além disso, os mitos em torno da sexualidade e os corpos das jovens reforçam esse desconhecimento, como pude observar durante o período de convívio e das entrevistas realizadas. Um exemplo emblemático é o da jovem Fernanda, estudante do 3.º ano do Ensino Médio, que relatou em entrevista concedida que, em sua primeira relação sexual com o namorado, embora a penetração tenha ocorrido, acreditava que ainda era virgem, pois além de achar que o sexo era algo diferente do que ela tinha vivido, ao se olhar no espelho, não percebeu, ao contrário do que sua mãe dizia, nenhuma alteração em seu corpo (quadril mais largos, mudança na forma de andar), nem teve um sangramento, como diziam que ela teria em sua primeira vez. Ela contou que, quando seu namorado disse que ela não era mais virgem, ela ficou surpresa e com medo de que sua mãe descobrisse, a partir de alguma mudança que ela não percebia.

Diferentemente da área rural pesquisada, há na área urbana uma aparente abertura entre os/as jovens para falar sobre relacionamento, sexo e sexualidade. Acredito que essa maior abertura esteja relacionada, entre outros motivos, ao fato de, nas áreas urbanas, especificamente na área pesquisada, não haver uma relação tão próxima entre as pessoas

como na área rural, possibilitando o anonimato, e diferentes vivências a depender dos espaços sociais ocupados. Os/as alunos/as da escola residem em diferentes localidades. Há alunos de outras regiões, como Jaboatão, Cabo de Santo Agostinho, Ipojuca, e de bairros próximos, como, por exemplo, Boa Viagem mesmo, Jardim Jordão, e mais afastados do Recife e região metropolitana. Essas distâncias, somadas ao fato de os pais, em geral, trabalharem fora de casa e, segundo comentário da diretora da escola, não participarem de maneira próxima da vida escolar dos/as filhos/as, possibilita a vivência de maior liberdade para falar sobre essas questões.

Ressalto que, na área urbana também existe a prática do “segredo”, porém com uma configuração diferente da área rural. Há maior abertura para falar sobre sexo e sexualidade, entretanto, não é tudo que se fala e nem a todas as pessoas. O segredo é importante para os/as jovens em outro sentido, não para manter a “honra da família”, mas, no caso das jovens, para não serem classificadas como “safadas” e “ficarem faladas”, e, no caso dos jovens, para serem considerados como “confiáveis” e assim ter mais acesso às jovens e às práticas sexuais com elas.

Vale ressaltar que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizem o debate sobre a sexualidade na escola de forma transversal, respeitando as dúvidas dos/as jovens e buscando abrir a possibilidade para que eles/elas se compreendam como sujeitos sexuais livres para o exercício da sexualidade, não é isso que encontramos no cotidiano da escola, que, como ressaltado, acaba por controlar a sexualidade juvenil, a partir de uma matriz heteronormativa marcada também pelas diferenças de gênero. Nesse sentido, os direitos sexuais e reprodutivos dos/as jovens não são respeitados.

O debate sobre gênero, diversidade sexual, raça/etnia e sexualidade nas escolas tem sido considerado importante por pesquisadores, porém não significa que sua inserção institucional aconteça. Entre polêmicas, que envolvem desde o material produzido pelo Ministério da Educação, em 2011, para escolas visando às discussões sobre sexualidade e diversidade sexual e o combate à homofobia, que tinha como nome “Kit anti-homofobia”, mas foi intitulado pela oposição como “Kit gay”, e acabou por não ser distribuído, até o debate atual sobre a importância do ensino da “ideologia de gênero” nas escolas ou da proibição dela, tem sido estabelecido um acirrado debate principalmente no âmbito político.

Nos últimos meses, notícias (G1 MGTV, 2015; MPORTAL, 2015) destacam cidades nas quais projetos de lei têm tramitado na Câmara dos Vereadores, com aprovação em primeira instância, visando à proibição do ensino da “ideologia de gênero”, que, segundo os defensores dos projetos, seriam formas de “induzir” jovens à homossexualidade e um “risco”

à “família tradicional”. Os que defendem a extinção do debate sobre gênero nas escolas argumentam que “não cabe à escola interferir na questão da formação do papel sexual de cada indivíduo” e que a exposição de “temáticas polêmicas” a crianças e jovens seria algo prejudicial à formação de sua identidade (DIÁRIO DO VALE, 2015).

O debate no Congresso Nacional tornou-se polarizado entre os defensores de uma postura mais “conservadora”, dentro dela, está a “bancada evangélica”, que vem ganhando força política no país, e de uma postura considerada “de esquerda”. Na contramão desse posicionamento, estão políticos, professores/as e pesquisadores/as, que defendem que o ensino de gênero nas escolas, assim como outros temas transversais como diversidade sexual/religiosa e raça, propiciam uma reflexão e um caminho de respeito à diversidade, diminuição da violência de gênero e contra a mulher, do racismo e da homofobia.

O tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, e a questão que trazia Simone de Beauvoir e sua reflexão de que “não se nasce mulher, torna-se” gerou polêmicas no âmbito acadêmico, político e social (MORENO, 2015). Políticos, como Marco Feliciano, criticaram o que chamaram de uma postura tendenciosa e uma tentativa de impor a “ideologia de gênero” para os/as alunos/as. Outros políticos defenderam a importância do ensino de gênero nas escolas. Entre as pessoas que defenderam o ensino de gênero, temos a deputada federal Margarida Salomão, que na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados defendeu o ensino de gênero com o seguinte argumento:

Ideologia de gênero é uma proposição extraordinariamente infeliz, pois leva a supor que na escola haja qualquer outra coisa que não seja uma formação ideológica, de um perfil ou de outro. Historicamente, no Brasil, o perfil é machista, racista, patriarcal e antifeminista. Então, se há um movimento na sociedade para desconstruir esta ideologia, e com toda certeza esse movimento também tem uma natureza ideológica, isso é absolutamente legítimo, pois afinal de contas, na escola, o que efetivamente nós temos é uma disputa de ideologia. [...] Ensina-se na escola que a terra se move em torno do Sol, mas há 400 anos isso foi considerado uma heresia. Em 1992, quando comemoramos os 350 anos da morte de Galileu, o Papa João Paulo II pediu perdão a ele em nome da igreja católica, por todo o sofrimento e perseguição [...]. Eu pergunto: quanto tempo será que nós vamos demorar para pedir perdão às mulheres, aos homossexuais e aos transgêneros, simplesmente porque nós não queremos fazer aquilo que estamos endossados cientificamente a fazer? (BRASIL247, 2015).

Ao ler a notícia divulgada sobre o ENEM e o tema da redação, que tinha como título “ENEM traz violência contra mulher na redação”, publicada no portal G1 da Globo no

Caderno de Educação, impressiona ver os comentários feitos sobre a notícia. Foram mais de 790 comentários, dos quais destaco três, retirados diretamente do *site*:

Fernando Lacerda (há 30 dias): deus fez o mundo perfeito, fez o homem forte para bater e a mulher resistente para aguentar as surras.

Carlos Santos (há 30 dias): Vou resumir está redação em um ditado que diz; Em mulher não se bate nem com uma flor, só com um. taco de beisebol.

Cristiano Almeida (há 30 dias): eu conheci um cara q ele não batia d taco, ele so puxava o cabelo dela e dava uns socos nela na frente d geral, aí ela dizia"eu t amo " aí ele arrumou outra e morava com as duas. eles andavam os três numa moto q ele tinha. os três tão juntos a até hj. ja faz uns dez anos. é a famosa mulher de ma. lan/dro.

Esses comentários assinalam não só a pertinência e importância do tema trazido na redação do ENEM como também o posicionamento machista e a necessidade de que gênero seja discutido não apenas na escola, mas em sociedade, na tentativa de refletir sobre o lugar social de submissão em que a mulher ainda é posicionada, bem como sobre as práticas violentas direcionadas às mulheres, mulheres lésbicas, transexuais, travestis, transgênero e homossexuais, porque, como trazido por pesquisadoras (BARBIERI; SAFFIOTI, 2004; SCOTT, 1995; RUBIN, 1993), gênero é um sistema de poder que se estabelece nas relações sociais, ou seja, é uma construção social que objetiva normatizar formas de ser homem e mulher na sociedade, ocupando o homem o lugar de poder. Sendo assim, para que uma mudança aconteça, é necessário que ela se dê socioculturalmente.

Ao considerar, neste trabalho, gênero como uma construção social, que normatiza, diferencia e subordina homens e mulheres, e que a escola é um dos espaços nos quais esses aprendizados acontecem (BARROS; RIBEIRO, 2011; LOURO, 2000), torna-se importante entender de que forma as normas de gênero, que produzem assimetrias, e suas relações com sexualidade, diversidade sexual e raça estão presentes e se atualizam e interseccionam-se nas relações vividas pelos/pelas jovens estudantes.

5.2 O urbano e as diferentes intersecções: entre afetos, diferenças, diversidade e diferenciações

Como proposto por Carlos (2007a; 2007b), as mudanças sociais vivenciadas nos espaços urbanos – a partir das constantes mudanças nas paisagens, que redefinem práticas socioespaciais, a circulação dos corpos e das relações interpessoais pautadas na individualidade – propiciam pensar nas novas formas de apropriações desses espaços urbanos, de consumo, de lidar com o tempo, redefinindo também o sistema de valores e relações com os espaços sociais. Os/as jovens nesses contextos produzem novos sentidos para os espaços, como, por exemplo, a escola e seus corredores, que são também utilizados como pontos de encontro, de trocas de informações, de dança, de namoro, de *ficar*, demonstram uma relação pautada pela conectividade e o imediatismo, principalmente em relação às novas tecnologias, na troca de mensagens por aplicativos como o Whatsapp.

O celular passa a ter como função secundária a ligação, pois, com a possibilidade de acesso à Internet, às redes sociais e a diferentes aplicativos (de trocas de mensagens instantâneas – Whatsapp, de relacionamento – Tinder, além de outros com diferentes funcionalidades) possibilita ouvir músicas, trocar mensagens com diferentes finalidades: dialogar, trocar músicas e fotos, reclamar e reivindicar algo, marcar encontros (chamados pelos/as jovens de “esquemas”), namorar, obter informações sobre alguém em quem se tenha interesse.

Assim, os espaços urbanos configuram-se para os/as jovens com uma multiplicidade de circuitos (MAGNANI, 2005) entre os quais eles/elas circulam e se sociabilizam, construindo sua subjetividade e relação com o mundo. Essa multiplicidade de circuitos também permite aos/as jovens que determinadas ações fiquem circunscritas àquele circuito, assim, ainda que uma jovem tenha, por exemplo, fama de “safada” na escola, isso pode não ser levado para outros espaços sociais, como o local onde mora, espaço religioso que frequenta, o que se diferencia muito da experiência das jovens rurais.

A forma de viver e se relacionar afetivo-sexualmente dos/as jovens também é produto dessa relação de pertencimento à área urbana. Por isso, embora existam experiências compartilhadas por jovens das áreas rurais e urbanas, há especificidades que se relacionam ao pertencimento aos diferentes contextos.

5.2.1 “Frango”, “viado”, “gay” e “homossexual”: diversidade sexual na escola, classificação e preconceito

Embora o foco desta pesquisa não seja a diversidade sexual e a homofobia presentes nas escolas, que por si só dariam outra tese, considero importante trazer, ainda que de forma breve, uma reflexão sobre o assunto, uma vez que são questões concernentes ao cotidiano escolar desses/dessas jovens. Além disso, a interseccionalidade entre gênero e sexualidade, com o foco na diversidade sexual, foi marcante na escola urbana.

Pesquisadores/as do tema (JUNQUEIRA, 2009; LOURO, 1997; 2000; NARDI, 2011; RIOS, 2009; WEEKS, 2000) revelam os estigmas vividos por pessoas homossexuais, que são vistas como “desviantes” de o que é considerado “normal”, principalmente no âmbito da escola, onde existe uma disciplinarização dos corpos e uma construção da discriminação da homossexualidade, que tem início desde cedo, com piadas, apelidos às pessoas que não se enquadram nos padrões de gênero e sexualidade presentes em nossa sociedade, e que se perpetua, podendo evoluir para outros tipos de violência.

Durante o período de observação participante, presenciei diferentes situações em que a diversidade sexual, que insiste em ser silenciada no âmbito escolar (LOURO, 1997; 2000), se fazia presente. Na escola, era possível perceber diferentes grupos: 1) aqueles que dançavam no horário de intervalo das aulas, nos corredores, e entre eles se chamavam de “bicha” ou “pintosa”, alguns deles usavam maquiagem, principalmente nos olhos, e brilho labial; 2) grupo que os/as alunos/as chamavam de homossexuais, que assumiam publicamente uma orientação sexual homossexual, porém mantinham um comportamento mais próximo do modelo de “masculinidade padrão”, ou seja, sem “afetação”, como os/as alunos/as comentavam; 3) grupo que circulava entre os dois grupos. Algumas alunas, ao conversarem comigo, explicaram que nesse terceiro grupo tinha alguns alunos que se consideravam bissexuais, inclusive um deles chegou a namorar uma jovem na escola. Não conversei com esses jovens, porque durante a pesquisa eles se mantiveram distantes. Aproximei-me apenas de Key, que era reconhecido pelos/as alunos/as como participante do segundo grupo descrito, mas que na entrevista concedida se identificou como bissexual. Esses dois primeiros grupos, ao assumirem sua orientação sexual, declaravam pertencer a um determinado grupo que vai de encontro, como destacado por Jeffrey Weeks (2000), aos “códigos sociais dominantes”.

O grupo das “pintosas” ou “bichas”⁴⁷, termos utilizados pelos/as alunos/as, foi o grupo que chamou minha atenção assim que iniciei as observações na escola, porque, quando dançavam, formavam uma roda na qual faziam muito barulho, com palmas, gritos e músicas alta. Além disso, dançavam muito bem, com saltos e aberturas de escalas no chão. Durante a festa em comemoração à Páscoa na escola, esses jovens, todos do sexo masculino, mais especificamente 3 a 4 jovens, levaram para a escola jogo de luz, gelo seco e som, para colocar na sala de aula e fizeram uma espécie de boate, em que, juntamente com outros/as alunos/as da sala, dançaram animadamente.

Se nesse primeiro momento, em que iniciei as observações na escola, considerei que professores/as, funcionários/as e alunos/as tinham uma postura acolhedora e de aceitação da diversidade sexual, logo percebi que as coisas não aconteciam dessa forma.

Alguns dias após a festa, um desses jovens estava tenso, pois sua mãe tinha sido chamada na escola porque, segundo ele, a diretora disse que ele estava se maquiando em sala de aula e desrespeitando o professor com essa atitude. Enquanto sua mãe conversava com a diretora, seus amigos e amigas o cercavam e perguntavam o que ele iria fazer e o que a diretora tinha falado para a mãe dele. Em certo momento, ele comenta que a diretora tinha dito a sua mãe que “não tinha nada a ver com a opção sexual dele”, mas que não poderia deixá-lo usar maquiagem na escola, pois isso não era permitido. Quando me aproximei e perguntei por que ele estava nervoso, ele explicou que a diretora tinha reclamado e chamado sua mãe porque ele se maquiava na escola, o que era proibido, segundo ela, porém, isso, em sua compreensão, era preconceito, pois as mulheres usavam maquiagem, se maquiavam na sala e suas mães nunca foram chamadas. (Diário de Campo, 29/04/2014)

Essa situação deflagra a tentativa da escola de disciplinarizar os corpos a partir dos referenciais de gênero que determinam como o homem e a mulher devem se portar (BARROS; RIBEIRO, 2011; LOURO, 2000). Também sinaliza para a intolerância à diversidade sexual. Porém, como Foucault (1987; 2006a; 2012) nos lembra ao discutir sobre as relações de poder: onde há poder há resistências, e o jovem não apenas aponta para a incoerência no discurso da diretora, como ainda a desafia, ao colocar a maquiagem, apesar de sua mãe ter sido chamada.

Embora situações como essa aconteçam na escola, a questão da sexualidade aparece nos discursos institucionais das salas de aula, apenas nas aulas de biologia, e em torno de questões de reprodução, gravidez na adolescência, DSTs e Aids, como dito. Entretanto, aquilo

⁴⁷ Em entrevista, Melany acrescenta mais dois nomes: *afrouxada* e *racha*. Segundo ele, também é comum se chamarem dessa forma.

que escapa à institucionalização da sexualidade é o que aparece nas conversas nos corredores, quase em forma de segredo. Na sala de aula, o tema da diversidade sexual é invisibilizado (BARROS; RIBEIRO, 2011; NARDI, 2011), e na escola os discursos sobre esse tema vêm impregnados de julgamentos, é considerado algo desviante, já que a matriz é heteronormativa:

O professor X me parou e perguntou como estava minha pesquisa. Falei de forma superficial sobre o que vinha observando, então, ele começou a falar sobre o **problema da juventude de hoje**, que na sua visão era **a televisão e as coisas erradas que passavam na programação**. Trouxe como **“mau exemplo” a cantora Daniela Mercury, que “com neto e tudo assume o relacionamento com uma mulher”, e a novela das 21h, que estimulava o “beijo gay”**. Segundo o professor, **isso incentiva os/as alunos/as a fazer o mesmo**, e ele ainda explica que **é contra essa “opção”, pois “Deus fez Adão e Eva e não Adão e Ivo”, e que é isso que ele fala para seus/suas alunos/as**. Revela ainda que, às vezes, um/a aluno/a fala que essa atitude dele é homofóbica, mas que ele explica que não, que ele **“não tem nada contra a opção sexual de cada um”, mas que ele não era obrigado a concordar**. (Diário de Campo, 29/04/2014, grifo nosso)

O posicionamento desse professor aponta tanto para o estigma de que o/a jovem é facilmente influenciado/a, quanto para uma postura homofóbica, na qual acredita que a homossexualidade é desviante, anormal, pautando-se para isso em justificativas religiosas.

Assim como destacado por Felipe Rios (2009), também na escola pesquisada existia um incômodo maior com os jovens homossexuais que se portavam a partir de uma forma “mais feminina”, “as bichas”, que usam maquiagem, correm de modo “saltitante”, dando gritos e dançando nos corredores. Sobre esses jovens, há maior estigma e uma postura mais homofóbica, pois são considerados desviantes e depravados, por isso, “devem” ser evitados, com a justificativa de que não se portam “na moral”, como vemos no trecho abaixo:

Enquanto conversávamos, um dos jovens assumidamente homossexual passa por nós e Bernardo começa a falar dele em tom de reclamação, dizendo que não gostava que esse **“bando de veado”** encarasse ele. Estrela, jovem do 1.º ano, concorda com Bernardo e acrescenta: **“É muito viado, bando de frango, gosto não, tem que tomar cuidado e não vacilar, se não eles abusam, pô, tiram casquinha. Outro dia mesmo meteram a mão na minha bunda”**. (...) Como utilizavam de diferentes adjetivos, pergunto qual era para eles e ela a diferença entre **“frango, viado, gay e homossexual”**, e Estrela explicou que os três primeiros eram **“afetados”**, enquanto homossexual **“é homem que gosta de homem na moral”**. (Diário de Campo, 22/05/2014, grifo nosso)

O “problema” é ser “afetado”, ao menos é isso o que justificam como causa do incômodo. Essa questão também aparece na fala de outros/as jovens durante o período de

observação participante, demonstrando o quanto existe uma separação pautada em gênero, com limites bem definidos do lugar do homem e da mulher, os quais não devem ser ultrapassados. Há um modelo de masculinidade, que também deve ser seguido por homens de orientação homossexual, para que possam ser “mais aceitos”. Aquilo que se aproxima do feminino é desvalorizado (RIOS, 2009). Entretanto, no diálogo com os/as jovens, percebo que existem outros elementos que se interseccionam e complexificam a questão da discriminação, produzindo mais opressão, como o recorte de classe social, que, segundo Weeks (2000), é parte das dimensões sociais da sexualidade que se interseccionam e produzem diferentes identidades sexuais.

Enquanto conversávamos no banco próximo à sala de aula, um aluno passou correndo, e imediatamente Rodrigo e Daniel se olham, e Rodrigo comenta que não aguentava “isso” (referindo-se à forma de o aluno se portar). Questiono a respeito de o que ele falava e Rodrigo explica que não aguentava “esses *frangos*”. Quando perguntei o que era “ser frango”, Daniel me explica que era ser “homossexual, mas anda desse jeito (afeminado)”, e Rodrigo acrescenta: “**É, mas isso depende, se é pobre, é frango, mas se tem dinheiro, é gay. (...) não tenho preconceito com homossexual, mas de frango, sim**”. Daniel inclui as lésbicas e diz que o problema é quando elas **querem se portar como homens**, utiliza o exemplo de Tamy Gretchen para ilustrar seu ponto de vista. (...) Explicam ainda que, quando é homossexual, gosta de homem, mas “**fica na moral**”, não há problema, mas “**ficar assim correndo, querendo ser mulher**” é problemático. (Diário de Campo, 14/04/2014, grifo nosso)

Ser frango, viado tem uma demarcação de classe, refere-se ao jovem homossexual de classe popular, o *gay* é o de classe média/alta, embora ambos tenham comportamento demarcado como feminino “afeminado”. As intersecções entre gênero, classe social e identidade sexual produzem diferenças e desigualdade (PISCITELLI, 2008). No caso destacado acima, ser de classe média/alta produz menos desigualdade, ainda que tenha um comportamento fora do que os/as jovens considerem “na moral”. Entretanto, como apontado por Rios (2009), esse olhar estigmatizante sobre o jovem homossexual não ocorre apenas da parte do/a heterossexual falando sobre o homossexual, mas mesmo entre os jovens homossexuais existe discriminação e preconceito. Isso demonstra a diversidade dentro da própria categoria homossexual, apontando para a existência de homossexualidades. Como trazido por Louro (2000) e por Foucault (1987), os corpos são disciplinados, e nesse processo os/as jovens estão implicados, produzindo e reproduzindo tecnologias de governo, ou seja, um autogoverno que exercem sobre si. Na entrevista realizada com Melany, jovem de 16 anos, que se autodenomina como *gay*, essa situação aparece.

Melany: Tipo, tem muitos **homossexuais que não se valorizam. Tipo, tem coisas assim na vida que você aprende com o tempo. Tipo, eu não me vejo sendo um homossexual que chama a atenção, gritando pelos corredores da escola que aqui tem muitos**, a senhora sabe. Gritando, fazendo show, não vejo isso. **Ser homossexual é uma coisa, fazer palhaçada é outra.** É meu ponto de vista. Também não vejo eu dançando *funk* no meio de lugares, porque eu acho isso ridículo. Tipo, dançando *funk*, colocar um *short* curtíssimo (...). (grifo nosso)

A escolha do nome Melany foi realizada pelo próprio aluno, pois segundo ele Melany é a mulher em que ele se transforma, que bate cabelo⁴⁸. Os atributos que ele dá a Melany são: “Uma mulher. Não precisa ter coisas sexuais, mas sei lá é uma menina delicada”, “uma pessoa toda levantada, toda fina”, “com maquiagens, com uns saltos quinze, vestidos e bolsas”. Como Melany, o jovem não escapa aos padrões de gênero, nos quais a mulher deve ser delicada, recatada, e deve usar roupas e maquiagens condizentes com sua “condição de mulher”. Ao mesmo tempo, na escola, quando não está como Melany critica o comportamento dos homossexuais que são mais “afeminados”, classificando o comportamento deles como “palhaçada”. Se, por um lado, Melany mantém a dicotomia entre homens e mulheres, comportamentos femininos e masculinos, por outro lado, quebra com essa dicotomia ao se denominar, ao mesmo tempo, homem que gosta de homem, e Melany, a pessoa que tem dentro dele, que é mulher e que é tudo o que ele sempre precisou. Demonstra, assim, que embora existam demarcações, fronteiras, essas podem ser ultrapassadas e/ou borradas.

Confesso que a entrevista de Melany se lançou para mim como um desafio, por diferentes motivos: primeiro, por ter sido uma demanda dele em ser entrevistado. Até aquele momento, tínhamos tido apenas algumas trocas de olhares, mas quando ele soube que eu estava entrevistando algumas pessoas, ele foi muito insistente em participar; segundo, porque, logo no início da entrevista, quando perguntei que nome ele queria escolher, e ele falou Melany e justificou sua escolha, tive dificuldade de saber como o definiria: homem ou mulher? A pergunta que fiz de como ele se identificava e sua identificação como homem *gay*, mas sua explicação de Melany como a pessoa que ele tem dentro dele, mostrou-me o quanto ainda estou aprisionada em categorias fixas e dicotômicas, e nas armadilhas de gênero e

⁴⁸ Durante a entrevista Melany explicou que “bater cabelo” é nas palavras dele “em todo show de uma Drag, ela fazendo um show, ela tem que levantar a peruca. Tipo, levantar a cabeça e girar a peruca. E tipo o máximo, o mais tempo que puder. E hoje em dia tem tipo competição, da melhor Drag que bate cabelo”. Melany ainda está em construção, segundo ele Melany é “completamente tudo o que eu precisava (...) é uma pessoa que eu tenho dentro de mim”.

sexualidade, talvez com a dificuldade de compreender, como destaca Rios (2009, p.108), o erótico como:

[...] indo além da excitação bio-fisiológica, resultante do friccionar de partes erógenas dos corpos, incorporando na sua formulação as diversas formas sensíveis que as pessoas se utilizem para se expressar no mundo. [...] os mais diferentes agenciamentos pessoais de características que são, por convenção social, arroladas e valoradas em categorias de gênero e de sexualidade (histórico e culturalmente contingentes); agenciamentos que têm implicações no fato dos sujeitos, ao se singularizarem de tal ou qual modo, se sentirem plenos e felizes – tenham prazer na existência.

5.2.2 Da “irmã” à “rata” é tudo “safada” e o “jogo fácil” dos jovens: assimetrias de gênero

As intersecções entre gênero e sexualidade não ocorrem apenas no âmbito da orientação sexual. Durante o período de observação participante questões relacionadas a gênero surgiam constantemente. Fosse pelo comentário de algum professor de como as mulheres devem ser e se portar, fosse pela fala de algum aluno sobre como as jovens são. Gênero e sexualidade “são dimensões importantes de nossa vida em sociedade [...] organizam, fundamentam, estruturam as relações de poder [...]” (GARCIA; SILVA, 2011, p.97).

Nessas observações cotidianas, uma situação específica, na qual estava diretamente envolvida, exemplifica a cultura de gênero existente na escola e que é ensinada pelos professores, a qual procura determinar como uma mulher deve ser e a forma como um homem “tem” o “direito” de falar sobre a mulher, ainda que a constranja.

Passei por umas alunas que estavam cumprimentando o professor X com beijos e abraços, como é comum na escola. No momento em que passei, o professor me chama de “bonitona” e comenta que estava falando com as alunas sobre minha beleza. Embora tenha ficado constrangida, procurei ignorar o que o professor dizia, cumprimentei-o à distância e continuei meu percurso pela escola. (...) Como o dia era de confraternização, fui chamada pelos/pelas alunos/as a entrar na sala e participar da festa, que tinha comidas e doces. Enquanto estava na sala, o mesmo professor X (...) entrou. A turma não gosta dele e ele sabe disso, tanto que comentou que não se importava com a opinião da classe, pois existiam muitos alunos na escola que queriam estudar com ele. Então, repentinamente ele interrompe a conversa que estava acontecendo entre mim e os/as alunos/as e começa a falar: “Meninas, prestem atenção que alguém vai ficar vermelha”, e descreve como acontecia minha entrada na escola diariamente, na visão dele. Durante sua fala, usa descrições do tipo “a elegância em pessoa”, “deixa a frestinha da porta aberta para ser observada, porque toda mulher gosta de ser observada”,

“educadamente cumprimenta as pessoas” e finaliza sua descrição dizendo que as jovens deveriam “aprender com ela (pesquisadora) como andar e se portar”. Ao final de sua fala, me mantive séria. Cláudio perguntou se eu estava constrangida, voltei à pergunta para ele, perguntando o que ele achava do que tinha acontecido, ele então olhou, fez uma careta olhando para o professor e voltou à conversa de onde estávamos, antes da intervenção do professor X. (Diário de Campo, 15/04/2014)

Esse professor costumava falar com os alunos que as mulheres gostavam de ser elogiadas, conquistadas e observadas, conforme os alunos comentaram comigo em diferentes momentos, durante minha convivência na escola. Em uma ocasião em que conversava com alguns rapazes do terceiro ano, durante o intervalo da manhã, um deles fala sobre a roupa que eu vestia: “Acho engraçado, você sempre combina o sapato com a blusa”, após rir com a observação dele, disse que isso acontecia casualmente, então, ele complementou: “É nada! Como diz o professor X, mulher faz tudo de caso pensado para ser observada pelos homens”. Nesse momento o questionei se realmente as mulheres se arrumavam para os homens e iniciamos um debate sobre gênero (Diário de Campo, 09/05/2014). O jovem assume o que o professor X diz sobre a mulher como verdade, e acaba por reproduzir em seu comportamento e comentários, a crença de que homens e mulheres têm formas naturalizadas, determinadas, permanentes, homogêneas de ser.

As demarcações de gênero não apenas prescrevem o comportamento que a mulher deve ter, mas vão além, ao escrutinar as intenções de uma mulher ou pelo menos o que imaginam ser, sempre direcionadas à conquista do homem, já que há uma matriz heteronormativa que visa a alinhar corpo, desejo, sexo e gênero (BUTLER, 2000; BARBIERI, 1993; LOURO, 1997; 2000). A voz da mulher é silenciada, bem como seus desejos e intenções, o homem é colocado socialmente na posição de poder, na qual tem a possibilidade de dizer o que a mulher pensa e sente e o “direito” de falar o que quer sobre ela, confundindo, muitas vezes, assédio com elogio e perpetuando a cultura da violência contra a mulher.

Os/as alunos/as naturalizam comportamentos e atitudes, que são tomadas como “normais” à condição de ser homem ou mulher. Essas naturalizações eram percebidas em frases do tipo “todos os homens são assim” ou “hoje as mulheres são dessa forma”, referindo-se a comportamentos que “estariam atrelados” à “condição” de ser homem ou mulher. Essas frases eram reproduzidas cotidianamente e utilizadas em muitos momentos para justificar atitudes.

Felipe: **Pro homem é tudo questão de diversão né?** (...) Às vezes, os meninos falam <eu acho que era pra tu nascer mulher, pô>. Porque tudo eu falo <Ei bicho, na moral, faz isso não velho, vai machucar a pirralha (...) ela é nova>. Aí os meninos <Não, pô, tem isso não>. Todo mundo **leva já como uma coisa normal**. (...) tirar a virgindade de uma menina, de dar bebida alcoólica, tá entendendo? (...) Eu sempre tô ali e digo <Isso não é certo não, (...)>. (...) **o pessoal diz que era pra eu ter nascido mulher** (...). **Porque tento controlar todo mundo**.

Felipe brincava dizendo que seu amigo estava apaixonado por Estrela. Ela ficou sem graça, mas isso não impediu que começasse um clima de brincadeira entre eles. (...) Então, Estrela disse que não gostava de falar para homem quando estava a fim, **porque todo homem era safado e só fazia a mulher sofrer**. (...) Tatiana complementou dizendo que “**tem muita menina que é puta e dá em cima**”. (...) Estrela completou a explicação “**tem menina que dá em cima de tudo que é menino e aí o menino que é safado fica querendo só pegar**”. (...) Os jovens e as jovens defendem que mulher, quando *fica* com muitos, é *fácil* ou quando “dá em cima” é considerada *puta*, *rata* ou *jogada*. (Diário de Campo, 20/05/2014, grifo nosso)

Nos trechos acima, é possível perceber a demarcação entre comportamentos “naturais” dos homens e das mulheres. Espera-se que homens sejam: safados, não se importem com o sentimento da mulher, sempre tentem ter sexo sem compromisso, só busquem a diversão. Já as mulheres, quando são “certinhas”, ocupam a posição de vítima enganada pelo homem. Tanto homens quanto mulheres, quando “subvertem” a norma de gênero, são julgados. No caso, vemos o jovem que é considerado pelos amigos como mulher, e a jovem que exerce um comportamento mais liberto de “dar em cima” dos jovens quando tem vontade é considerada *fácil*, *vadia*, *safada*, *puta*. Muitas vezes, na visão das jovens, além de não merecer respeito, a *puta* ainda atrapalha a relação das que não são assim, pois os homens safados só vão querer *ficar* com elas.

Essas jovens são consideradas jovens que são “só para *ficar*”, ter sexo, e não para desenvolver um relacionamento afetivo-sexual, de compromisso, como Rodrigo e Felipe revelam em suas entrevistas e durante o convívio no campo. Ao falar sobre as jovens, usam frase do tipo: “Depois que puxei a ficha dela soube que ela era jogada (tinha ficado com vários) aí não rolou, achei melhor terminar” (entrevista com Felipe) ou: “Ninguém se apaixonou, gosta assim de uma pessoa que não se dá ao respeito” (entrevista com Rodrigo), demonstrando a divisão entre jovens “para casar” e “para *ficar*/ter sexo”, que também apareceu em pesquisa anteriormente realizada (NASCIMENTO, 2009).

Nos intervalos das aulas, discutia com as jovens o que era ser uma jovem de respeito ou safada. Em geral, essas discussões aconteciam no momento em que alguma jovem passava e as outras comentavam: “Essa aí não vale nada”. Nesses momentos, problematizava com as

jovens a ideia de valor e a moral presente em suas falas. Associado a esse adjetivo de safada, tinha outros mais pejorativos: *largada*, *rata*, *quenga* e *puta*. Aparentemente, existe uma gradação entre a *largada*, que segundo as jovens seria aquela que tem “má reputação”, a *rata*, que é aquela que fica com todos, mas, além de *ficar* com todos, ainda quebra a “regra” existente entre jovens de não *ficar* com amigos, a *quenga* e a *puta* em geral, que, além de ser *rata*, também tem relações sexuais com diferentes pessoas, por isso, é “fácil” e os jovens só querem sexo com ela.

As jovens com quem eu conversava contaram que ano passado uma jovem do terceiro ficou com um menino do primeiro e que toda a escola soube. **Segundo elas, eles ficaram na frente das pessoas, porque essa jovem é uma rata. Pergunto o que é ser rata e elas disparam: “Quenga, mulher que fica com todos, sem critério”.** (Diário de Campo, 08/04/2014, grifo nosso)

Enquanto conversávamos, Luísa, que estuda na turma de Manu, passa e me cumprimenta de longe. Manu comenta: **“Ela é muito puta”** e Key fala em tom de ironia: “Isso é porque que é amiga!”. Questiono **o que a faz pensar isso de Luísa e Manu explica que ela é “muito rata, fica com todo mundo”.** Questiono **então se ficar com todo mundo é um problema.** Manu diz que **o problema é que ela ficava com amigos. Fica com um menino, depois também fica com os amigos.** (Diário de Campo, 30/05/2014, grifo nosso)

A intersecção entre gênero e sexualidade produz sobre as jovens desigualdades e opressão, uma vez que busca o controle da sexualidade da jovem e a expectativa que a mulher mantenha um “ideal de pureza”, que se traduz em ser virgem, não exercer sua sexualidade ou, quando o fizer, agir de determinada forma, não permitindo que o homem toque em seu corpo ou em partes dele, usar determinado tipo de roupa. Márica Stengel (2003, p.125) aponta que o “ideal de pureza” vem sendo substituído pela ideia de “inocência”, a qual “é construída pela confissão de práticas sexuais anteriores ao parceiro atual, pela alegação do amor ou da paixão como causa da relação sexual e, sobretudo, pela alegação da não-premeditação ou pelo exercício não-racional da sexualidade”. Essa normatização é naturalizada pelas jovens, que acabam por reproduzir um comportamento de controle sobre as outras jovens também. Entretanto, o que durante o campo me chamou a atenção como algo preocupante é o fato de que a jovem que não cumpre essa expectativa social, assumindo uma postura de iniciativa, de vivência de sua sexualidade, é julgada como *fácil*, *vadia* e *puta*. Nessa posição, é como se “não tivesse direito” a ser respeitada, não é problematizado nem reconhecido pelos/pelas

jovens o uso da violência em muitos momentos, seja utilizando palavrões para se referir à jovem, seja divulgando imagens íntimas da jovem na Internet.

Joana, aluna do 1.º ano do Ensino Médio, 15 anos, se aproxima de nós, senta no colo de Tatiana e entra na conversa. (...) Joana começa a falar de diferentes jovens da escola, e na sua visão, na escola tinha muitas meninas *safadas*. Para exemplificar sua visão, conta uma situação que aconteceu na escola: “Teve **uma irmã** (referindo-se a uma jovem de religião protestante/evangélica) mesmo que **fez sexo oral no meu amigo e filmaram ela**, aí mostrou pra todo mundo. Ele não gosta de falar sobre isso, mas **as de saia são as piores**”. Perguntei quem tinha feito a filmagem, se a jovem tinha permitido e como tinham divulgado o vídeo. Ela explicou que não sabem quem filmou, mas o vídeo foi postado no Whatsapp de pessoas do colégio. Enquanto contava a história, procurava demonstrar sua indignação em relação à situação, mas não pelo fato de terem exposto a jovem, e sim pela postura da jovem, pois finaliza a história com a seguinte frase: “**O pior é que ela tem namorado e ainda é crente**”. (Diário de Campo, 20/05/2014, grifo nosso)

O “ficar falada” é relativo, e tem ligação com diferentes elementos, que ao longo da pesquisa de campo pude compreender melhor, pois a jovem até pode *ficar* ou namorar alguém da escola, porém não pode *ficar* com mais de dois ou três, principalmente em um curto espaço de tempo, se não, como disse Felipe, quando “puxa a ficha”, “busca o histórico”, ou seja, faz um levantamento da vida da jovem, pode ser que não queira *ficar*, ou não queira ter algo além de uma *ficada*, pois não é considerada para namorar. É importante ressaltar que essas regras não são as mesmas para os jovens, que podem *ficar* com diferentes meninas, ou mesmo namorar ou *jogar fácil*⁴⁹, e ainda assim não ficam “falados”, mantendo assimetrias de gênero, que também estão presentes nas áreas rurais. Outro fator que faz com que a jovem fique “falada” tem relação com o que ela faz ou permite que façam enquanto fica com alguém.

Brena, aluna do primeiro ano, fala de uma amiga que fez sexo oral em seu namorado e depois fez em todos com quem ficou ou namorou e todo mundo sabia. Segundo ela, os jovens só queriam *ficar* com ela para ter sexo oral (Diário de Campo, 12/05/2014). As jovens crescem ouvindo que, uma vez que tiverem sua primeira relação sexual completa (BRANDÃO, 2004), os jovens só buscarão relacionar-se com elas para esse fim, e não para desenvolver uma relação afetiva. Essa é uma das facetas de gênero, e também uma forma de controle e normatização da sexualidade das mulheres. A jovem então “perde” sua condição de “mulher para namorar”, e esse é um medo presente nas falas de muitas das jovens com quem

⁴⁹ Segundo os/as jovens, *jogar fácil* é uma gíria utilizada por eles/elas para falar do comportamento de dar em cima de todo mundo. Em geral, é um comportamento comum aos homens.

convivi na escola. Já a intersecção de gênero e sexualidade, no que diz respeito aos jovens, propicia que o homem vivencie sua sexualidade de forma plena, sendo estimulado a ter a iniciação sexual e a relação sexual completa desde jovem, o que acaba por produzir um descompasso, pois a jovem não deve permitir-se vivenciar a sexualidade, enquanto o jovem é estimulado a fazê-lo (BRANDÃO, 2004; 2006; 2009; HEILBORN, 2006; HEILBORN et al., 2006; 2008, LOURO, 1997; 2000; 2008).

Na entrevista de Rodrigo, também encontramos essa visão de que, se a jovem permite que o jovem faça determinadas coisas, ela é considerada alguém que não se dá ao respeito, logo, é permitido falar sobre ela.

Rodrigo: A gente só conta o que fez, e não o que aconteceu no quarto, né? **Só conta o que fez. Tipo essa daí, não sei o quê, já passa o rádio pro amigo, né? Já deixa tudo claro o que fez e o que não fez, se ele quiser também pegar ela...** aí é por conta dele. (...) De algumas eu falo, né?, de outras, não. (grifo nosso)

Essa posição assumida por Rodrigo também foi encontrada na entrevista de Eduardo, aluno da escola localizada na área rural pesquisada. A jovem também “corre o risco” de tornar-se “falada”, a depender da forma como se comporta. Se mantiver um comportamento considerado de uma “moça/menina de família”, ou seja, recatada, preservando uma aparente “inocência” (STENGEL, 2003), é valorizada como jovem “para namorar”. Essas normas acabam por aprisionar as jovens, que regulam todo seu comportamento a partir dessas normas, ainda que de forma aparente.

Questiono-os se só a jovem que é “virgem” merece respeito. Ambos param para pensar por alguns instantes, ficamos em silêncio. Eric então diz que não necessariamente e que o respeito tem relação com saber “quem a menina é”. Então, para exemplificar seu ponto de vista, usa Rosana como exemplo, explicando que as pessoas sabem quem ela é, e que ela é uma “moça de família”, que se dá “valor e respeito”. Continuo provocando a discussão e pergunto o que é, ou como é ser uma pessoa que se dá “valor e respeito”. Rosana, parecendo já impaciente com meus questionamentos, se mexe no banco, vira pra mim, vira os olhos, respira profundamente, e me responde que é saber “se portar”, é uma mulher que não sai “pegando geral” ou que fica “dando pra todo mundo”. Eric concorda com ela, porém, acrescenta que às vezes, mesmo quando as meninas “pegam geral” ou são “faladas”, acontece de “o cara” se apaixonar e querer assumir a jovem assim mesmo. (...). (Diário de Campo, 31/06/2014)

Na fala de Rosana e Eric, o que eles problematizam é o comportamento da jovem e nunca o do jovem, naturalizando um comportamento pautado nas assimetrias de gênero, que

colocam o jovem ainda numa postura de “legal”, quando, independentemente da “fama” da jovem, ainda querem *ficar* com ela, quando se “apaixonam”. Entretanto, quando a jovem se apaixonou por um jovem, independentemente da “fama” de “pegador” que ele tem, ela é considerada “boba”, e se ela “se entrega”, pode se tornar uma jovem “falada”. Então, as jovens criam estratégias pautadas no que não devem fazer, como: pedir o Whatsapp ao jovem, ter relação sexual enquanto ficam, mas se tiver, esperar um tempo antes, *ficar* assim que *conhecer*, permitir que o jovem passe a mão em partes de seu corpo logo na primeira *ficada*, *ficar* com amigos, *ficar* na frente de todo mundo pela primeira vez e sem ser numa *ficada séria*, pedir para *ficar* ou namorar.

Essa necessidade de manter um aparente recato também apareceu nas áreas rurais, como já discutido, demonstrando que ainda que as jovens das áreas urbanas tenham aparente liberdade em relação à sexualidade, se comparadas com as jovens rurais, isso não significa que não estejam submetidas ao ordenamento de gênero e suas assimetrias.

Porém, à medida que fui convivendo com os/as jovens, percebi que outros marcadores sociais interseccionavam-se, produzindo maior flexibilidade ou não às normas de gênero. As intersecções de gênero com raça e classe social intensificavam as diferenças, uma vez que as jovens brancas e que tinham na escola uma condição social melhor (marcada pelo bairro em que moravam, o celular que tinham, as calças jeans que usavam, o perfume etc.) em geral tinham mais liberdade em seus comportamentos. Um exemplo disso é o de Rosana, que é reconhecida pelos jovens da escola como uma jovem de respeito, embora já tenha: ficado e namorado jovens da escola, inclusive um que depois se “assumiu” como homossexual; sido detida pela polícia no parque Dona Lindu por estar alcoolizada; beijado uma amiga; ficado com jovens que têm namorada – comportamentos que, para outras jovens, eram o suficiente para ser chamadas de *rata*, *safada* e sem respeito.

Enquanto isso, jovens negras sofrem diferentes tipos de preconceito e têm seus comportamentos mais controlados. Gabriela, jovem do primeiro ano, como relatado anteriormente, já brigou com a jovem do segundo que controla a fila do refeitório, pois uma vez, enquanto elas estavam na fila, essa jovem do segundo falou que era para “essa negrinha ir para trás”. Revela que elas tiveram um bate-boca, e só não partiram para a violência física porque as pessoas seguraram (Diário de Campo, 06/05/2014). A relação que os/as jovens da escola estabelecem com Gabriela é ambivalente, pois, ao mesmo tempo em que querem conversar com ela, só o fazem para um determinado assunto, e, como ela diz, acaba sozinha na escola. O assunto que todos/todas querem falar com Gabriela é sobre sexo, ela mesma diz que “pensam” que ela “sabe muito”, inclusive a escola, que a escolheu para ir para uma

palestra sobre sexualidade e DSTs, para que ela fosse multiplicadora na escola, mas que “não é bem assim” (Diário de Campo, 29/05/2014).

Estrela, Tatiana, Joana e Rosana são exemplo de jovens das áreas urbanas que, assim como as das áreas rurais, buscam constituir-se como sujeitos morais (FOUCAULT, 2010), ao “assumir” as normas de gênero como um código moral, como uma prescrição que deve ser seguida. Porém, como destacado por Foucault, há possibilidades de escapatórias e nem sempre as pessoas se sujeitam ao código ou pelo menos não completamente, abrindo possibilidade de resistência.

Pesquisadora: como é que é isso, de ser *safada*?

Manu: É de fazer brincadeiras. Pronto, eu e Key de pegar nas partes no meio de todo mundo. <cara tu é muito *safada*, não sei o quê>. Tem gente que chama até de *rata*. Só que não é. Tem menina que é *safada*, mas não pegou quase ninguém, se bobear é ainda virgem (...). Comigo já me chamaram de *safada* já (...).

Pesquisadora: Mas, e pra você, como é que é pra você ser classificada como *safada*?

Manu: (risos) É divertido. É divertido, porque tem gente que gosta e se aproxima. Aquela pessoa que você tá louca pra *ficar* com ela. Aí vê <ah, aquela menina é *safada*>. Aí chega se aproxima, aí brinca também, aí eu brinco também, aí as vezes até rola (...).

Considero que Manu se diferencia de Estrela, Tatiana, Joana e Rosana, ao buscar, aparentemente, outras formas de relacionar-se com a moral que rege os comportamentos de gênero, ao dar um diferente significado ao adjetivo *safada*, não como algo carregado de negatividade e ligado a um conjunto de comportamentos que devem ser evitados, mas como algo positivo e que aproxima pessoas. Ela se considera *safada* e isso para ela não é problema, ao contrário, é desejável. No convívio durante a pesquisa, em diferentes momentos, ela contou de suas saídas para as festas e de como aproveitava muito. Isso não significa que ela esteja completamente alheia aos códigos morais das relações, pois, como vimos em recorte anterior, ela também critica sua amiga, e a considera *puta* e *rata*, no caso, porque ela não cumpre a “norma” de não *ficar* com amigos.

Essas normas de gênero controlam principalmente o corpo das jovens e o exercício de sua sexualidade. Para aquela que resiste a essas práticas de controle, o “preço” a pagar, em muitos momentos, é ser considerada a *puta*, *quenga*, *safada* ou *rata*. Como falado anteriormente Foucault (2006a, p.116-117) destaca que a sexualidade é um dispositivo

histórico que se apresenta como uma rede na qual se inserem “a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, à formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder”. Assim, a sexualidade está entrelaçada com o saber que se produz sobre ela, com as normas, as regulamentações e as disciplinas que propõem formas de exercê-la. Esse exercício será diferente para homens e mulheres, a partir de sua intersecção com gênero, classe e raça.

O *jogar fácil* é um comportamento esperado para os homens, pois “todo homem é safado” e não deve se importar com os sentimentos das jovens, para a jovem, é um comportamento que deve ser evitado, caso contrário, ela não é considerada alguém “de respeito”. O homem, independentemente de ser ou não safado, não é desrespeitado por isso, já para a jovem, como destacado anteriormente, isso é diferente. Entretanto, nem sempre essas normas são seguidas de maneira rígida, há resistências e certa flexibilidade, a depender das intersecções com outros marcadores sociais, como mencionado.

As relações afetivo-sexuais dos/as jovens acontecem a partir dos aprendizados dos códigos afetivos, das normas de gênero e da maneira como vivenciam a sexualidade a partir desses demarcadores. Assim, diferentes tipos de relações são constituídos entre jovens, considerando a reputação, o grau de intimidade estabelecido, o desejo de ambos, entre outras questões que serão abordadas a seguir, na discussão sobre a tipologia das relações afetivo-sexuais dos/as jovens.

5.3 A tipologia dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens

Durante a pesquisa na escola, enquanto estava nos corredores conversando com os/as jovens, aconteceram diferentes momentos em que eles/elas, ao se referirem aos relacionamentos que tinham, utilizavam termos como: conhecer, *zone friend (ZF)*, *ficar*, *ficar sério*, namorar, namorar *sério*. Cada um desses termos carrega diferentes significados e dizem respeito ao tipo de relação que estabelecem.

Embora existam termos comuns utilizados por jovens rurais e urbanos, por exemplo, namoro *sério*, a forma como viviam essa relação era diferente. Enquanto no rural os/as jovens casam mais cedo, havia jovens de 14-15 anos que estavam noivas, e a família tem

envolvimento na relação, como vimos, no urbano, isso não acontecia da mesma forma. Nenhuma jovem era noiva ou casada, na escola urbana onde a pesquisa foi desenvolvida.

Há aparentemente a vivência de relações mais fluídas na área urbana e “menor” participação da família no namoro, ao menos no que diz respeito ao controle em relação ao tempo que o namoro deve durar, à determinação dos dias para encontrar e à presença física. Entretanto, a relação dos/as jovens é demarcada por um “código afetivo” que prescreve como serão estabelecidas as relações entre eles/elas, o qual “direciona” como homens e mulheres devem se portar, o que é permitido ou não, o momento certo de assumir ou não a relação, dentre outras questões.

O protocolo na área urbana diz respeito às “etapas evolutivas” do relacionamento: conhecer (pode acontecer ou não a *ficada* neste momento), *ficar*, *ficar sério*, namoro *escondido* ou *assumido*, namoro *sério*. Porém, nem sempre elas são seguidas dessa maneira. A cada “etapa” ou, como diz Rodrigo, “patamar”, o relacionamento vai sendo considerado mais “sério”.

Rodrigo: Vamos dizer que, tipo, *namorar* é quando você realmente, tipo, tem... tipo, quer algo, muito, muito, muito mais sério. Porque olha como é, as coisas como são. Você tá *ficando* com essa menina (...), depois de um tempo, você tá *ficando sério*. É tipo como se fossem aumentando os patamares. O nível vai ficando sério mesmo.

Enquanto conversava com Bianca, Nádia e Daniela sobre o atual namoro de Bianca com um rapaz que ela nunca encontrou, e que sua prima arranhou para ela, perguntei se **existia alguma “regra” em relação às “etapas” da relação e se sempre era preciso *ficar* antes de namorar. As opiniões foram divergentes.** Para Bianca, que estava namorando uma pessoa que ela ainda nem conhecia pessoalmente, não. Já para Daniela e Nádia, sim. **Nádia fala de seu caso: “Eu mesma fiquei com meu namorado um mês e depois ele me pediu em namoro e a gente começou a namorar”. Explicam ainda que é comum um período de um mês ou dois *ficando* para *conhecer* a pessoa.** Elas concordaram apenas em relação ao fato de que, **para *namorar*, é preciso que o jovem faça um pedido.** Questiono se a jovem pode fazer o pedido, e elas concordam que não. (Diário de Campo, 28/04/2014, grifo nosso)

Entre as normas de gênero, há a expectativa de que a jovem “assuma” uma postura “passiva” e de “espera”, enquanto cabe ao jovem uma postura “ativa” e de tomada de decisão do momento certo em que o relacionamento deve “seguir” para a próxima etapa. Isso ficou muito marcado durante a pesquisa, em momentos em que as jovens vinham “pedir conselhos” de como deveriam fazer para o jovem tomar a iniciativa, fosse para combinar de *ficar*, fosse

para pedir em namoro. Sempre que sugeria que a jovem conversasse com o rapaz e falasse de seu desejo, escutava que ela não poderia fazer isso, porque quem pede é o homem.

Cláudio sentou a meu lado, assim que o sinal tocou. Perguntei se ele não ia entrar na sala, e ele respondeu que não estava com vontade de assistir aula. Começamos a conversar sobre relacionamentos. Perguntei sobre sua namorada e ele disse que **já estão namorando sério há quatro meses, mas está com sua namorada há nove meses ao todo, entre a ficada e o namoro**. Explicou que esperou cinco meses para começar a *namorar*, porque queria *conhecer* ela bem, pois é mais fácil terminar uma *ficada* do que um namoro. Disse que depois desses cinco meses, quando a pediu em namoro, a namorada brincou: “Finalmente, achei que nunca ia pedir”. **Questionei se a mulher não pode pedir também, e ele disse que poderia acontecer, mas não é comum, porque quem decide é o homem.** (...). (Diário de Campo, 14/06/2014, grifo nosso)

5.3.1 As relações “fluídas”: entre *zone friend*, conhecer e *ficar*

Como dito, essas “etapas” não são seguidas à risca pelos/pelas jovens, porém aconteciam diferentes momentos em que, quando “queimavam” uma das “etapas”, voltavam a “etapa” anterior, para cumprir o “script” das relações afetivo-sexuais. Quero dizer com isso que aconteceram momentos em que os/as alunos/as falavam sobre alguém que tinham ficado, mas que depois do *ficar* era preciso conhecer, principalmente para saber se queriam ou não *ficar* novamente, e nesses momentos, o uso da tecnologia era fundamental, pois ainda que estudem na mesma escola, uma das formas de mostrar interesse e o desejo de conhecer a pessoa é pelo Whatsapp.

Pesquisadora: /me fala um/ pouquinho como é que é. Você conhece alguém, aí qual é o caminho pra se *conhecer*, pra *ficar*?

Estrela: Pra mim, **tem que ter muita conversa**. (...) pra saber como ele é, o jeito.

Pesquisadora: Onde conversam? Se encontram?

Estrela: **Whatsapp principalmente. O que mais acontece comigo é isso.** (...) conversar com as pessoas, *conhecer* pessoas novas. É só isso, conversar e *conhecer* pessoas novas. Bate-papo.

Manu: (...) geralmente eu *conheço* nas festas. (...) Aí no meio da dança faz <ah, posso pegar teu número depois que terminar aqui?>. (...) Aí tá, **dá o número e fala no Whatsapp. Aí marca pra se *conhecer***, tal. Aí fala <ai, te

achei muito bonita>, <eu também, tal>. **Aí começam essas conversas, assim. Aí marca pra um shopping, marca pra uma praia**, durante o dia. (...) Agora, pra *ficar*, pra chegar e *ficar*, acho que só em festa mesmo. **Sem conhecer, só em festa.** (...). (grifo nosso)

Segundo Ana Sfoggia e Clarice Kowacs (2014), as fronteiras entre casa e escola, público e privado, estão sendo borradas, e atualmente chegar em casa não significa mais desconectar-se, pelo contrário, a cada dia os/as jovens passam mais tempo conectados, e com o advento dos celulares *smartphone*, essa conexão também é levada onde quer que se esteja. A tecnologia passou a ser parte das relações vividas entre jovens, e em muitos momentos é incorporada como uma das etapas das relações afetivo-sexuais, como é possível observar no trecho acima. As autoras revelam que as jovens estão mais vulneráveis nas redes sociais, e sentem-se pressionadas a ceder aos desejos dos homens, por busca de contatos sexuais virtuais, muitas vezes, caem em armadilhas e são vítimas de violência, *cyberbulling* e exposições nas redes sociais.

O conhecer é parte das etapas da relação, pode acontecer antes ou depois de uma *ficada*, é um termo utilizado em substituição à “antiga paquera”. Uma jovem me explica durante as conversas que hoje em dia os/as jovens não usam a expressão “paquera”, e até deu risada quando perguntei se ela estava paquerando um rapaz, nesse momento, ela explicou que esse termo era “coisa de velho” e que hoje em dia fala apenas que está conhecendo alguém (Diário de Campo, 31/07/2014), como dito.

O sentido dado ao conhecer depende do contexto da conversa e pode significar: ser apresentado/a a alguém; estar no período de conversas e “paquera”, antes ou depois de *ficar*, e nesses casos é uma das formas de demonstração de interesse que ocorre principalmente via Whatsapp; sinônimo de *ficar*. O conhecer como sinônimo de *ficar* significa que a *ficada* ou o tempo que a pessoa fica com a outra funciona como período de “experimentação” para saber se deve ou não namorá-la, como explicam as jovens. Namorar antes de *ficar* é algo considerado atípico, ainda que já se conheça a pessoa, no sentido de saber quem ela é e como costuma agir no cotidiano.

Nos trechos abaixo, vemos alguns dos significados para *conhecer*:

Key: Ele queria mais, mas eu disse <não, que **eu não lhe conheço**>. Não acho certo eu fazer isso (sexo) com uma pessoa que eu nem **conheço**. **Tem que haver aquele conhecimento, tem que saber quem aquela pessoa é, o que ela faz. Se ela é direita, se não é.** (...). (...) ele disse <é verdade, eu tô me apressando muito, vamos esperar (...) se conhecer melhor> (...).

Fernanda (entrevistada): **Ficar pra mim é conhecer uma pessoa e querer se aproximar mais dela.** (...). Tipo ficar pra mim é conhecer uma pessoa, querer conhecer, querer se aproximar, beijar. Aproveitar um pouquinho (...). (grifo nosso)

Durante o período do conhecer, pode acontecer do/a jovem não querer *ficar* ou dar continuidade à *ficada*. Nessas situações, o/a jovem pode decidir manter um relacionamento, mas como amigos, o que faz a pessoa entrar na *zone friend* (ZF).

Em outro momento, Rosana, aluna do 2.º ano do Ensino Médio, passa por mim e fala sobre um jovem de quem ela está muito próxima. Pergunto se é um “paquera” seu, ela ri, fala que não se usa mais isso, que isso é coisa de gente velha. Questiono então como eles chamam a paquera e ela explica que hoje se fala que “*tá conhecendo*”. Depois, esclarece que no caso desse jovem não “rola nada”, porque ele é ZF. Pergunto o que seria ZF, ela dispara: “Não acredito, tia, você tá pesquisando sobre relacionamento de jovens e não sabe o que é ZF? É *zone friend*”. Peço para ela me explicar melhor, e ela diz que é quando você *conhece* alguém e se torna amigo, uma vez entrando na “*Zone Friend - ZF*” as chances de *ficar* desaparecem, pois serão só amigos. (Diário de Campo, 31/07/2014)

Muitos/as jovens têm medo de entrar nessa zona, ainda mais quando um dos dois tem algum interesse maior. Quando entram na ZF não ficam mais, e “não existe” mais a possibilidade de *ficar* ou namorar, ao menos, é isso o que é dito pelos/pelas jovens. Porém, essa “impossibilidade” de *ficarem* não é “tão” impossível assim, pois nas conversas, os jovens contavam diferentes situações em que eles/elas começaram a namorar pessoas que eram consideradas amigas.

Luísa ainda comenta que é apaixonada por um menino de sua sala, e que “já rolou um selinho” entre eles. Entretanto, explica que depois disso conversaram e **decidiram que se ficassem poderiam estragar a amizade, então decidiram ser só amigos**, mas que por ela *ficaria* com ele e “faria de tudo” (...) (Diário de Campo, 22/05/2014, grifo nosso).

Luísa passa e **brinco com ela que estava ensaiando com seu par, que é o menino de sua sala, por quem ela é apaixonada**. Ela senta a meu lado no banco. (...) Ela explica que **Alexandre fica a chamando para ir para sua casa, mas que: “Ele só quer me comer e sair**. Ele não me respeita, mas até o final do ano, ainda mudo ele”. (Diário de Campo, 26/05/2014, grifo nosso)

Assim como em pesquisa anteriormente realizada (NASCIMENTO, 2009), o *ficar* para os/as jovens é uma relação considerada mais “tranquila”, sem “compromisso” e sem fidelidade. Entretanto, também é passível de regras, que são estabelecidas de forma tácita.

Uma primeira regra diz respeito à fidelidade e à possibilidade ou não de cobrança. No caso, durante o *ficar*, a jovem não pode “cobrar”.

Bernardo comenta que não namora, porque no namoro a jovem busca sempre mudar o rapaz, “não pode beber, sair com os amigos, fazer nada que goste”. Tatiana confirma que é assim que funciona, que **enquanto estão ficando, a mulher não fala nada, mas que quando assumem o namoro, então, “controla o que pode ou não”**. Pergunto se na *ficada séria* também cobram, e ela explica que não, uma vez que só estão *ficando*, e **apenas no namoro pode cobrar**. (Diário de Campo, 22/05/2014, grifo nosso)

Esse “cobrar” pode ser em relação à fidelidade, à mudança de atitude, ao cumprimento das regras estabelecidas no namoro. No namoro, essa cobrança é rígida, o que faz com que, em alguns momentos, os/as jovens prefiram o *ficar* ao namoro.

Uma roda se formou de jovens homens, perguntei então quem namorava e se era melhor namorar ou *ficar*. Uma polêmica se instaurou. Cláudio, o único que namora, disse que preferia namorar, porque ***ficar no final era momentâneo***, e era melhor ter alguém para confiar e partilhar seus momentos. (...). Um terceiro jovem disse que era **melhor *ficar*, menos responsabilidade**. Assim que ele termina de falar, os jovens brincam e comentam que ele “não ficava com ninguém”. Ele fica vermelho e explica que **não ficava porque era evangélico, mas que se ficasse acharia melhor** (...). (Diário de Campo, 15/04/2014, grifo nosso)

Entretanto, essa preferência pelo *ficar* não é consenso. Mesmo entre os jovens, existem aqueles que preferem o namoro, pois o *ficar* é considerado algo mais rápido, com menos compromisso e não traz, nas palavras de Cláudio, aluno do primeiro ano, “a segurança que o namoro dá” (Diário de Campo, 14/06/2014). Entre as jovens, há aquelas que preferem o *ficar*, porém, a maioria prefere o namoro. Observei que as jovens que preferem *ficar*, em geral, saíram de uma relação de namoro há pouco tempo, enquanto os jovens que preferem o *ficar* dizem preferi-lo porque não existe tanta responsabilidade, e ainda há a “vantagem” de poder *ficar* com outras pessoas.

Se nas áreas rurais, o *ficar* deve acontecer em segredo, de preferência longe dos olhares das pessoas e dos comentários, isso não acontece, ao menos na maioria das situações, na área urbana pesquisada, na qual, além de *ficar* na frente de outras pessoas, no recreio, no intervalo das aulas, há ocasiões em que esse *ficar* ainda representa *status*.

As jovens explicaram que, para quem entra na escola, ***ficar com um menino do 3.º ano é “moral” e em geral quando isso acontece, a jovem conta pra todo mundo***. Também contaram que, no ano passado, uma jovem do

terceiro ficou com um menino do primeiro e que toda a escola soube. Elas contaram que eles *ficaram* na frente das pessoas, mas “isso é porque ela é *rata*” (...). (Diário de Campo, 08/04/2014, grifo nosso)

No caso acima, a jovem subverte o esperado, pois ela era mais velha e do terceiro ano, e ficou com um jovem do primeiro, “dando moral” para ele. Talvez tenha sido isso o que incomodou as jovens, pois existem outras jovens que ficam na escola, na frente de outras pessoas, e nem por isso são consideradas *ratas*. Entretanto, as assimetrias de gênero produzem ambivalências em relação ao *ficar*, pois se por um lado *ficar* pode trazer *status*, principalmente para a jovem que fica com o rapaz do terceiro ano, por outro, leva a um posicionamento diferente dos jovens e das jovens, o que faz com que a jovem que não deseja ficar “falada” ou ser considerada “sem respeito” tenha preocupação com quem e com como vai *ficar*.

Eliana, aluna do primeiro ano, senta a meu lado no banco e diz que estava curiosa para saber quem eu era. (...) Perguntei sobre *ficadas* e ela explica que é complicado *ficar* com menino da escola, pois “**você vira puta e o cara pegador, não vale a pena**”, por isso, ela prefere o namoro (...). (Diário de Campo, 11/04/2014, grifo nosso)

Hilda fala que sua mãe é tranquila, mas que seu pai é mais controlador. Pergunto como fazem para conseguir sair e *ficar* ou mesmo namorar. Elas explicam que não falam que vão sair com um rapaz, dizem que vão para a casa de alguma amiga. (...) tanto Virgínea quanto Hilda prefere namorar, e Hilda ainda complementa que **sua mãe sempre avisa que no *ficar* a mulher pode ficar falada, principalmente quando os outros sabem que você ficou, e por isso é ruim *ficar* com alguém da escola.** (Diário de Campo, 22/04/2014, grifo nosso)

Entretanto, pode acontecer do *ficar* tornar-se frequente e “evoluir” para uma *ficada séria*.

Pergunto a Felipe o que é *ficar sério* e ele explica que é quando se *fica* com a mesma pessoa ou apenas com ela. Explica ainda que é permitido *ficar* com outras pessoas, mas isso não acontece porque a intenção é namorar: “Não *fica* porque tá com aquela pessoa e se dá certo depois, de uns 6 meses, namora”. (...) (Diário de Campo, 22/05/2014, grifo nosso)

Embora os/as jovens usem a todo tempo a expressão *ficada séria*, nem todos/todas concordam que existe essa relação. Contudo, Eric explica que, além de ser uma etapa da relação, tem certas regras que diferenciam a *ficada* da *ficada séria*.

Aproveitei que ele explicou que estava conversando com Clara e pergunto se eles estão namorando. Ele diz que **essa é a intenção, mas que eles estavam**

ficando por enquanto. Pergunto se é uma ficada séria e ele diz que sim. Rosana retruca, dizendo: “Isso de *ficar sério* não existe”. Eric discorda, eles discutem sobre isso, e depois ele explica que para ele, na *ficada*: “Você ***fica com a pessoa, mas tanto faz, não tem aquela coisa de querer ficar toda hora. Já na ficada séria é diferente, há o desejo de ficar mais vezes e só com aquela pessoa, e a intenção é que ‘vá para frente’ (namoro)***”. Explica ainda que, quando se está *ficando sério*, se quiser *ficar com outra pessoa*, “***precisa morganar antes com a pessoa que está ficando sério***”. Rosana diz que “***isso não tem nada a ver, que na ficada você fica com quem quiser, mas se namora, não, aí é diferente, só fica com seu namorado***”. (...) Depois, Eric explica que com Clara ele quer algo mais. Então, Rosana fala que isso é porque ele gosta de Clara, e não porque existe *ficada séria*. Eric volta a discordar de Rosana, dizendo que é também por isso, mas que ***é uma “ficada séria e não só ficada ou só para comer”***. (Diário de Campo, 31/06/2014, grifo nosso)

Assim vemos que o *ficar* é algo mais fluído e com menos compromisso e intencionalidade, já o *ficar sério* traz certo compromisso, como dar satisfação, terminar se não quer mais *ficar* com a pessoa ou se quer *ficar* com outras, é parte da “evolução” do relacionamento, e manifesta o desejo de assumir um namoro. O *ficar sério* acontece quanto mais envolvimento emocional existir entre os/as jovens.

Não são em todos os locais que se fica com alguém, e nem toda *ficada* pode ser publicizada. Como Felipe explica em sua entrevista, e outros/as jovens também disseram no contexto das observações, só se fica na frente de outras pessoas quando há o desejo de assumir ou quando se está *ficando sério*.

Pesquisadora: (...) também é um lugar de *ficar, namorar*, ou não (ponto do Laça)?

Felipe: É. Conversa por lá, mas ***quando é a hora de ficar, o povo vai à praia***. Vai a outros lugares, porque lá todo mundo fica sabendo, né? (...) ***Só quem fica lá é um relacionamento que as pessoas sabem mesmo***, porque é um lugar muito exposto. (grifo nosso)

Outros locais para *ficar*, segundo os/as jovens, seriam o parque Dona Lindu, o cinema, o *shopping*, na casa do jovem, principalmente quando os pais não estão. Assumir ou não o *ficar* vai depender de alguns fatores, dentre eles: ser alguém que vai “dar moral”, seja porque é do 3.º ano, seja porque é alguém desejado/a na escola; a reputação da pessoa, isso vale para homens e mulheres, mas é mais forte para as jovens; para evitar disputas. Algumas jovens dizem que, quando uma jovem sabe que elas estão ficando com alguém, costuma dar em cima do jovem. Felipe também fala sobre isso em sua entrevista, só que, além de reclamar que

algumas jovens, quando sabem que ele está ficando, insinuam-se mais para ele, acrescenta que alguns amigos também dão em cima da jovem.

Como nas áreas rurais, a iniciação sexual acontece no âmbito do *ficar*. No *ficar* acontecem beijos, abraços e, para alguns/algumas jovens, o *sarro*, o qual tem diferentes gradações, desde passar a mão em partes do corpo até o sexo oral, que não é interpretado como sexo pelas jovens, pois, segundo elas, o sexo é penetração.

Manu começa a falar sobre quem ela pegaria, e quem não pegaria, e **quem ela pegaria no escuro ou no escuro com um saco na cabeça**, apontando para os jovens que passavam, Luísa concordava ou não com ela e dava sua opinião também. **Pedi para ela explicar a diferença entre pegar no claro, pegar no escuro e pegar no escuro com um saco na cabeça**. Manu explica que **pegar no claro é quando você fica na frente de todo mundo e ainda comenta: “Olha, peguei aquele”, no escuro, você combina um cinema, um local mais reservado e não comenta, e no escuro com um saco na cabeça é só quando tá muito na seca**. (...) Luísa fala sobre a *ficada*: “Vai, dá um beijinho, um sarrinho básico e sai, depois faz com outro”. **Perguntei como era um sarrinho básico e se tinha outros tipos de sarro**. (...) Luísa explica que o *sarrinho básico* é **uma mão na bunda, no peito, uma esfregadinha, pode até e ser dançando mesmo, às vezes, nem chega a ficar**. Já um *sarro mais assim* **pega na vagina, e a mulher no pênis do homem**. E um *sarro mesmo* **é aquele que “pega em tudo, beija**. Aí, quando acaba, a mulher fica assim (levanta cruza as pernas, balança o dedo e faz o barulho de uma cascavel). Só no chocalho”. (...). **Pergunto se nesse sarro mesmo rolava oral e elas confirmam que sim, então, pergunto se elas consideravam que tinha sexo e elas dizem que não**. Pergunto então o que era sexo para elas, e Manu responde: **“Só é sexo quando mete, se não mete, pode chupar e fazer tudo, mas não é sexo”**. (...) (Diário de Campo, 22/05/2014, grifo nosso)

No *ficar*, pode acontecer o sexo também, porém, as jovens relutam em fazer tal afirmação, uma vez que, entre as normatizações de gênero, como descrito, existe um ideal de “pureza”, e é esperado que as jovens só “transem” no namoro. Dessa forma, evitam falar sobre as experiências sexuais para não “ficarem faladas”. O sexo no *ficar* contraria pesquisas (REITH, 2002) que defendem que apenas os jovens vivenciam isso, enquanto as jovens só vivenciariam o sexo no namoro. As jovens interlocutoras desta pesquisa, que compartilharam comigo suas histórias, demonstram maior possibilidade de vivenciar a sexualidade, porém, não sem controle e normatizações.

Como vimos, o *ficar* é considerado pelos/as jovens como uma relação fluída, em que não existe a possibilidade de cobrança, compromisso, fidelidade. É compreendido como um período para conhecer o outro, que pode trazer *status* dependendo de com quem se fica, e nesses casos é interessante publicizar com quem se fica, mas também pode ser vivido em

segredo, tanto por não querer assumir que ficou com essa pessoa (por vergonha, por não ser alguém com uma reputação considerada boa) quanto para manter sua reputação, e também é entendido como uma etapa da relação, que pode ou não levar a um relacionamento considerado mais *sério* (namoro).

Porém, antes do namoro, os jovens mantêm um relacionamento com mais regras, que é o *ficar sério*. Embora não exista como regra a fidelidade e o compromisso, essa é uma relação entendida como mais compromissada, e como existe a intenção de uma relação mais *séria*, que seria o namoro, há o “acordo” de não *ficarem* com outras pessoas, ou se tiverem vontade de *ficar*, é preciso *morgar* antes, ou seja, terminar a relação ou deixar claro que *ficará* com outra pessoa. No *ficar sério*, segundo os/as jovens, é comum um ter acesso ao celular do outro, as mensagens de Whatsapp são checadas, e pode acontecer cobrança, caso algo não tenha sido combinado anteriormente. Os/as jovens relataram situação de briga por ter visto que o/a parceiro/a não contou que ainda falava com algum/a *ex-ficante* ou namorado/a ou mesmo porque mantinha conversas consideradas não pertinentes para quem está numa *ficada séria*.

Tanto *ficar* quanto *ficar sério* são relações em que as assimetrias de gênero estão presentes. A jovem pode *ficar* na escola, porém, é preciso manter-se dentro de um comportamento esperado, para evitar “ficar falada”. Contudo, não é apenas o *ficar* que apresenta gradações, regras e significados, o namoro também, como veremos a seguir.

5.3.2 Do escondido ao sério: o namoro entre jovens

Em ambas as áreas pesquisadas, rural e urbana, os/as jovens, ao falar sobre suas relações, apresentam diferentes tipos de namoro, que vão desde o *escondido* até o *sério*. Entretanto, embora utilizem os mesmos nomes, a forma de viver essas relações é distinta, bem como a participação da família no namoro. De maneira geral, na área urbana, o “protocolo” para o namoro é aparentemente mais flexível.

O namoro é algo compreendido como uma relação em que há compromisso, fidelidade, sentimento, troca de experiência e afeto, aprendizado, regras e uma perspectiva de futuro. O compromisso tem diferentes sentidos: ora é compreendido como compromisso com a relação e ora como possibilidade de controle e cobrança, como encontrado também em pesquisa anterior (NASCIMENTO, 2009).

Em geral, o compromisso entre os/as jovens desta pesquisa é visto como possibilidade de controle do outro, visando a uma mudança no comportamento (não beber, fumar ou sair), nas relações (não ter determinadas amizades, não cumprimentar com beijos e abraços amigos/as) e na comunicação (não trocar mais mensagens pelo Whatsapp ou Facebook), o que é interpretado como parte do *manual do namoro*, ao qual os/as jovens se submetem em maior ou menor medida (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2011). Esse controle não é interpretado como violência.

Independentemente das regras do namoro, que podem ser mais ou menos flexíveis, o namoro é considerado pelos/pelas jovens uma relação mais séria, como destacado nas falas abaixo:

Laura: (...) **O namoro mesmo é que..., tipo, não trair, respeito, fidelidade, compreensão, companheirismo. Tudo isso é mais no namoro. Ficando, não. Você tá ficando sério, mas pode ficar com quem você quiser, e tá ali com a pessoa. (...).**

Fernanda (entrevistada): **Ficar eu acho que a pessoa fica mais por diversão e namorar é uma coisa bem mais séria, porque namorar não é só beijar curtir, abraçar. (...).** Você é um amigo, mas é um amigo que tem que tar ali, pra tudo e qualquer coisa. (...) namoro, meu Deus!, é complicado demais. (grifo nosso)

O namoro, é considerado uma relação séria, mas, ao mesmo tempo difícil, porque envolve não apenas sentimento, mas regras, mudança de atitude e fidelidade. No namoro, há aprendizado, mudança, respeito, estabilidade e a vivência de regras estabelecidas entre o casal e, em alguns momentos, impostas por pessoas externas à relação, que a normatizam. Embora cada namoro tenha suas próprias regras, seu próprio *manual*, existem regras que são comuns às relações dos/as jovens, entre elas: fidelidade, respeito, obrigação de dar satisfação, possibilidade de cobrança, postagens no Facebook⁵⁰.

Considero, a partir do período de convivência com os/as jovens, que é a família da jovem quem mais interfere no namoro, principalmente em duas situações: cronológica, quanto mais nova a jovem for, maior é o controle dos pais; o pertencimento a alguma comunidade

⁵⁰ Durante o período de observação participante, alguns/algumas jovens, assim como na área rural, me adicionaram no Facebook e no Whatsapp. As postagens sobre a mudança de *status* para um relacionamento sério acontecem com muita frequência, bem como alterar o *status* para “terminou um relacionamento” sério, quando o namoro termina. No período em que estão namorando, é importante ambos postarem mensagens públicas de carinho e de afeto, com dizeres como: “Você é minha vida, te amo”, “Sou feliz porque tenho você”, etc. Inclusive, no período de observação participante, vi casais reclamarem, quando o/a outro/a não fazia postagens, ou seja, uma das normas do namoro desses/dessas jovens é postar nas redes sociais fotos e mensagens, quando se está namorando. Isso também ocorre na área rural pesquisada.

religiosa, principalmente as evangélicas. No caso, os pastores ou ministras das igrejas também costumam interferir no namoro. Essa interferência pode ser direta, como uma proibição, ou indireta, como uma recomendação aos membros da comunidade religiosa.

Durante a observação participante, Paula explica que, embora prefira *ficar*, não o faz porque agora está indo na igreja. Ela explica que **na igreja não é permitido o *ficar*, apenas o namoro, e mesmo assim só depois de um período de oração.** (Diário de Campo, 06/05/2014, grifo nosso)

Enquanto estava sentada na mesa do refeitório durante o almoço, Nádia se aproxima e me apresenta sua amiga de classe, Érica, ambas do 2.º ano. (...) Érica diz que está *namorando sério*, inclusive mostra a aliança de compromisso que usa na mão direita. Conta que *namora* há menos de um mês, mas que **seus pais não aprovam, porque acham que ela é muito nova. Ela tem 15 anos e seu namorado, 17.** (...) Esse é seu primeiro namoro *sério*, já namorou *escondido*. (...) Érica conta que tem tentado mostrar para a mãe que seu namorado é *sério*. (...) (Diário de Campo, 06/05/2014, grifo nosso)

Eric, ao falar sobre seu último namoro, explica que terminou porque sua ex-namorada era da igreja e a mãe começou a fazer a cabeça dela, dizendo que ele não era alguém “bom” para namorar, por não ser da igreja, e pedindo para que ela terminasse, o que acabou acontecendo. (Diário de Campo, 26/05/2014, grifo nosso)

Conversava com os/as jovens, entre eles/elas, a namorada de Felipe, Luana. O assunto da roda de conversa era religião e o que era permitido ou não na igreja (vestimenta e comportamento). **Paulo defende que a mulher deve se vestir de forma decente**, usando saias no joelho, Luíza discorda e explica **que sua igreja não “pega no pé” em relação à roupa.** (...) comenta que orou por três meses para namorar um rapaz da igreja, antes de Felipe e acabou namorando só dois meses. Ela diz que **sua mãe não aceita seu namoro e diz que ela só deve namorar aos 17.** (Diário de Campo, 29/06/2014, grifo nosso)

Felipe: (...) Porque ela (Luíza) **tem uma líder na igreja também que não autorizou ela namorar, porque ela tinha namorado (...)** ano passado. (grifo nosso)

Porém, mesmo as jovens que participam de alguma comunidade religiosa buscam formas de viver a relação de namoro quando gostam de alguém, como vemos na fala de Érica, que, antes de ter esse namoro *sério*, tinha namorado *escondido*, e Luana, que mesmo sem o consentimento de sua mãe, namora Felipe *escondido*. Érica também participa de uma comunidade religiosa, por isso, só usa saia, pois em sua igreja não é permitido às mulheres o uso de calça ou *short*, como ela explicou em conversas.

O namoro pode ser vivido de forma *escondida*, e nesse sentido pode ser *escondido*, desde dos amigos até dos pais ou apenas dos pais. Porém, o fato dos pais saberem do

relacionamento não significa necessariamente que ele seja *sério*, pois para isso é necessário que o jovem vá à casa da jovem e peça autorização aos pais para namorá-la e passe a frequentar a casa, mas diferente da área rural, pois o namoro não acontece em casa, nem na presença dos pais.

Enquanto conversava com Nádia, Bianca e Daniela, perguntei o que era namoro *sério* (...). Elas explicaram que no **namoro sério os pais sabem que você está namorando**. (...) Pergunto se tem namoro que não é *sério*, e elas dizem que sim, o *escondido*. (...) Pergunto então que tipo de relação elas preferiam e o porquê? Elas respondem *namorar*, porque tem fidelidade e que é melhor ainda quando os pais sabem. (...) Nádia complementa: **“Namoro é um futuro, quem sabe noivar, casar, e o ficar é só no momento. Prefiro namorar”**. (...) (Diário de Campo, 28/04/2014, grifo nosso)

Pelo que pude observar, essa modalidade de relacionamento *escondido* acontece por diferentes razões, entre elas: como uma etapa do relacionamento, quando ambos ainda não têm certeza se querem ou não assumir publicamente o namoro, mas têm vontade de ter uma relação mais compromissada do que o *ficar sério*, principalmente no que diz respeito à fidelidade; quando os pais ou um deles não aceita a relação; e quando a jovem não considera o jovem como “de futuro”, e então decide que não vai apresentá-lo à família, nem namorar em casa. Jovem “de futuro” as jovens diziam ser aquele em que se pode confiar, que gosta de estudar, é caseiro, fiel e costuma namorar.

Tanto homens quanto mulheres reconhecem como marco oficial do namoro o pedido, que deve, pelas normas de gênero já discutidas anteriormente, ser feito pelo jovem, que é quem deve manter uma postura ativa, enquanto a jovem deve aguardar. É o jovem quem decide o momento de seguir para a “próxima etapa” na relação, salvo no namoro *sério*, no qual há um acordo entre o casal de que o jovem pode ir a sua casa para falar com seus pais. Outro marco importante que define a “seriedade” da relação é a mudança de “*status* no Facebook”. É importante alterar o “*status*” para um “relacionamento sério”. A popularidade e aceitação do casal também é medida pelo número de “curtidas” que a postagem da mudança no relacionamento recebe.

É interessante também que, mesmo quando a jovem frequenta a casa do namorado e a família dele sabe da relação, o namoro só deixa de ser *escondido* quando o jovem frequenta a casa da namorada e a família dela autoriza o namoro. Durante o período de observação, os/as jovens, ao falar sobre o namoro *sério*, costumavam falar da importância dessa convivência em família, que é desejada tanto por eles quanto por elas, ainda que o namoro também aconteça, e inclusive com mais frequência, em outros espaços.

Rodrigo: (...) Aí a gente tá se conhecendo agora, melhor né?, claro. Faz um tempinho, acho que faz um mês e mais de... vai fazer 20 dias já, né? Aí faz umas duas semanas mais ou menos que eu falei em namorar, né? Que eu tô gostando dela, né? (...) **Eu quero tudo certo.** E ela também falou que quer tudo certo. Aí, com calma, a gente tá conversando e vendo, né? (...) É por isso que eu vou pra igreja, **vou conhecer a mãe dela, pra ver se eu consigo uma conversa, porque eu não sei como é que eu vou fazer.** (grifo nosso)

O momento de oficializar o namoro para os pais, tornando-o *sério*, embora seja desejado, porque mostra a intenção de um relacionamento sério, é vivido pelos jovens com tensão. Os jovens comentam que é difícil encarar os pais da jovem, principalmente a mãe.

Rafael, aluno do 3.º ano, chegou atrasado e ficou do lado de fora da sala de aula. Conversamos sobre vestibular e escolha profissional. (...) Vi que Rafael estava usando uma aliança dourada na mão direita e perguntei se ele estava noivo. Ele respondeu que “ainda não, por enquanto”. Outro jovem, que também chegou atrasado, entra na conversa e fala que namora há um ano e um mês e que as famílias se conhecem. Pergunto quem é mais difícil de encarar: o pai ou a mãe da jovem, e **ambos concordam que é a mãe, principalmente quando ela “não vai com a cara do cara”**, segundo Rafael. (Diário de Campo, 15/06/2014, grifo nosso)

O namoro *sério* permite a entrada do jovem na casa da jovem, porém, como destacado por Nádia durante o período de observação e também por Paula em entrevista, não é qualquer jovem que será apresentado aos pais, pois é preciso que o jovem cumpra alguns requisitos, como ser “um menino direitinho, que não beba muito, não fume”, porém, o mais importante é o “amor”, pois nesses casos a jovem “namora ele independente do que ele seja” (Trecho entrevista de Paula). Assim, não é qualquer jovem que entrará em casa e com quem a jovem terá um namoro *sério*, em casa, apenas com jovens “de futuro”, como as jovens explicam. Ser “de futuro” tem relação, na área urbana, com ser confiável, não ser de sair muito e nem de beber, alguém com quem seja possível manter o namoro, sem necessariamente vislumbrar uma relação mais séria, como o casamento, como acontece nas áreas rurais. Porém, isso não impede que a jovem namore sem levar o jovem para casa, ainda que os pais saibam do namoro.

Interessante é que, enquanto convivia com os/as jovens, essa ideia de *sério* parecia ser algo que traz um “peso” para a relação. Em muitos momentos, os/as jovens tinham a necessidade de dizer que tinham relações sérias, como se isso trouxesse a eles/elas uma “credibilidade”, um “*status*”, pois são pessoas que têm relações consistentes. Esse *status* que o *sério* traz independe do tempo que a relação dura 1, 2, 3 meses. Entretanto, alguns jovens não acreditam que exista namoro *sério* na juventude, como destacado por Manu.

Pesquisadora: É. O que é namoro *sério*?

Manu: Então, **não tem, não, na minha idade, não.** (...) Sei lá, velho, namoro *sério* teve um que foi ano retrasado. Deu quanto tempo? Uns dois meses. (grifo nosso)

O namoro muda a rotina dos/as jovens. Porém, diferentemente da área rural, essa mudança não acontece apenas na vida da jovem, e ela não é mais controlada, ao menos nos relatos feitos pela família, porque namora como acontece na área rural. O que vai configurar maior ou menor mudança na vida das jovens diz respeito ao tipo de relação que é estabelecida, se é marcada ou não pela violência.

Pesquisadora: E você acha assim que alguma coisa na sua vida muda quando você tá namorando? (...)

Fernanda (entrevistada): Tipo, no meu caso, quando eu comecei a namorar, eu me afastei de amigo, eu parei uma boa parte da minha vida. Porque eu penso assim, um ano e oito meses que eu podia ter feito tanta coisa, e eu não fiz nada, eu só fiz as coisas pra agradar ele.

Paula: **Depende, aí vai da pessoa.** (...) Eu assim **jamais vou deixar as minhas amizades por causa do meu companheiro,** assim. Claro que eu posso evitar de tar de abraço com os meninos, assim. Mas deixar de falar, de conversar, não. (...) eu vejo assim que **tem pessoas que elas dependem da outra.** (...) **Eu tenho uma menina aqui na escola que o namorado dela proibiu ela de tirar foto.** Tirar foto pra postar no Facebook. (grifo nosso)

Entretanto, entre os jovens pesquisados, essa mudança é aparentemente maior, porque o jovem, em geral, tem mais liberdade do que as jovens para sair, beber, estar com os amigos até mais tarde, e quando namora, isso acaba mudando.

Felipe: Muda porque tem ela, aí **não vou tar saindo frequentemente com meus amigos no final de semana.** Pessoal lá da rua já tá tudo arretado (...)

Rodrigo: Realmente, assim, **mudar muda, né?** Porque seus amigos ficam dizendo assim <ah, é dominado> ficam aquelas brincadeiras à parte, né? (...) **Tento dividir,** porque assim a gente fica mais nos intervalos da escola, então, nos intervalos eu tento dividir. **Eu passo o maior intervalo, eu fico com ela, claro, que é a hora do almoço. E nos outros intervalos eu tento ficar com meus amigos também, pra não ficar aquela coisa chata, pra não ficar <poxa, agora que tá namorando, só fica com ela>.** (...). (grifo nosso)

Porém, quando a jovem tem uma vida na qual sai mais, bebe com os/as amigos/as, ela também sente uma mudança, porque, como dito, o namoro é compreendido como

“possibilidade de cobrar que o outro mude”, e o namorado faz isso, como vemos na fala de Manu:

Manu: Muda, que **tem uns caras que não gostam muito da boate, não gostam de ir pro Arsenal. Aí pesa.** (...) Porque eles querem, **não querem que eu vá.** Dizem que eu tenho mais tempo pra amigos e pá. (...) Eu vou passar um domingo com você e um com meus amigos, sendo que ele não aceitava. (grifo nosso)

No namoro é comum existir mais intimidade, embora durante o *ficar* também ocorram intimidade e relação sexual, ela é “esperada” no namoro. As jovens consideram que essa é a relação ideal para “transar”, principalmente pela primeira vez, mas ressaltam que, mesmo no namoro, é preciso confiar no rapaz antes, e também existem regras, como esperar um tempo para que aconteça. O esperar o “tempo certo” é algo importante. Em diferentes momentos do período de convivência, as jovens falam sobre o medo de que depois da relação sexual o jovem termine, por isso é necessário ser “difícil”, para ser valorizada. Esse posicionamento das jovens é compartilhado pelos jovens.

Sobre a relação sexual no namoro, existe ambivalência, pois, ao mesmo tempo em que há a expectativa de que aconteça na relação, há também por parte dos jovens um posicionamento no qual a jovem “certinha”, que nunca teve relação sexual, deve ser respeitada. Espera-se que, mesmo que a jovem não seja mais virgem, mantenha “pureza” em sua forma de agir. Como Stengel (2003) também ressalta em seu trabalho, a “pureza” sai do biológico/anatômico, mas continua a existir no comportamental. Existe uma normatização, portanto, em relação ao sexo no namoro: deve acontecer quando se tem confiança no parceiro; depois de certo tempo; a jovem não deve demonstrar ter experiência, ao menos para ser considerada como de respeito.

Pesquisadora: (...) Você acha que tem diferença entre transar com uma namorada e transar com uma *ficante*?

Rodrigo: Acho que tem. (...) se for transar, é casual. Mas se não, é fazer amor. Se for com uma *ficante*, vai ser isso mesmo, só o sexo e transa (...). **Ela não vai ser uma menina que você vai gostar tanto.** Mas com uma que vai ser mais difícil. Porque **todo homem vai gostar mais da menina que é difícil.** (...) A diferença é que, tipo, você tá gostando de uma pessoa, você fez isso com ela. **Mas quando você tá *ficando* e ela fez, ela se torna outra pessoa. Acho que, tipo, mesmo que você esteja gostando, você acha que foi tudo muito rápido, tudo muito fácil.** (...)

Pesquisadora: E o que é fazer amor?

Rodrigo: Fazer amor é quando você é realmente fazer amor sem safadeza. Mas tipo é um respeito a mais. Não é aquilo que você sempre desejou com ela, entendeu? A diferença é a minha intenção com ela. (...) Com ela, você queria mais do que só deitar na cama. (...) fazer amor é quando as coisas são diferentes, é bom.

Pesquisadora: (...) Quando você faz amor, você não faz safadeza? Como assim?

Rodrigo: Palavras impróprias ditas na hora. Tipo, coisas que você faria no sexo com ela que você não teria coragem de pedir pra namorada. Se, vamos dizer, sexo oral e sexo anal. Acho que são coisas impróprias, com quem você gosta, você fica meio que sem jeito. (...).

Laura: **Todo homem, pra mim, que você vai de cara, só querem isso.** Porque (...) minhas amigas (...) sempre me disseram isso <quando você conhecer uma pessoa, nunca vá de cara>. Que realmente, se ele consegue algo fácil, ele vai pegar você e outras meninas, ele não quer mais nada disso. Então, eu e meu ex-namorado, a gente foi depois de um ano e meio (...).

Tatiana comenta que, depois que pegou sua ex-amiga fazendo sexo oral em seu ex-namorado enquanto ainda estavam juntos, ela terminou. **Ela disse que ele costuma procurá-la para voltar, e diz que só fez aquilo porque a respeitava, já que ela era virgem**, e que ele jamais faria isso com ela. **Gabriela fica indignada e comenta: “Ele te respeita tanto, que fez safadeza com outra? Isso é papo de homem, sei não! Se ele te respeitasse, não faria isso”.** (Diário de Campo, 29/05/2014, grifo nosso)

Embora o tema da sexualidade já seja debatido em pesquisa, nesta pesquisa, a dicotomia entre amor romântico como sinônimo de pureza e destituído de prazer, assim como o carnal/sexo como fonte de prazer e compreendido como “safadeza”, também apareceu (DEL PRIORE, 2006). Com o/a namorada/o você faz “amor”, e fazer “amor” não tem relação com “safadeza”. O sexo é normatizado, caso contrário, a jovem “corre o risco” de ser considerada “safada”, e o homem só “gosta” da mulher “difícil”.

Ao compreender essa dicotomia entre amor/puro e sexo/safadeza, pude entender porque, em diferentes momentos da pesquisa, enquanto convivia com as jovens, aconteciam momentos em que elas criticavam alguma jovem que tinha feito sexo oral em algum rapaz. Afinal, se a jovem faz isso, ela é vista como safada e puta, alguém que não merece respeito, suscetível a sofrer violência de diferentes formas. Essa dicotomia também faz com que a vivência sexual da mulher seja reprimida e vivida com culpa em muitos momentos, pois, se ela quer ser a namorada e não a puta, deve se portar como tal.

Entretanto, nem todas as jovens aceitam esse lugar de submissão, encontram formas de viver sua vida sexual a partir de seus desejos, porém sempre com o cuidado de não tornar públicas suas práticas, para não ser estigmatizadas também.

Como constatou-se em pesquisa anteriormente realizada (NASCIMENTO, 2009), existem namoros que são vividos com maior leveza, pautados no respeito mútuo, na confiança e no amor, porém, existem relações que são de controle e ameaça, pautadas na violência, mas que nem sempre, durante a relação, é compreendida como tal.

5.3.3 A violência no namoro

Assim como na área rural, na área urbana também encontrei relações de namoro violentas. Outro ponto comum era o não-reconhecimento, ao menos durante o tempo em que estavam se relacionando, da violência, o que também já tinha observado em pesquisa anterior (NASCIMENTO, 2009; NASCIMENTO; CORDEIRO, 2011).

Porém, enquanto no rural, parte da naturalização da violência no namoro tinha relação com certo modo de vida rural, pautado na tradição, na hierarquia familiar, no lugar de subordinação do/a jovem e na honra familiar, no urbano, outras questões invisibilizavam o reconhecimento da violência no namoro e sua naturalização.

Durante o período de observação participante, era comum que os/as jovens relatassem brigas com namorados/as por causa de alguma mensagem recebida no Whatsapp ou no Facebook. Essas mensagens eram lidas pelo/pela parceiro/a, com ou sem o consentimento do/a outro/a, pois uma das regras do namoro, e em alguns momentos ela já passava a valer no *ficar sério*, era o compartilhamento de senhas. Alguns casais também “têm” de colocar no perfil do Facebook fotos do casal ou deletar o perfil individual e criar um do casal. Atualmente, compartilhar a senha é considerado uma prova de “amor” e “confiança”, parece que o espaço para a individualidade nas relações é cada vez mais difícil de ser mantido. Quando se namora, ao menos para os/as jovens interlocutores/as da pesquisa, exige-se que o outro permita o acesso “irrestrito” à vida do outro. Essa “invasão” do espaço do outro não é problematizada, e sim considerada parte da relação e prova de amor, porque o ciúme é interpretado como natural, desejado e esperado, já que “quem ama sente ciúme”, como ouvi em diferentes momentos.

Além dessa interpretação do ciúme como sinônimo de amor e da entrega das senhas como demonstração de confiança e regra da relação, outro fator era o demarcador de gênero, que naturaliza o homem como “pegador” e a mulher ocupando duas posições: “certinha”, e nesse lugar ela pode ser vítima, pelos motivos já discutidos anteriormente; e a de puta.

Portanto, a jovem que namora e é “de respeito” deve “garantir” que sua relação sobreviva à “natureza” do homem e às investidas das “putas”, o que faz com que tenha o “direito” e o “dever” de controlar seu namorado pelo Whatsapp, celular, Facebook, exigindo que ele cumpra o “contrato” do namoro. Ele, por sua vez, tem os mesmos direitos de controle, para se certificar de que ele está com uma jovem de “respeito”, e não com uma “puta”.

Observei durante a pesquisa que, embora os/as jovens falem de confiança e respeito na relação, isso parece não existir de fato, tendo em vista o controle exercido a todo momento. Inclusive, as/os jovens falavam que esse controle do celular e do Facebook era feito de forma aleatória, para que a pessoa não tivesse chance de apagar mensagens.

Quando iniciei as entrevistas, algumas pessoas começaram a insistir para participar dessa etapa e ser entrevistadas. Entre essas pessoas, duas jovens trouxeram a questão da violência no namoro. Uma delas chegou a dizer que o motivo pelo qual ela quis fazer a entrevista foi para ter a oportunidade de falar sobre essa relação. Ao final, ela desabafou: “Acho que eu tava meio que precisando botar pra fora, contar realmente... sei lá, eu tô me sentindo tão bem” (trecho da entrevista de Fernanda).

Fernanda relatou um namoro de um ano e oito meses, no qual ela se sentia sufocada. O ex-namorado tentou afastá-la de seus amigos, e só não teve êxito porque ela não estudava na mesma escola que ele. Ela relata que tinha saído de um namoro no qual havia sido traída, e logo depois começou a namorar com A., que no início era atencioso e “cuidadoso”. Esse “cuidado”, que no início não incomodava Fernanda, foi aumentando até o ponto de se tornar sufocante. O que ela chama de “cuidado” era o controle de sua roupa, chegando até o controle do comprimento de seu cabelo.

Fernanda (entrevistada): (...) A. era um doce no começo, aí depois começou <não amor, não usa *shorts* não que eu me incomodo. Não usa vestido, não>. Eu tenho um sinal aqui (aponta para a sua coxa) na perna. Aí eu sempre usava vestido acima do sinal. Aí depois começou <não, comece a usar roupa pra baixo do sinal, não sei o quê>. Aí foi... mas no começo do namoro ele realmente era um amor. (...) Depois passou pro cabelo. (...) Meu cabelo era bem enroladinho, aí eu alisei. Meu cabelo era grande, era mais ou menos por aqui (aponta para a altura do final da costela) (...) quando a gente começou a namorar eu comecei a cortar. Só que eu gostava de cortar, mas eu nunca gostei do meu cabelo aqui (aponta para o osso da clavícula). Aí não tem esse ossinho daqui (aponta para o osso da clavícula)? Aí ele começou com a história que cabelo grande era de quenga também. (...) Aí eu sei que eu fui cedendo, cedendo, acabei cortando meu cabelo aqui. Não deixava meu cabelo passar desse ossinho. (...) ele chegava lá em casa a gente ficava conversando, aí ele falava <amor, eu...>, ele ficava meio que com a cara fechada, eu perguntava, perguntava e ele não respondia. Aí depois de muito tempo vinha <amor, posso te dizer o que tá me incomodando?>, aí, só que

ele falava de um jeito tão... como se ele fosse a vítima e eu fosse a culpada. Aí pra evitar estresse, porque quando a gente tava bem era ótimo, mas quando a gente brigava, por mais que ele estivesse errado, sobrava pra mim. (...)

Pesquisadora: E alguma vez, você falou que tinha esse controle, e agressões verbais?

Fernanda (entrevistada): Não agressões verbais do tipo <tu é uma puta>, agressões verbais do tipo <amor, tira isso que isso é de puta>. Entendeu? (...) Eu sei que a hora que ele me viu, ele já fechou a cara. Eu tava de *shorts jeans*, aí eu <o que foi> <não, é porque eu tô andando e parece que tem uma puta do meu lado>. Eu soltei a mão dele na hora e fui embora pra casa. Aí, como ele viu que eu fui embora e não olhei pra trás aí ele foi pra casa dele. (...) A gente foi no Veneza ano passado, e caramba, eu tive que tomar banho com uma calcinha, com *shorts* e com uma saia por cima! Agora eu pensava, assim, que quando a gente acabasse, eu ia ficar mal, eu ia ficar arrasada, e realmente no início eu fiquei. Mas quando eu realmente decidi acabar com ele, não escorreu nem uma lágrima do meu olho, visse? (...)

Porém, o controle foi gradativamente se intensificando. Mesmo quando Fernanda começou a sentir-se sufocada, ela se manteve na relação, pois tinha “se perdido”, nas palavras dela, com ele. Esse foi um fator determinante para que o controle se intensificasse ainda mais, e ela se sentisse cada vez mais obrigada a ficar, pois, segundo ela explicou, o fato de ter tido a primeira relação sexual com ele e o sonho que ela tinha de ter relação apenas com seu marido fizeram com que ela ficasse presa a ele. Entre outros fatores, ela tinha medo de ser considerada “safada”. No relato da primeira vez de Fernanda, é possível perceber o total desconhecimento dela sobre seu corpo, a marca da repressão à sexualidade da mulher, a crença de que, depois de perder a “virgindade”, a mulher também perde a “dignidade”, o sofrimento que isso trouxe para sua vida e, em relação a sua primeira vez, em seu relato, não era algo que ela queria.

Fernanda (entrevistada): (...) Aí nesse dia ele <bora lá pra casa?> Aí eu <bora>. Aí eu não vi maldade e eu fui de vestido. Aí **minha mãe até falou <Nanda tu vai pra casa de A.??> <vou>, <vai com esse vestido mesmo?>. <vou, mainha> tipo ela <tá certo>**. (...) Aí a gente ficou lá assistindo e **de repente ele se levantou e fechou a porta**. Aí eu <porque quê tu fechou a porta?>, <não pra gente ficar mais à vontade>. Aí pronto, ele começou a me beijar. (...) Aí a gente lá e eu **<não A., não quero fazer nada não. Já te disse que mainha quer me levar pro ginecologista, imagina se a gente fizer alguma coisa e ela descobrir?>**. (...). Aí eu deitei lá. Só que eu pensei, porque eu não sabia de nada, nunca tinha visto nada. (...) Até porque todas as minhas amigas no tempo eram virgens. (...) Aí a gente pegou lá, só que no dia, ele não colocou tudo. (...). Aí pra mim eu ainda era virgem. (...) Aí a gente pegou e foi pra casa. E eu tipo (abaixa a cabeça), e ele bem feliz, claro que ele tava feliz, nem tinha como. E eu tipo tava bem por ele tar feliz, né? Aí eu brincando peguei e fiz <eita, **amor, agora eu sou meia virgem**>. **Mas pra mim eu ainda era virgem**. Aí ele começou a rir. Aí eu <o quê foi A.??>

<Fernanda, tu não é virgem mais, não>. (...) <eu não acredito, não>, ele <amor, eu tava em cima de tu fazendo um movimento> e eu tipo... Eu sentia a dor, é claro que eu tava sentindo a dor, mas foi um negócio tão... (...)

Pesquisadora: Você queria ter a relação, mas queria se preservar virgem?

Fernanda (entrevistada): É. Exatamente. Eu tinha dito a ele, foi mais tipo por ele ter forçado a barra. (...) Só que no dia ele meio que forçou a barra.

Pesquisadora: Forçou como?

Fernanda (entrevistada): Tipo <amor, não faz isso>, só que aquele não faz, faz... porque, querendo ou não, você tem vontade, você tem curiosidade. **E ele foi indo, foi indo, e eu pedindo pra parar, só que aquele pedindo pra parar tipo continua.** Aí acabou acontecendo. Eu não me arrependo. (...) (grifo nosso)

Embora diga que não se arrependa, na continuidade da entrevista, ela relatou que depois de “se perder”, ele passou a sentir que era mais dono dela e ela a achar que deveria continuar com ele, pois tinha medo de como seria se acabasse, inclusive, tinha medo de que a mãe descobrisse e se decepcionasse com ela.

Laura também relatou na entrevista um namoro violento. Só no caso dela aconteciam brigas por ciúme, e ele tentava controlar suas saídas. Ao término, ele chegou a ameaçá-la de morte, e a sua mãe. Ela não o denunciou, mas falou com a família dele, que “resolveu” a questão. Como Fernanda, ela também teve sua primeira relação sexual com o namorado, e disse que o fez para provar para ele que era virgem.

Laura: (...) Antes dele, eu fiquei com um menino mais velho, claro. Então ele pensou que eu tinha ido com esse menino, já. E eu sempre dizendo que não. Como ele era louco, psicopata, então ele sempre pensava que eu tava mentindo pra ele em relação a isso. Foi como se fosse, eu fui pra dizer pra ele <oh, não tô mentindo>. Entendeu? <oh, é verdade, acredita em mim>. Não foi pra, tipo, <ah, eu vou porque eu amo ele. Eu vou pra isso>. Foi mais como se fosse um voto de confiança pra ele. (...) não me arrependo, não.

Diferentemente de Fernanda, Laura sempre teve amigas mais velhas com quem conversava sobre tudo, segundo ela, e por isso também tinha mais conhecimento de o que era uma relação sexual. Após a primeira vez, o ex-namorado a levou para o médico, para que ela fizesse uso de contraceptivo (injetável), que até hoje utiliza. O namoro violento fez com que Laura tivesse uma nova postura em relação a seus outros relacionamentos, e, segundo ela, não aceita mais o que antes aceitava e nem permite o controle que ele tinha, porque ela entendeu que:

Laura: (...) Ninguém morre por ninguém. Ninguém é dependente de ninguém, a gente é que respira o nosso próprio ar, a gente tem que depender da gente mesmo.

Diante do que foi discutido até aqui, é possível afirmar que o namoro é uma relação em que há compromisso, possibilidade de cobrança, controle, confiança, amor e fidelidade. Porém, essa confiança não acontece na maioria das relações, em que existe um controle do outro, e uma impossibilidade aparente de viver sua individualidade. Esse relacionamento é marcado pelas assimetrias de gênero que normatizam que é o jovem quem decide que o namoro deve ir para a etapa seguinte, porém, só a partir do momento em que a jovem permite é que ele vai pedir autorização aos pais para namorar, que é quando o namoro passa a ser considerado *sério*. Além disso, as assimetrias de gênero marcam a maneira da jovem se portar no namoro e na intimidade do casal, sempre “correndo o risco” de não ser considerada “de respeito”, por causa de suas atitudes.

É no âmbito das relações de *ficar* e namoro que os/as jovens vão vivenciar a sexualidade e terão suas primeiras experiências sexuais. No próximo ponto, discutiremos como essas demarcações de gênero e os tipos de relacionamento influenciam a forma como vivem a sexualidade.

5.4 Entre o falar e o fazer: a confissão e a vivência da sexualidade

Na instituição escolar, a sexualidade juvenil é um tabu, ao menos entre professores/as e alunos/as, compreendida como algo que deve ser controlado, normatizado, disciplinado, não abrindo espaço para o campo da experimentação, muito menos para a vivência considerada fora do padrão heteronormativo (PINTO, 1997; MEIRELLES, 1997; JÚNIOR, 1997; LOURO, 1997; 2000; SILVA, 2011; GARCIA; SILVA, 2011). No entanto, como já trazido por Foucault (2006a), em vez de repressão à sexualidade, esse controle gerou um falar sobre sexo e sexualidade, cada vez maior. Marlene Guirado (1997, p.33) destaca que “o sexo se põe no discurso e isso tem desdobramentos nem sempre previsíveis. De passagem, a escola acaba se colocando como espaço para uma pedagogia confessional da intimidade. Mais uma, além de todas as ocasiões de confissão [...]”.

Embora no âmbito da instituição escolar, as discussões sobre sexualidade ocorram apenas nas disciplinas de biologia, abordando o corpo humano, a reprodução, a gravidez na

adolescência e DSTs/Aids, entre jovens, o diálogo sobre sexo e sexualidade acontece cotidianamente, sendo essa uma dimensão importante no desenvolvimento da autonomia juvenil (BRANDÃO, 2004), da “emancipação individual” (BAUMAN, 1998 p.184), como pude constatar durante o período em que desenvolvi a pesquisa, quando os/as jovens falavam sobre sexo. Como disse Luísa, os/as jovens consideram falar sobre “isso” (sexo/sexualidade) algo “bom demais”. Entretanto, essas conversas não acontecem com qualquer um ou a qualquer momento, e só tive acesso a essas conversas a partir do momento em que os vínculos foram estabelecidos, e os/as jovens começaram a confiar em mim, como destacado por Maria (Diário de Campo, 11/04/2014).

Esse reconhecimento de que eu era alguém com quem eles/elas podiam conversar também foi trazido por Brena, que, após uma série de perguntas sobre minha vida, como tinha sido minha primeira vez, o que eu achava a respeito do ato sexual, expressou: “Falar com você é engraçado, porque você é mais velha, mas faz a gente achar sexo uma coisa tão normal” (Diário de Campo, 12/05/2014). Essa naturalidade para responder à curiosidade, principalmente das jovens, sobre minha vida afetiva e minha sexualidade, bem como responder às dúvidas e fantasias que muitas vezes tinham, como, por exemplo, se era verdade que depois que a jovem tem relação sexual seu corpo muda e todo mundo percebe, foi fundamental para que os/as jovens me reconhecessem como alguém com quem eles/elas podiam confiar e falar sobre sexo. Além disso, a fala de Brena também diz respeito ao fato de que, enquanto conversava com os/as jovens, tratava-os/as como sujeitos de direito, com autonomia para exercerem sua sexualidade, assim, não julgava o que diziam nem tentava normatizar a conduta sexual como correta ou incorreta.

Entretanto, chamava minha atenção que, se na área rural o segredo era algo importante, e o falar sobre sexo e sexualidade era tabu, e só foi mencionado nas entrevistas individuais, na área urbana, ao contrário, falar sobre sexo e sexualidade colocava os/as jovens em um lugar de saber e destaque, e as conversas sobre esse assunto surgiram tanto nos grupos quanto nas entrevistas. As conversas sobre sexo eram desejadas e aconteceram quase como em caráter “confessional”, como uma “tarefa, quase infinita, de dizer, de dizer a si mesmo e de dizer a outrem, o mais frequentemente possível, tudo o que possa se relacionar com o jogo dos prazeres, sensações e pensamentos que [...] tenham alguma afinidade com o sexo” (FOUCAULT, 2006a, p.26).

Gabriela comenta que toda hora de intervalo é a mesma coisa, os/as alunos/as do 1.º X chamam-na para a sala, fazem uma roda a seu redor e

perguntam várias coisas. Fico curiosa e **questiono os tipos de perguntas que são feitas, e ela explica que, de todo tipo, “se dói na primeira vez, se fazer de um jeito é bom, se o homem gosta quando faz sexo oral, se eu gosto”**. Pergunto se as dúvidas são das mulheres ou dos homens e ela explica que são de ambos, mas que eles geralmente querem saber “se a mulher gosta de uma determinada coisa”. Ela diz achar engraçado que os/as jovens imaginam que ela sabe tudo, mas que **ela não sabe de tudo, mas fala sobre tudo o que sabe, diferente de uma amiga, a qual a deixa irritada, pois “se faz de donzela”**. Comento que provavelmente a amiga dela não se sintia à vontade como ela para falar sobre sexo, e ela retruca: “É não, é frescura, que a mãe dela sabe que ela não é mais virgem. Acho assim, quando a mãe não sabe, tudo bem, mas a mãe dela sabe de tudo e ela diz que não sabe, mas eu revelo logo, tu não sabe o quê?, sabe mais que eu”. (Diário de Campo, 29/05/2014, grifo nosso)

A fala de Gabriela aponta para esse caráter confessional, no qual é preciso falar sobre tudo o que se sabe a respeito do sexo, motivo pelo qual fica irritada com sua amiga que não assume seu saber e tenta se mostrar como “donzela”, principalmente porque a mãe da jovem sabe que ela não é mais virgem, não havendo impedimento para que ela assumisse sua experiência. Além disso, o trecho acima destacado também aponta para outra questão, que é o fato de os/as jovens aprenderem sobre sexo com seus pares, os quais compartilham aquilo que sabem, mas nem sempre a informação é correta, principalmente em relação à prevenção de gravidez indesejada e ao uso do contraceptivo conhecido como “pílula do dia seguinte”. Também circulava entre os/as jovens a ideia de que não é possível engravidar na primeira relação sexual. Felipe, em sua entrevista, também conta sobre as informações que são compartilhadas com os/as amigos/as.

Pesquisadora: Você conversa com teus amigos sobre sexualidade ou não?

Felipe: Assim, converso, né? Eu fiquei com aquela menina tal. (...). **Os meninos vivem falando disso. Nos grupos de Whatsapp mesmo, e aqui na escola também.** (...) Às vezes as meninas <não, eu fui *ficar* com aquele menino, aí eu fiquei com um medo danado que a camisinha estourasse, aí eu pedi pra ele amarrar a camisinha, pra ver se tava estourada, não sei o quê>, uma menina que eu nunca fosse imaginar que ela iria falar isso. Aí eu assim <poxa, nota 10 pra você>. (...) Ali no tronco e mais pra lá, onde fica o povo do terceiro ano, mas eu não tenho muito contato (...). Fico mais com o povo do segundo ano e do primeiro. (...) **O povo explica tudo, porque não tem frescura, é a nossa faixa etária.** Não quer que ninguém faça nada errado. (...) Teve um amigo meu aqui da escola que fez sexo com a namorada dele e a camisinha estourou e eles não sabiam o que fazer. Aí eu fui com ela na farmácia pra comprar a pílula do outro dia, não sei o quê. (...) **A gente tenta dar as informações da forma que a gente sabe, né?** (...) Faz tempo isso. <não, aconteceu isso e a camisinha estourou, tem que tomar a pílula do outro dia>. Aí, **como tá só entre jovens, assim, eu disse <eu não vou mentir, não, mas eu não sei o que é isso, não>. <aí o pessoal, tu não sabe, não?> <sei não, mas vocês estão aqui pra me ajudar, o que é, hein?>.** Aí a

menina começou a explicar <não é pra, tipo, tirar a probabilidade e não engravidar, não sei o quê, e tal>. Pronto. Aí um vai ajudando o outro. (...) Pode ser que a gente tenha mais vergonha, eu tenho vergonha, mas quando tá falando uma coisa que eu não sei, eu presto atenção, porque, se não for útil, beleza, mas, se for útil, eu ganhei o meu tempo. (grifo nosso)

Porém, se há facilidade para conversar com os/as amigos/as, o mesmo não é verdade para os pais e mães. Os/as jovens relatam que não conversam e nem se sentem à vontade para falar com os pais sobre sexo e sexualidade, embora digam que, em muitos momentos, a mãe tente o diálogo. A dificuldade de falar sobre sexo é tanto dos pais quanto dos filhos. Felipe diz que sua mãe tentou falar com ele, mas ele se recusou. Diz que, depois que teve a primeira relação sexual, conversou com seu pai, que o aconselhou. Uma jovem do primeiro ano também comenta que sua mãe tenta conversar com ela sobre *ficadas* e sexualidade, mas que ela não se sente à vontade para isso. Essa é mais uma diferença entre a área rural e urbana, pois na rural não existe abertura para conversar sobre o assunto. Portanto, nesta pesquisa, foi possível perceber que a resistência a conversar sobre sexo não é apenas dos pais, como aponta outra pesquisa (BRANDÃO, 2004), mas também dos/as filhos/as. Os/as jovens relatam que os/as pais tentam conversar principalmente sobre a necessidade de prevenção da gravidez e a necessidade do uso de preservativo.

Embora existisse aparente liberdade para falar sobre sexo e sexualidade, como dito anteriormente, a impressão era a de que existia norma em relação ao que falar, e até mesmo a respeito do que deveriam gostar no momento da relação sexual. Parece que o “normal” era gostar de “sexo com violência”, “forte”, porém com determinadas regras, como explica Gabriela.

Tatiana brinca que Gabriela é masoquista, mas imediatamente ela nega isso e explica que ela não gosta de apanhar, mas gosta “de uns **tapas na cara na cama, mas não é toda vez nem toda hora**, é “só quando o negócio tá bom eu deixo, **também não é qualquer um**”. (Diário de Campo, 29/05/2014, grifo nosso)

Sobre essa questão, considero importante pensar sobre o comportamento assumido por parte das jovens com quem conversei de que só é bom *ficar* com “homem com pegada”, o que em muitos momentos invisibiliza e naturaliza a violência nas relações, colocando-a como desejável, norma a ser seguida. Essa ideia da “pegada” diz respeito a uma série de comportamentos esperados dos jovens no momento da *ficada* e da relação sexual, dentre eles: puxar cabelo; apertar; dar tapas no rosto. Esses comportamentos não são identificados como

violentos, ainda que as jovens reclamem dos excessos que são cometidos. Sobre esse comportamento, destaco o seguinte trecho do diário de campo.

Depois o assunto se volta para *ficar* muito ou não, o que é melhor. Laís e Gustavo têm opiniões divergentes em relação a isso, e Laís ainda brinca que ele é o único “viado” quietinho que ela conhece. Pergunto se ele e ela conhecem a expressão *pegada de africano*, Laís ri e Gustavo também, e perguntam quem me ensinou isso. Brinco que não revele minhas fontes. Manu explica que *pegada de africano* é o cara que tem “pegada”, puxa o cabelo, pega com força, mas que isso é só na *ficada* mesmo. Há uma expressão específica para o uso no sexo: *pentada violenta*⁵¹. Pedi para ela explicar o que era isso, e ela explica que era quando “na cama rola uns puxões de cabelo, uns tapas na cara, e em outros lugares”. (...) Segundo ela, isso era algo de que ela gostava durante a relação sexual. (...) Depois, conta sobre sua amiga: “O cara virou pra ela e perguntou – você gosta de tapa na cara? – Ela respondeu que sim. Na hora, o cara segurou o pescoço dela e começou a bater, ela se desesperou pediu pra parar, ele disse – Só mais uma –, mas também foi ‘o’ tapa. (...) Ela disse que não via a hora de sair daquele filme de terror”. (Diário de Campo, 30/05/2014)

Embora a jovem não quisesse mais receber os tapas, não foi atendida, e para Manu, isso não foi violência, pois fazia parte da “brincadeira”, mesmo a jovem relatando que se sentiu em um “filme de terror”. Além disso, quando uma jovem dizia não gostar dessa forma de relação, era criticada pelas colegas por “não saber o que era bom”, como se existisse uma única forma de prazer.

Diante da pesquisadora que estudava “essas coisas” (sexo e relacionamento), como era reconhecida, as jovens costumavam assumir duas posturas opostas: como experientes e libertas, e nesse sentido conversavam comigo como “um par”, “uma delas”; ou como inexperientes, e nessa posição conversavam comigo como alguém que “sabe das coisas” e podia aconselhá-las.

Aconteceram situações em que, no grupo, as jovens tentavam mostrar que sabiam e conheciam sobre sexo e mantinham uma relação de liberdade sexual, mas que depois, quando estavam sós, vinham falar comigo que não era assim, como se tentassem reconstruir sua imagem, como alguém que faz sexo com o namorado, por amor, e não apenas na *ficada* por prazer, como aconteceu com Luísa. Acredito que essa situação acontecia por três diferentes razões: se, por um lado, queriam mostrar para as amigas que “sabiam das coisas”, por outro,

⁵¹ Os/as alunos/as explicam que *pegada de africano* é o termo utilizado para descrever homens com *pegada*, ou seja, que “puxam o cabelo, pegam com força”, mas que isso é só na *ficada* mesmo. Há uma expressão específica para o uso no sexo, que é a *pentada violenta*. Manu conta uma experiência que viveu com um “peguete”, “teve uma vez que eu não tava esperando, e ele deu na minha cara, também pensei, deixa eu virar de posição. Quando virei foi só tá, tá, na cara. Eu não gosto de romancezinho na cama, não” (Diário de Campo, 30/05/2014).

tinham “receio” de que eu as classificasse como safadas, que, como já dito, é algo considerado muito negativo, e também o desejo de ser considerada como “de respeito”.

Luísa conta que Alexandre (...) **“só quer isso, me chama pra fazer sexo, mas eu não quero isso”**. Ela explica que tem vontade, mas não apenas disso, porque embora não seja mais virgem, não quer ficar **“jogada por aí”**. (...) Diz que suas amigas a incentivam a **“fazer e pronto”**, mas que ela quer namorar, e quando a mulher “é muito fácil, faz o que quer e pronto”, não namora. Conta então como foi sua primeira vez, que foi com seu ex-namorado e só após três anos de namoro. (...) Quando pergunto se a relação sexual só deve acontecer no namoro, sua resposta é: “Não, mas eu acho que sim”. (...) Ela explica que Alexandre fica a chamando para ir para sua casa, mas que ele só quer: **“Me comer e sair. Ele não me respeita, mas até o final do ano, ainda mudo ele”**. (Diário de Campo, 26/05/2014, grifo nosso)

As assimetrias de gênero marcam também a forma como o/a jovem se inicia sexualmente, se para as jovens a iniciação sexual, em geral, ocorre na relação de namoro, entre os jovens, ela acontece no *ficar*. Se para a jovem existe pressão para que ela se mantenha “pura” e só se “entregue” por amor, como destacado por Stengel (2003), há para os rapazes pressão para que demonstrem a virilidade e iniciem-se até determinada idade, independentemente da relação, em geral, em uma *ficada*. Tanto Felipe quanto Rodrigo relatam a primeira relação sexual como algo não desejado e frustrante, uma vez que existe pressão social para que o jovem se inicie, nem sempre da forma que desejam.

Pesquisadora: (...) Você já teve relação sexual? (...) com que idade?

Felipe (F): Eu acho que **eu tinha uns 13 anos**. (...) que a gente foi fazer uma festa na casa de uma mulher adulta. Adulta, assim, 17, 18 anos. Aí todo mundo tava lá com seus namorados, não sei o quê, e eu e ela sozinhos. Aí pronto, **o povo botou na minha cabeça, mas eu me arrependo**. (...) porque eu não queria que fosse com aquela pessoa. (...) Aí a gente foi e ficou beijando normal, aí o pessoal foi e “tem que ir, tem que ir”. **Aí a gente foi lá pro quarto, aí, na hora, não teve nada de ruim. Foi tudo normal**, foi tudo o que a gente conversava entre si. Tá entendendo? **Mas em questão do tempo. (...) tô falando assim em questão de idade, e de ser uma pessoa assim que eu não gostava tal. Mas pra mim não teve muita importância**.

Rodrigo: **Foi dos 15 para os 16 anos**. Eu cheguei aqui com 15, foi no primeiro ano. (...) eu cheguei aqui na escola eu conheci essa menina e eu tava namorando. Aí eu fui conhecendo essa menina. Ela também namorava. Aí a gente ia pra casa junto, vinha junto. Aí teve um dia que rolou de ter **ficado**. **Aí foi ficando, ficando, ficando, aí um dia ela foi lá pra casa depois da escola e rolou, né?** (...) na minha casa. Porque na minha casa não fica ninguém em casa. (...) decidi terminar logo. (...) a gente *ficava* sempre. Só que é como eu digo, ela é mais, ela era mais safada. Entendeu? É que eu

não me apego a gente que é, acho que do mesmo caráter, entendeu? Sei lá, pessoa safada acho que não tem como a pessoa se apegar. É só casual (...). **A primeira vez foi horrível.**

Pesquisadora: foi horrível?

Rodrigo: **É uma coisa meio que sem jeito.** Meio que você não sabe o que fazer direito. (...). Mas não era imaginar como na TV, né? Porque na TV não tem nem graça. (riso). Aí pronto, eu achei uma besteira a primeira vez. Negócio bem... sem graça. (...) Aí pronto, eu acho que... não me arrependo não. (grifo nosso)

Como destacado anteriormente, há diferenças quando a relação sexual acontece no *ficar* ou no namoro. O sexo no âmbito do *ficar* parece acontecer sempre sem um planejamento prévio (CABRAL, 2012; BRANDÃO 2009). Segundo os/as jovens falam, esse é um dos motivos pelos quais justificam o não-uso de preservativo. Os jovens também demonstram que sexo e sexualidade requerem um conhecimento que é adquirido gradualmente, com a experiência (BRANDÃO, 2004). As jovens têm necessidade de ressaltar que só “transam” quando não são mais virgens, pois caso contrário não teriam tido relação sexual no *ficar*. O sexo no *ficar* é aparentemente “destituído” de sentimento, tem mais relação com o corpo e o desejo, principalmente com o momento.

Pesquisadora: (...) Você falou que tem diferença entre transar com namorado ou com ficante. Qual é a diferença?

Manu: Porque com o namorado tem sentimento, e com o ficante, não. Com um ficante, você fala o que quiser, faz o que quiser. Não pensa, sempre sai, e com namorado não. (...) Com o namorado, você tem, assim, uma prática, uma posição, vamos falar. Uma posição que você mais gosta e que ele também. E com o ficante, não, é na hora, você descobre tudo na hora. (...) E com namorado não, já tem aquela posição que você gosta. Tem o jeito que ele pega que é melhor. Tem jeito que você pega que é melhor pra ele. Assim, com namoro é assim. (...) é mais delicado.

(...) Carolina explica que **tudo foi lindo, pois “fizeram amor”, e não “transaram”**. Quis saber a diferença e ela **explicou que, quando é só uma “transa”, não tem carinho**. (...) Revela ainda que agora ela quer namorar e fazer amor, e não “só transar”. (...) Como Carolina contou de diferentes situações em que teve relação sexual, todas no âmbito do *ficar*, quis saber o que a levou a decidir por ter sua primeira relação sexual no *ficar*. Ela explicou que não sabia explicar, apenas “teve vontade” e fez. (Diário de Campo, 19/05/2016, grifo nosso)

Sobre o uso de preservativos como método eficaz para a prevenção de DSTs/Aids, o que observei foi que essa não é uma questão para os/as jovens. Embora sejam “orientados/as”

nas aulas de biologia, isso parece algo distante, até porque o foco das preocupações ainda é com a gravidez, que aparentemente impacta de maneira significativa a vida dos/as jovens. Isso foi possível perceber em diferentes momentos da pesquisa, como no relato de Carolina sobre a “transa” que teve com um jovem que conheceu por um aplicativo do celular.

Depois de contar que tinha ido para a casa dele e mantido relação sexual, **perguntei se ela tinha utilizado alguma proteção durante o sexo. Ela explicou que “mais ou menos” porque, como não imaginava que iria acontecer, só tinham um preservativo em casa, então utilizaram à noite, mas pela manhã, quando acordaram, não. Carolina fala de seu medo de engravidar, pois sua mãe a teve com 16 anos, ou seja, a mesma idade que ela tem hoje, e ela sabe como foi difícil para sua mãe. Diz que utilizaram o coito interrompido, mas ela ficou receosa. O rapaz sugeriu que ela utilizasse a “pílula do dia seguinte”, mas ela não quis. (...) Conta que conversou com sua tia sobre o que aconteceu e que ela avisou Carolina que ela deveria estar mais preocupada em ter contraído HIV do que com uma gravidez. Quando ela fala sobre isso, comenta: “Eu louca apaixonada, nem pensei em Aids! (...) eu que só fiquei, meu Deus, sou doida mesmo!” (Diário de Campo, 19/05/2014, grifo nosso)**

Mesmo a preocupação com a gravidez na juventude não é suficiente para o uso de preservativos, até porque a “pílula do dia seguinte” vem se tornando um método difundido entre os/as jovens. Há a utilização da “pílula do dia seguinte” como um método contraceptivo frequente, como Manu conta em sua entrevista. Os/as jovens ignoram os problemas hormonais que esse método pode causar e a diminuição de sua eficácia com o uso frequente (SAITO; LEAL, 2007).

Interessante sobre essa questão é que, em geral, quem sugere e em muitos momentos quem compra essa “pílula” para a jovem é o jovem, e também é ele quem “decide” se a jovem deve ou não tomar, o que não significa, como no trecho acima destacado, que a jovem utilizará esse método. Tanto Cristiane Cabral (2012) quanto Brandão (2009) discutem em seus estudos a participação do jovem na escolha do método contraceptivo, questionando o lugar que a jovem ocupa nessa escolha. Laura e Fernanda, em suas entrevistas, tocam nessa questão, ao revelarem que seus namorados as levaram para o ginecologista e que, após o rompimento da relação, não foram mais. Além disso, no caso de Laura, ela utilizou, e ainda hoje o faz, contraceptivo mensal via injeções, para evitar a gravidez. Embora o médico tenha sugerido o uso via oral, por ser menos “agressivo”, ela preferiu a injeção, para não esquecer e sua mãe não descobrir o início de sua vida sexual. O empoderamento das jovens parece ainda ser pequeno, diante do desconhecimento sobre seu corpo e da pouca margem de negociação para o uso de outros métodos contraceptivos.

As justificativas dos/as jovens para o não-uso do preservativo são: desconforto com o uso, algumas jovens alegam alergia, quebra da espontaneidade no momento da relação sexual, diminuição do prazer e falta de planejamento. Sobre esses dois últimos itens, não é considerada a diminuição na libido que os hormônios das pílulas anticoncepcionais podem causar, nem o fato de que seu uso já demonstra intenção e planejamento.

Contudo, considero importante entender a complexidade que envolve essa questão, pois ela se intersecciona com gênero, geração, sexualidade, que circunscrevem os roteiros sexuais aprendidos pelos/pelas jovens, a responsabilização da mulher em relação à concepção, o controle sobre o corpo da jovem apenas e a impossibilidade de negociação sobre métodos de prevenção. Somam-se a esses fatores, para a escolha do método contraceptivo, outros, como os trazidos por Cabral (2012, p.6-7), “a necessidade de controle médico ou não, e de acompanhamento especializado periódico [...]. constrangimento econômico. [...]”; e por Brandão (2009, p.1066-67), como: inexistência de uma rotina sexual; o contexto do relacionamento, que pode ser marcado por interrupções temporárias no namoro; a relação família e o medo ou vergonha de revelar que possuem uma vida sexual ativa; os efeitos colaterais dos métodos hormonais; descuido e esquecimento; além do uso do preservativo apenas quando a parceira é “desconhecida”. Portanto, o uso ou não de preservativo e de outros métodos contraceptivos na relação sexual de jovens é um assunto complexo que deve ser estudado com mais profundidade, e não apenas com o olhar para o/a jovem como descompromissado/a e sem responsabilidade.

Ainda sobre a sexualidade juvenil e as normatizações de gênero, no tocante à primeira relação sexual completa (com penetração), compreendi que, enquanto para o jovem as pressões se referem à necessidade de demonstrar que “é homem”, estando sempre disponível para ter sexo; para a jovem, as pressões envolvem questões: cronológicas (idade certa e tempo de relação); afetivas (envolve amor); de gênero (comportamento esperado para a jovem, ser difícil, não se mostrar experiente, “inocência”); tipo de relação (ideal acontecer no namoro *sério*).

Pesquisadora: E se estivesse (namorando), você faria (sexo)?

Paula: Acho que **se estivesse (namorando), eu faria** sim, né? Depende né?, porque no meu ponto de vista, **eu não acho muito certo tar fazendo isso com uma pessoa, né? Uma pessoa que você não namora**, não tem algo sério. A mesma coisa se eu fazer com qualquer um e pronto.

Pesquisadora: O que precisa ter pra você ter relação?

Paula: Amor, confiança e respeito. Então, que eu não sentia tudo isso por ele, então, eu achava que ele não era a pessoa certa ou então não era o momento certo. (...) Por ele chegar e falar que ele só namoraria comigo se eu tivesse alguma relação com ele. Ele achava o quê? Que eu era qualquer uma que faria isso com qualquer um? Porque se eu fosse um menino, e eu tivesse com uma menina, e ela fizesse isso comigo sem eu tar namorando ela (...) acharia que ela ia fazer isso com qualquer um. Então, meu medo também era esse (...).

Pesquisadora: E com ele (namorado) rolou? Vocês transaram?

Paula: Sim. **Minha primeira vez foi com ele.** Ele foi meu primeiro homem no caso. **Aos 14 anos.**

Pesquisadora: Como foi pra você? Você queria?

Paula: Eu queria. Eu, assim, **eu não amava ele, mas eu sentia segurança nele.** Eu gostava dele. (...) não me arrependo de jeito nenhum de ter feito com ele, porque hoje em dia como tá, acontece muito da menina engravidar e depois ficar falada, e depois o menino abandona. Comigo não foi assim, graças a Deus. **Ele me assumiu, continuou comigo.** (...).

Pesquisadora: E você já tinha conversado com alguém sobre isso?

Paula: Tinha, assim, **minhas amigas, elas falavam muito sobre isso.** Que tinha algumas que não eram mais virgens. Elas falavam muito da primeira vez delas. (...) como tinha acontecido. (...) com quem foi, com quem aconteceu aquilo. **Eu tive até uma que aconteceu isso de ela tar com um menino e ele abandonar ela. Ela sofreu muito. Então, eu tinha até um certo medo também.** (...). (grifo nosso)

A fala de Paula demonstra que as assimetrias de gênero produzem uma atmosfera de medo em relação à vivência da sexualidade: de engravidar; de “ficar falada”; ser abandonada pelo jovem. Também é possível perceber que existe margem para sair da norma de gênero e ainda assim não ser classificada como “fácil”, pois, embora a própria Paula afirme que a relação sexual deve acontecer apenas quando existe amor, ideia essa proveniente de um ideal de “amor romântico” (COSTA, 1998), ela não amava seu namorado. Acredito que as assimetrias de gênero levam as jovens a ter na confiança no outro o principal elemento para a “entrega”. Contudo, quando a jovem tem sua primeira relação sexual em uma idade considerada “muito jovem” dentro do padrão estabelecido, é preciso guardar segredo, para não ser “mal vista” pelas pessoas, como me explicaram Paula, Laura e Fernanda, que tiveram a primeira relação sexual no namoro, por volta dos 14 anos de idade.

As jovens contaram ao longo do período da pesquisa que os encontros mais íntimos, em geral, acontecem na casa do jovem, principalmente quando eles moram com seus avós. Manu, que também mora com sua avó, revela que pode dormir com o rapaz que namora, mas

não pode levar diferentes jovens. Quando moram com os pais, os encontros acontecem quando estes não estão em casa.

Boa parte dos jovens disse que acontece de gazejar à tarde ou logo pela manhã para passar o dia em casa com a namorada ou ficante, que é o período no qual os pais estão fora de casa, trabalhando. Nesses casos, há uma “combinação” via Whatsapp, de forma que nem chegam a entrar na escola. Pode acontecer também do jovem ir para a casa da jovem quando os pais dela também trabalham fora, porém, mais comum é que a jovem vá para a casa do jovem. Os pais do jovem também são mais receptivos a que o filho leve a namorada ou ficante para sua casa, não apenas para ter relação sexual, mas também para gozarem de maior intimidade, assistirem a filmes no quarto, ficarem juntos, o que não acontece na casa da jovem.

Outros locais para o encontro sexual, segundo Manu é na praia à noite, no parque Dona Lindu, em motel (quando o jovem é maior de idade e tem dinheiro). Felipe e Rodrigo dizem que, às vezes, utilizam a casa de algum amigo. Felipe contou que seus amigos alugaram um apartamento só para que os encontros aconteçam, e que há uma combinação entre eles, quando um vai usar o apartamento.

Diferentemente das áreas rurais, o motel é um lugar utilizado para se encontrar, porém a frequência com que isso acontece é pequena, principalmente porque o jovem nem sempre tem dinheiro para ir lá, ou porque, às vezes, a jovem, ainda menor de idade, é barrada quando pedem a identidade. Entretanto, o motel não é visto da mesma forma que no meio rural.

A partir do que foi discutido até aqui, é possível afirmar que os/as jovens nas áreas urbanas têm mais facilidade e abertura para falar sobre sexualidade e sua experiência sexual, e que compartilham experiências e trocam informações com os pares.

As assimetrias de gênero possibilitam que o jovem vivencie sua sexualidade com maior liberdade, o que não significa que não tenha “obrigações sociais” como: sempre estar disponível para ter sexo; comprovar sua virilidade, independente de seu desejo; sentir-se pressionado socialmente para ter a primeira relação sexual completa, heterossexual, o quanto antes, o que, no relato dos jovens, faz com que esta ocorra com a primeira jovem que aceita e se mostra disponível, mas nem sempre é a que desejariam. Já para as jovens, a iniciação sexual e a primeira relação sexual completa são vivenciadas sob o medo: da gravidez adolescente; de ser abandonada; tornar-se “falada”, entre outros. Contudo, a depender das intersecções entre os diferentes marcadores sociais (gênero, raça, classe social e orientação sexual), os/as jovens terão maior flexibilidade e possibilidade de resistência, ou não.

A matriz heteronormativa compulsória (BUTLER, 2003; 2010) produz uma invisibilidade da diversidade sexual na escola, que, nas salas de aula, ainda que nas aulas de Biologia, não chega a ser discutida, e há entre os/as próprios jovens uma postura de marginalização dos/as jovens que se distanciam dessa matriz e do que é esperado socialmente de seu gênero. Os/as jovens representam esse maior distanciamento ou não, por meio da visão de que “é homossexual, mas é na moral”, ou seja, embora tenha uma orientação sexual homoafetiva, tem “comportamentos” e “atitudes” próximas ao “modelo de masculinidade” esperado para um homem. Do outro lado, estão aqueles que são mais marginalizados, os “veados” e “frangos”, que são “afetados” e, embora sejam do sexo masculino, portam-se mais próximo do “modelo de feminilidade”, esperado para as mulheres, como “correr saltitando”, falar com a “voz fina”, “usar maquiagem”, “dançar pelos corredores, rebolando”. Entretanto, a interseccionalidade com classe social e raça tem, entre seus efeitos, maior flexibilidade ou não, levando as pessoas com orientação sexual homossexual a ser mais aceitas ou marginalizadas, com maior ou menor possibilidade de resistência.

O sexo acontece tanto nas relações de namoro quanto no *ficar*, porém, para as jovens, é preferível que aconteça no namoro, enquanto, para o jovem, isso independe. Entretanto, mesmo para as jovens que têm relação sexual no *ficar*, é importante estabelecer certas regras, como “ser difícil”, só permitir que aconteça depois de determinado tempo de relação e demonstrar certa “ingenuidade” no ato sexual, principalmente se desejam que o relacionamento se torne um namoro. O encontro sexual costuma ser marcado antes via Whatsapp ou mesmo quando acontece de forma casual, em geral, ocorre na casa do jovem, principalmente quando os pais não estão durante o dia.

Com relação ao uso de preservativo nas relações, vimos que essa não é uma questão simples, e envolve mais do que apenas compromisso e cuidado. Ainda hoje, a principal preocupação dos/as jovens é com a gravidez, que na visão deles/delas geraria uma mudança significativa na vida das jovens principalmente, ficando as preocupações com DSTs/Aids em segundo plano. Por conta do foco na concepção, os métodos contraceptivos mais utilizados pelas jovens são injeção de anticoncepcional, por ser mais fácil de manter a privacidade em relação à vida sexual ativa, e não ter o risco de esquecer de tomar, e “pílula do dia seguinte”, que vem sendo usada de forma indiscriminada e incorreta, para efeitos de contracepção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste trabalho foi: investigar, numa perspectiva interseccional, as relações afetivo-sexuais de jovens de contextos de pertencimento rural e urbano. Os objetivos específicos eram: 1) identificar a forma como os/as jovens vivenciavam a sexualidade nos diferentes tipos de relacionamento (*ficada, ficada séria, namoro, namoro escondido, namoro sério*); 2) analisar quais marcadores sociais se interseccionavam nos diferentes contextos e o que produziam; 3) comparar os achados, ressaltando as especificidades e consonâncias de cada contexto.

Os/as jovens residentes tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais são posicionados hierarquicamente, em nossa sociedade adultocêntrica, num lugar de subalternidade, a partir do olhar estigmatizante da juventude como período de crise, turbulência, em formação, com foco apenas na sexualidade e gozando de liberdade. Entretanto, embora essa visão clássica sobre a juventude ainda apareça de maneira hegemônica em nossa sociedade, hoje há uma postura crítica a esse olhar, tanto no interior da disciplina da Psicologia quanto na Antropologia, Sociologia, Educação, por exemplo, que apontam para a juventude como múltipla, marcada por diferentes demarcadores sociais, que produzem formas diferentes de subjetivação e de se posicionar, com maiores ou menores desigualdades, opressões e possibilidades de resistência.

Assim, ainda que existam elementos compartilhados pelos/as jovens rurais e urbanos/as, como, por exemplo, o lugar de subalternidade ocupado, as assimetrias de gênero, a sexualidade nas relações afetivo-sexuais, suas manifestações são específicas, considerando as diferentes intersecções em cada um desses contextos. Por esse motivo, assumi, neste trabalho, o conceito de interseccionalidade como elemento teórico e analítico chave para a compreensão dos modos de subjetivação dos/das jovens e de vivenciar as relações afetivo-sexuais (*namoro, namoro sério e escondido, ficar, ficar sério*).

A observação participante foi fundamental para a compreensão da juventude nos diferentes contextos de pertencimento, tanto para não tomá-la como polarizada e dicotômica como para não considerá-la como igual. O convívio nos diferentes locais de pesquisa permitiu compreender as nuances presentes nessas formas de ser jovem e de se posicionar diante das intersecções presentes nos diferentes campos de pesquisa.

Quando pensamos na juventude rural, é preciso considerar que ela está inserida em uma *sociedade de interconhecimento* (WANDERLEY, 2009), que mescla elementos da agricultura familiar, circunscrita a um território entendido como lugar de vida e de trabalho, com outros elementos como tradição, reciprocidade e vida coletiva, que se, por um lado,

permite relações de troca, de ajuda, por outro, “limitam a ação individual” (CARMO, 2009, p.260) e trazem maior controle social, principalmente para os/as jovens que estão submetidos à hierarquia familiar. Nos espaços rurais, a ideia de comunidade diz respeito às relações sociais de reciprocidade e afetos, agregam processos psicossociais que produzem subjetividades, formas de ser nos indivíduos que compartilham desse contexto e possuem características próprias construídas a partir de uma ética camponesa, que constitui uma ordem moral comum às pessoas que vivem nessas regiões.

Nesse contexto rural, as jovens vivenciam maior controle sobre sua sexualidade, já que esta está atrelada à honra da família (ROHDEN, 2006), o que traz desdobramentos na educação da jovem, que é mais rígida em relação ao controle de sua circulação pelos diferentes locais, e maior normatização de seu namoro. As jovens são estimuladas a manter comportamento de recato, a formar uma família, e para isso devem saber cuidar da casa e dos filhos. Desde cedo, as jovens são preparadas para isso e incentivadas a não manter longos relacionamentos. Talvez por isso, na escola pesquisada, muitas das jovens fossem noivas e algumas, casadas. Havia jovens casadas de 14, 15 anos, e noivas desde os 13 anos de idade.

A honra da família em relação aos jovens está atrelada ao trabalho, que começa desde cedo na agricultura familiar, o qual não é remunerado, e a partir dos 18 anos, segundo Eduardo, é desejável que o jovem também participe da vida financeira da família, contribuindo com a casa. Diferentemente das jovens, os jovens gozam de maior liberdade em relação à sexualidade e a sua livre circulação pela cidade. Assim como em outras pesquisas na área rural (PAULO, 2011; SILVA, 200), nesta pesquisa, também encontrei o estímulo que os jovens têm à iniciação sexual ainda jovens e independentemente de relacionamentos.

A família nos contextos rurais é tomada como *valor-família* (WOORTMANN, 1990), uma produção cultural que agrega “valores sociais”, que têm a centralidade na hierarquia, na tradição, na herança e na terra como propriedade familiar, lugar de trabalho e de morada, que organizam uma ética camponesa que constitui um tipo de sociedade camponesa. Não está circunscrita aos laços de consanguinidade, engloba também relações que têm como pilares laços de afetividade, solidariedade e reciprocidade, permeadas de uma hierarquia e de valores próprios. É no interior dessa comunidade afetiva que os/as jovens produzem modos de ser e apreendem os valores morais e sociais compartilhados pela comunidade, em que desenvolvem as representações sobre o espaço, o tempo, o trabalho e a família.

Os/as jovens estão submetidos à hierarquia familiar, que tem na figura do pai sua centralidade. A vida dos/as jovens está ligada à de sua família, e muitas das decisões são tomadas em conjunto, como, por exemplo, a escolha do/a jovem para namorar, casar,

constituir família. Ao mesmo tempo, isso não significa dizer que não existam conflitos no interior da família, uma vez que os/as jovens também resistirão a essa hierarquia, às normas impostas, buscando seu espaço de autonomia. Portanto, essa relação é sempre tensionada, principalmente no que diz respeito à ruptura e/ou à continuidade com os valores sociais partilhados no modo de vida rural. Isso faz com que, em alguns momentos, os/as jovens se subordinem a essa hierarquia, subordinem-se parcialmente e, em outros, resistam, mediante diferentes estratégias, como, por exemplo, manter relacionamentos *escondidos*, dar continuidade aos estudos, buscar trabalho assalariado e não trabalhar na agricultura familiar, namorar pessoas de “fora” da comunidade.

Na área rural, a sexualidade é tratada como tabu para os/as jovens. É importante que exista o “segredo” como forma de preservar a honra da jovem e de sua família. A importância do segredo traz um paradoxo, uma vez que, ao mesmo tempo em que o anonimato e o segredo não são possíveis nas áreas rurais, dadas as características específicas do modo de vida rural, comunitário e de interconhecimento, ele é fundamental para a vivência da sexualidade juvenil. Tanto os jovens quanto as jovens reconhecem a importância dele, e entre as estratégias encontradas por eles/elas para driblar o controle dos pais e da comunidade (parentes e vizinhos), porém ao mesmo tempo manter “o segredo” e evitar ser alvo de fofoca, estão: encontros no horário das aulas; uso de casas na *rua*, nas quais ninguém mora para encontros íntimos, em geral, emprestadas por amigos; ida à casa de tias e primas para namorar ou *ficar*.

Para manter o segredo, é preciso contar com uma rede de apoio, em geral composta por amigos mais próximos e de confiança e de alguns familiares, como tias (de idade próxima aos/as jovens) primas/os, irmãos mais velhos. Assim como em outras pesquisas (PAULO, 2011), a escola configura-se como um local importante para as relações afetivo-sexuais dos/as jovens, pois é onde conhecem outros/as jovens, *ficam* e namoram. A escola nas áreas rurais, assim como nas áreas urbanas, configura-se também como espaço de lazer e sociabilidade.

Tanto pela necessidade do recato, pelo fato de a sexualidade ser um assunto tabu, quanto pelo respeito à honra da família e à hierarquia geracional, o contato físico entre os/as jovens na escola não é comum. Mesmo os casais de namorados costumam procurar lugares mais reservados da escola para trocar beijos, abraços e carinhos. Amigos/as não andam abraçados, nem trocam carinhos. Também não há contato físico com os/as professores. Entretanto, a relação entre professor/a e alunos/as, embora tenha respeito e não tenha contato físico, é de proximidade, pois as relações de parentesco e vizinhança, muitas vezes, possibilitam menor hierarquia, no que diz respeito ao *status* social ocupado pelos/as professores/as.

As intersecções entre pertencer ao rural (*sociedade de interconhecimento*), o *valor-família* (que engloba hierarquia familiar, honra, tradição) e gênero produzem na vida dos/as jovens posições de sujeito e subjetividade (BRAH, 2006), que diferenciam as experiências e as formas de ser jovem, bem como geram desigualdade, opressão, com maior ou menor possibilidade de resistência. A partir do produto dessas intersecções, os/as jovens constroem seus relacionamentos. Alguns relacionamentos (*escondidos* e as fugas para casar) são, por si, formas de resistência ao controle da família e da comunidade.

Na tipologia das relações das áreas rurais, temos uma diferenciação importante entre o *escondido* e o *assumido, sério*. Na área rural, o *sério* refere-se sempre ao namoro, não há no relato dos/as jovens interlocutores/as da pesquisa o *ficar sério*. O *escondido* pode referir-se tanto ao *ficar* quanto ao namoro. Manter uma relação *escondida* pode ter diferentes significados. Diz respeito ao fato de os pais não terem conhecimento da relação, na realidade o relacionamento é considerado como *escondido* até o momento em que o pai não sabe sobre o namoro e o *ficar*, pois há momentos em que a mãe sabe e “acoberta” o relacionamento, embora isso não seja comum. Para a manutenção desses *status*, os/as jovens acionam uma rede de relacionamentos para o sucesso da relação.

Tornar o relacionamento público e de conhecimento dos pais, nesse caso, é aceitar as normas que serão estabelecidas para o namoro, e ele passa a ser considerado *sério*. Para as jovens, isso implica uma mudança em sua vida, que passa a ser ainda mais controlada. Esse controle pode ser exercido também pela comunidade, pela família do namorado, além de sua família. O jovem, ao assumir o namoro, precisa passar pelo “script” determinado pela família da jovem, que diz respeito a pedir a autorização ao pai da jovem, receber o consentimento, aceitar as regras para o namoro (em relação a horários, dias de encontro, duração dos encontros e do namoro), e assume também a intenção de um relacionamento mais sério (noivado e casamento). As jovens relatam que, embora o *assumir* o namoro *sério* traga mais controle sobre suas vidas, é algo que desejam, uma vez que isso demonstra que elas são de “respeito”, por isso, segundo relatos das jovens, o *ficar* não é algo que tenha duração longa, e a jovem negocia com o jovem esse pedido de namoro para os pais.

O *ficar* nas áreas rurais tem como funções: diversão; período de experimentação para ver se namoram; etapa para o namoro. Antes do *ficar*, pode acontecer de: alguém *ajeitar* para que os/as jovens *fiquem*; troca de telefone; encontro *escondido* (com a necessidade de participação de terceiros, para que o encontro seja viabilizado).

O namoro *sério* acontece na casa da jovem, que passa a ser frequentada pelo namorado, dentro das normas estabelecidas pelos pais. Em geral, os encontros acontecem na

presença de algum familiar, pais ou irmãos, que ficam próximo ao casal, evitando que o contato físico aconteça, entretanto, há um acordo tácito de que há o momento em que o casal fica só, por algum tempo, que é quando trocam beijos. Em geral, o protocolo do namoro é: período às *escondidas*; pedido para os pais – *assumir* o namoro; aceitação das regras estabelecidas pelo pai (dia da visita, local, horário); assumir uma relação mais *séria*, como, por exemplo, um pedido de noivado.

Quando não há a aceitação do namoro, duas situações podem ocorrer: o namoro é mantido às *escondidas* ou os/as jovens fogem para casar, ainda que muitas vezes a situação não fique oficializada “nos papéis”, uma vez que algumas jovens são consideradas legalmente menores de idade, e não emancipadas. Essas fugas podem ser rápidas, basta que a jovem durma fora de casa, com o jovem, durante uma noite, porque a honra da família precisa ser reparada nesses casos, e em geral a união é aceita. As jovens são protagonistas nessas relações, criando boa parte das situações para que os encontros aconteçam, desde acionar a rede de relacionamentos para “acobertar” os encontros, até utilizar estratégias como ir morar com algum outro familiar⁵², para manter o namoro.

Assumir um namoro para a família torna essa relação *séria*, e deve ter como desdobramento, ao menos como objetivo comum do casal, o casamento. O namoro *sério*, então, implica responsabilidade e possibilidade de cobrança por parte do/a namorado/a. Elementos como fidelidade, objetivo futuro, possibilidade de cobrança, fazem parte dessa relação. Atualmente, outro elemento tem se configurado como importante nas relações, estando entre as “provas de amor” que podem ser “exigidas”: as postagens no Facebook. Um elemento simbólico que vem ganhando destaque é a mudança no *status de relacionamento* para “em um relacionamento sério”, no Facebook. Além dessa mudança no *status*, são importantes postagens com declarações de amor, curtidas nas fotos postadas etc.

Ser jovem rural não é algo homogêneo, no interior da própria categoria jovem rural há nuances, como seu lugar de moradia, na *rua* ou no *sítio*, que produz modos diferenciados de ser e de se compreender no mundo. Enquanto para os/as jovens moradores dos *sítios* ser um/a jovem do *sítio* significa ter responsabilidade, ser “sério/a”, mais comprometidos/as com a família, os jovens da *rua* são considerados irresponsáveis, *boyzados*, querem apenas ir para as festas e ter lazer. Essa é uma relação tensionada e polarizada. Já para os/a jovens moradores

⁵² Em geral a jovem arruma alguma desculpa para ir morar na casa desse familiar, desde dizer que o familiar precisa de sua ajuda para a organização da casa, tomar conta dos filhos, até dizer que precisa mudar para ficar mais próximo a escola. Nesses casos, é importante que o familiar aceite a presença do/a jovem em sua casa, e acoberte a relação.

da *rua*, os/as jovens do *sítio* são considerados “matutos”, que não sabem se divertir. Em geral, os/as jovens do *sítio* se relacionam entre si, pois “tem o mesmo pensamento”, porém esses não são limites rígidos.

Nas áreas rurais pesquisadas, em geral, o primeiro beijo, compreendido como parte da iniciação sexual, ocorre tanto para os jovens quanto para as jovens no *ficar*, porém, no que se refere à relação sexual completa, com penetração (BRANDÃO, 2004; BRANDÃO; HEILBORN, 2006) esta tem diferenciação de gênero. Os jovens vivenciam a primeira relação sexual completa no *ficar*, enquanto as jovens com quem teve contato só tiveram a primeira relação no namoro *sério*, o que é semelhante aos achados da pesquisa de Rieth (2002).

Na área rural pesquisada, as intersecções acontecem entre: gênero, contexto de pertencimento, *valor-família*, localidade – *sítio/rua*, mesclando a dimensão das estruturas sociais, uma vez que contemplam a categoria gênero, que produz desigualdades, e também a dimensão simbólica, que diz respeito a normas, valores, ideologias e discursos (MATTOS, 2011).

Entretanto, da mesma forma que ser jovem rural implica diferentes formas de ser e se compreender, ser jovem urbano não é diferente, uma vez que os espaços urbanos também agregam processos psicossociais que produzem subjetividades, formas de ser nos indivíduos que compartilham esse contexto. Entre as características do processo de urbanização das metrópoles, encontramos uma variedade de *circuitos* (MAGNANI, 2005, p.178-179) entre os quais os/as jovens circulam e “exercem a sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos –, porém de forma mais independente com relação ao espaço”.

Entre os efeitos de morar nas áreas urbanas, no caso da pesquisa com a marca das metrópoles, estão as mudanças na paisagem e na forma de circular pela cidade, maior distanciamento entre os indivíduos, marcado por relações mais fluídas (CARLOS, 2007a). Essas características fazem com que a compreensão de comunidade ganhe outros contornos na área urbana pesquisada, referindo-se a local de moradia marcado pela divisão de classes sociais. Nos espaços urbanos, essa multiplicidade de *circuitos* e o maior distanciamento entre as pessoas permite que os/as jovens urbanos/as vivenciem com maior facilidade o anonimato nos diversos *circuitos*.

Os espaços urbanos são apropriados pelos/as jovens, que têm diferentes formas de circulação dos corpos nas cidades; de consumo; do sistema de valores; de lidar com o tempo. Esses espaços são significados de diferentes formas pelos/as jovens, por exemplo, o ponto de ônibus torna-se lugar de encontro, *ficar*, namoro, a escola e seus corredores são tomados como espaços de encontro, de dança de lazer e de troca de informações.

Na escola urbana pesquisada, há diversidade maior de raça, classe social e orientação sexual, que não aparece na escola rural, provavelmente pelas características da escola pesquisada (localização em bairro considerado nobre na região e ser uma escola de referência) e pela diversidade que as metrópoles comportam.

A relação estabelecida entre os/as jovens é de proximidade e afeto. Diferentemente da escola rural, na urbana há intenso contato físico entre os pares (jovens) e dos/as alunos/as com os/as professores. Entretanto, esse contato não acontece de forma aleatória, faz parte dos códigos afetivos dos/as jovens. Assim, o cumprimento com beijos, abraços, a troca de carinhos só acontecem quando há inserção dessa pessoa no grupo. Portanto, apenas professores/as que são queridos/as dos/as alunos/as são cumprimentados dessa forma. Mesmo comigo, os/as jovens só passaram a me cumprimentar com beijos e abraços, à medida que fui inserida no grupo.

Embora exista maior contato físico entre alunos/as e professores/as, isso não significa que esse código afetivo dos/as jovens seja compreendido pelos/as professores/as, nem que não exista hierarquia nas relações. Diferentemente da área rural, a relação professor/a e aluno/a é hierárquica e a maior parte, distanciada. Há também, por parte dos/as alunos/as, queixas de alguns professores que são, na visão deles/delas, abusivos em relação ao poder que têm na escola, bem como em relação à sexualidade das jovens, fazendo brincadeiras e criando situações de intimidade que as incomodam.

As interseções entre juventude, classe social e raça produzem relações hierárquicas de desigualdade. Jovens negras, de classe popular, são mais controladas e rotuladas com mais facilidade de “safadas”, “vadias”, enquanto as jovens brancas de classe social aparentemente mais favorecida, ainda que tenham comportamentos considerados inadequados: *ficar* com mais de um jovem da escola em um curto intervalo de tempo, beber, trair o namorado ou *ficar* com jovens que têm namorada, entre outros, não são classificadas como “safadas” ou “vadias”. O que, por um lado, aponta para maior flexibilidade, por outro, aponta para maior desigualdade nas relações. Os jovens negros também vivenciam desigualdades e situações de racismo, em que são tratados com desprezo ou ridicularizados com frases como: “só podia ser preto”, “parece um macaco”, “cuidado com a carteira que o preto chegou”, entre outras situações que são tomadas como “brincadeiras”. A postura diante dessas situações, em geral, são duas: reclamar, e nesse caso são considerados jovens que “não sabe brincar”, ou aceitar como brincadeira. Em nenhuma das duas posturas são problematizados pelos jovens o sofrimento com as situações de racismo ou quem comete a atitude de preconceito e segregação. É importante salientar que no Brasil a questão racial está imbricada na questão de

classe social, e a maior parte dos/as alunos/as negros/as interlocutores/as desta pesquisa é moradora de comunidades pobres.

Na área urbana, a questão da orientação sexual estava presente, porém apenas tive contato com rapazes que se identificavam como bissexuais ou homossexuais. Não tive contato com jovens lésbicas ou bissexuais, embora segundo os/as alunos/as existiam jovens lésbicas na escola. Há marginalização dos jovens que não se incluem em uma matriz heteronormativa (BUTLER, 2000; 2003; 2010). Os jovens que assumem a homossexualidade são tratados como fora da norma (NARDI, 2011; RIOS, 2009), entretanto, a intersecção com outros demarcadores, como gênero e classe, possibilita que os jovens vivenciem maior ou menor desigualdade. Por exemplo, a intersecção com classe propicia maior resistência às normas sexuais vigentes na sociedade, quando pertencentes à classe média/alta, ou mais opressão, quando pertencentes a grupos populares. Orientação sexual na interface com gênero produz maior opressão à medida que os jovens se distanciam de um modelo de masculinidade, esperado socialmente para o homem. Portanto, quanto mais é considerado como “afetado” mais é tratado com desigualdade e preconceito, recebendo classificações de “frango” e “viado”. Quanto mais perto dos modelos de masculinidade, mais é considerado “na moral” e classificado como homossexual, e como tal mantém relações mais igualitárias. Esses elementos interseccionados complexificam o olhar para a orientação sexual e compõem o que Weeks (2000) denomina como parte das dimensões sociais da sexualidade e da construção das identidades sexuais.

A intersecção entre juventude e gênero produz assimetrias que marcam a iniciação sexual e a relação sexual das jovens a partir do “medo” em diferentes aspectos, como engravidar e ser rotulada como “vadia”, “puta”, “safada”, logo, sem valor, por não ser considerada “de respeito”, o que pode levar a jovem a experimentar situações de violência, como ser tratada como alguém que não merece respeito, ter sua intimidade divulgada em fotos e vídeos compartilhados nas redes sociais e aplicativos, ser chamada de *rata* e não conseguir estabelecer relações de namoro, pois só “serviria” para *ficar*. Espera-se que a jovem tenha sua primeira relação sexual completa no namoro, e mesmo assim depois de determinado tempo, e mantendo postura de “recato”.

Entretanto, essa expectativa de só ter a primeira relação sexual completa no namoro não é necessariamente seguida pelas jovens urbanas, segundo relatos e conversas que elas estabeleceram comigo, ao longo da observação participante. Isso não significa que elas falem sobre isso, pois mesmo que não estejam dentro da norma de gênero “esperada”, precisam

aparentar que estão. Essa é uma das estratégias utilizadas pelas jovens para não “ficarem faladas”.

Já os jovens, assim como nas áreas rurais, são incentivados, e de certa forma até cobrados, a ter a primeira relação sexual completa no início da juventude, com a jovem que estiver disponível para ele, nem sempre aquela que ele preferia. Também é esperado que o jovem seja *pegador*, *jogue fácil* e não seja fiel.

Se, nas áreas rurais pesquisadas, a sexualidade é um assunto tabu, nas áreas urbanas, isso parece não ser verdadeiro. Fala-se muito sobre sexo e sexualidade, principalmente com seus pares. Em alguns momentos, o falar sobre esse assunto ganha um contorno confessional (FOUCAULT, 2006a), as experiências sexuais são contadas em detalhes, tanto por homens quanto por mulheres. Os/as jovens compartilham entre si o conhecimento que têm adquirido com outros/as jovens, pela Internet, em alguma palestra de que participaram, pela vivência pessoal. Muitas vezes, esses conhecimentos têm como base crenças como a de que na primeira relação sexual a jovem que é virgem não engravida, que a pílula do dia seguinte pode ser utilizada como método contínuo, sempre que precisar, ainda que com intervalos pequenos de uso, ou de que o preservativo pode ser utilizado apenas no momento da ejaculação e ainda assim ser eficaz tanto para a prevenção de doenças como contraceptivo.

Em relação à sexualidade dos/as jovens, três elementos, achados desta pesquisa, precisam ser problematizados no que diz respeito a um “padrão” normatizador das relações afetivo-sexuais, principalmente no tocante à relação sexual (completa ou não) (BRANDÃO; HEILBORN, 2006). O primeiro ponto a destacar é a percepção tanto dos jovens quanto das jovens de que a relação sexual restringe-se à penetração. O sexo oral, o *sarro*, as carícias, não são compreendidos como parte do sexo. A segunda questão, pautada numa normatização de gênero, diz respeito à expectativa dos jovens de que a jovem *séria*, que deve ser “valorizada”, deve manter comportamento de “recato”, no momento da relação sexual, que é interpretado como um comportamento passivo no ato sexual. O terceiro ponto fala de uma aparente normatização sobre o que as jovens “precisam” gostar no momento da relação sexual. Elas consideram comportamentos agressivos, como tapas, puxões de cabelo, apertos no pescoço, mordidas, como algo desejável, já que supostamente “indicam” que o rapaz tem “pegada” forte. Conforme relato mencionado no corpo da tese, uma jovem contou uma situação em que sua amiga pediu ao jovem com quem estava tendo relação sexual completa para que ele parasse, e não foi ouvida, levando sucessivos tapas em seu rosto, e essa violência foi naturalizada como “parte do jogo”. A centralizada da penetração, a expectativa de um comportamento passivo da jovem e de agressividade dos jovens como elementos “desejáveis”

e “normais”, das relações sexuais, invisibilizam outras práticas e naturalizam a violência nas relações.

Na área urbana, entre a tipologia de relações existentes, encontramos uma gradação do *ficar* entre *ficar* e *ficar sério*. Ambos são relacionamentos mais fluídos, nos quais não há compromisso com a fidelidade. Contudo, enquanto o *ficar* pode acontecer apenas uma vez, ou mesmo que aconteça mais de uma vez, em geral não vem ligado a um desejo de continuidade na relação. O *ficar sério* já implica um grau de compromisso, que é considerado uma etapa para chegar ao namoro.

Na área urbana, os aplicativos de comunicação e relacionamento ganham lugar importante, pois é por meio deles que o *conhecer*, que poder ser uma etapa anterior ao *ficar* ou posterior, para ver se quer continuar a *ficar* com a pessoa, acontece.

A passagem de um *ficar sério* para um namoro é uma decisão do jovem, a jovem pode dar indícios de que deseja namorar, mas não fala sobre isso abertamente, como na área rural. Em comum com o rural, está o fato de que o jovem precisa pedir para os pais da jovem para namorar, mas isso não implica mudar a forma como acontece o namoro nem os locais.

Assim como na área rural, também encontramos na área urbana a ideia de namoro *escondido* e namoro *sério*, porém com diferentes significados. O namoro *escondido* pode ser de todas as pessoas, ou apenas dos pais, e acontece como uma fase do namoro, antes de assumir para as pessoas. Já o namoro *sério* acontece quando o jovem vai à casa da jovem pedi-la em namoro, e a partir de então pode frequentar a casa da jovem. Porém, o namoro não acontece apenas em casa, e não é tão controlado com nas áreas rurais. Além disso, mesmo o namoro *sério* não implica, na área urbana pesquisada, a intenção de assumir uma relação mais séria, como um noivado ou casamento. Nenhuma das jovens estudantes da escola urbana era casada, havia apenas uma noiva, porém sem previsão para o casamento.

Algo importante a ressaltar é a questão da confiança na relação. Embora os/as jovens tragam o elemento da confiança como importante, essa parece não existir de fato nas relações, uma vez que, pelo *manual do namoro*, os/as jovens admitem o controle sobre o outro, a perda de sua individualidade, já que o/a namorado/a tem direito sobre a privacidade um do outro, seja nas redes sociais ou no celular. Há “obrigação” de fornecer senhas, o “direito” de acessar todas as mensagens, ligações e SMSs enviados e recebidos.

Na área urbana, as intersecções de gênero, orientação sexual, raça e classe social aparecem com mais ênfase na dimensão das estruturas sociais (MATTOS, 2011) e marcam desigualdades sociais e opressão, ainda que os/as jovens encontrem possibilidades de resistência.

Há também elementos que unem os/as jovens das áreas urbanas e rurais. O primeiro desses elementos é o lugar de subalternidade ocupado pelos/as jovens, seja por uma hierarquia familiar, seja por uma construção social sobre a juventude. Entretanto, como demonstrado ao longo deste trabalho, em ambas as áreas pesquisadas, os/as jovens procuram formas de resistência a esse lugar e de viver a juventude com autonomia.

Outro elemento comum é a presença e a importância da tecnologia na vida dos/as jovens. Hoje, a tecnologia medeia as relações afetivo-sexuais dos/as jovens. As postagens no Facebook com declarações de amor, compartilhar que está em um relacionamento sério, postar fotos, comentar e curtir postagens são algumas das obrigações dos casais que namoram. Também, para os/as jovens urbanos, a tecnologia, principalmente dos aplicativos de celular (Whatsapp, Tinder e outros), é utilizada para conhecer pessoas, aprofundar relações, marcar encontros. Na área rural, no momento da pesquisa existiam duas limitações para o uso de aplicativos de relacionamento: os celulares utilizados nem sempre comportavam tais aplicativos e o acesso à Internet ainda é precário, em consideração ao dos/as jovens urbanos/as.

As assimetrias de gênero e o controle sobre os corpos e a sexualidade das jovens são experiências compartilhadas pelas jovens dos dois campos. Em ambas as áreas, o “recato” é algo importante a ser mantido, porém no rural ele liga-se não apenas à reputação da jovem, mas também à honra da família, enquanto na área urbana ele tem relação apenas com a reputação da jovem. Além disso, enquanto a reputação da jovem urbana pode ser “manchada” apenas em um dos *circuitos*, a jovem da área rural não possui essa possibilidade.

Acredito que esse seja um dos principais fatores que levam as jovens a manter a ideia de que a jovem que tem relação sexual completa “se perdeu”. O “se perder” tem valor simbólico para as jovens, muitas vezes, relacionado a deixar de ser alguém “de respeito”.

A necessidade de “recato” faz com que as jovens, de ambos contextos, procurem manter, ainda que apenas aparentemente, certo código moral, o que faz com que tomem as normas de gênero como uma “prescrição” que deve ser seguida, com o objetivo de constituírem-se como sujeitos morais (FOUCAULT, 2010). Sobre esse ponto, é importante ressaltar que a intersecção com raça e classe social produz maior flexibilidade quando as jovens ocupam lugar privilegiado socialmente (brancas de classe média) ou de maior opressão (negras de grupos populares).

Contudo, existem jovens que “subvertem”, ainda que não completamente, essa norma, a exemplo de Alice e Manu. Isso vale para os jovens que, em alguns momentos, repudiam determinados modelos de masculinidades padronizados, a exemplo de Felipe e Melany. Outro

elemento comum para as jovens é o entrelaçamento entre sexo e amor, enquanto, para os jovens, vale a clássica separação entre sexo-desejo e amor-pureza.

Também há uma compreensão compartilhada em relação ao namoro *sério*, no que diz respeito ao controle do/a outro/a. Isso traz para a relação de namoro um “peso” social, e em muitos momentos a vivência de violência na relação naturalizada pelos/as jovens, pois controlar o outro, cercear a privacidade, exigir determinados comportamentos e proibir a relação com outras pessoas não são compreendidos como violência nas relações.

Sobre a discussão da sexualidade no âmbito institucional escolar, observa-se que tanto na escola rural quanto na urbana o debate fica restrito às aulas de Biologia, a partir de um viés da saúde, com foco na gravidez na adolescência, DSTs e HIV/Aids. As dimensões do prazer não são discutidas. Esse modelo acaba por gerar distanciamento dos/as jovens e desconhecimento sobre seu corpo, sobre a sexualidade, que de certa forma acaba por gerar preocupação excessiva com a gravidez na adolescência e despreocupação com DSTs, não atingindo os objetivos a que se propõe a discussão. É desconsiderado que apenas a informação não é suficiente e que o aprendizado sexual é gradativo (BRANDÃO, 2004; 2006) e construído socialmente.

Entretanto, isso não significa que, mesmo no ambiente escolar, os discursos sobre sexualidade não circulem em diferentes espaços que não sejam os das aulas de Biologia. Na área rural, essa circulação é mais restrita aos amigos de confiança, considerando-se este um assunto tabu. Entre os/as jovens, fala-se muito sobre sexo e sexualidade nos corredores e com os pares (amigos/as, namorado/as, *ficantes*), com quem obtêm informações e constroem seu conhecimento sobre o assunto, além da Internet.

A partir das discussões trazidas aqui, considero fundamental que seja desenvolvido nas escolas um trabalho continuado, no qual questões de gênero, sexualidade e relações afetivo-sexuais sejam discutidas com os/as jovens, não a partir de um viés normatizador, com foco na educação sexual, no biológico, mas tomando os/as jovens como sujeitos de direito e incluindo a dimensão do prazer.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, mai./jun./jul./ago., p.25-36, 1997.

ADRIÃO, Karla G.; CORDEIRO, Rosineide L. M.; QUADROS, Marion T.; MENEZES, Jaileila de A. Relatório final do projeto “Significados e práticas relacionadas à gravidez na adolescência em diferentes redes de convívio e apoio: um estudo comparativo entre as mesorregiões da região metropolitana do Recife e do Sertão (PE)”, Recife, 2012. (Não publicado).

AGUIAR, Vilênia V. P.; STROPASOLAS, Valmir L. As problemáticas de gênero e geração nas comunidades rurais de Santa Catarina. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p.159-183.

ALBUQUERQUE, José Batista. Psicologia Social e formas de vida rural no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.1, p.37-42, 2002.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual em uma escola: recortes do corpo e de gênero. **Cadernos Pagu**, v.21, p.281-315, 2003.

_____. A sexualidade adolescente como foco de investimento político-social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.46, p. 287-310, 2007.

ALMEIDA, Maria I. M. “Zoar” e “ficar”: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria I. M.; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p.139-157.

ANDRADA, Cris F. Etnografias em Psicologia Social: notas sobre uma aproximação fecunda. **Ponto Urbe**, v.7, 2010. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1661>>. Acesso em: 16 set. 2015.

AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

AZEVEDO, Thales de. **As regras do namoro à antiga**: aproximações socioculturais. São Paulo: Ática, 1986. (Coleção Ensaios, 118).

BARBIERI, Teresa. **Sobre a categoria de gênero**: uma introdução teórico-metodológica. Recife: Edição SOS Corpo, 1993.

BARROS, Suzana da C. de; RIBEIRO, Paula R. C. Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas. In: SILVA, Fabiane F. da; MELLO, Elena M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011, p.42-58.

BAUMAN, Zygmunt. Sobre a redistribuição pós-moderna do sexo: a História da sexualidade, de Foucault, revisitada. In: _____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p.177-189.

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

BENTO, Maria A. S.; BEGHIN, Nathalie. Juventude negra e exclusão radical. Políticas Sociais Acompanhamento e Análise. **Revista do IPEA**, n.11, p.194-197, 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n.26, p.329-376, janeiro-junho, 2006.

BRANDÃO, Elaine R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, Maria L. (Org.). **Família e sexualidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p.63-86.

_____. Gravidez na adolescência nas camadas médias. In: ALMEIDA, Maria I. M.; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p.79-91.

_____. Desafios da contracepção juvenil: interseções entre gênero, sexualidade e saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.14, n.4, p.1063-1071, 2009.

BRANDÃO, Elaine R.; HEILBORN, Maria L. Sexualidade e gravidez na adolescência entre jovens de camadas médias do Rio de Janeiro, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v.22, n.7, p.1421-1430, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século; Edições Sociedade Unipessoal, [1984] 2003.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. **Cadernos Pagu**, n.11, p.11-42, 1998.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-175.

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

_____. **Deshacer el género**. 3.ed. Barcelona: Paidós, 2010.

CABRAL, Cristiane S. Socialização contraceptiva e o aprendizado da sexualidade: uma abordagem socioantropológica do processo de construção da prática contraceptiva. XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP. Águas de Lindóia, São Paulo, Brasil, 2012.

CAETANO, Marcio. Masculinidades, androcentrismo e heteronormatividade em experiências escolares. In: SILVA, Fabiane F. da; MELLO, Elena M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011. p.59-73.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000. (Folha Explica).

CAMBRUZZI, Claudia; RUBIM, Linda. A sexualidade da mulher rural: rupturas e continuidades. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, UFBA, 1 a 3 de agosto, 2012.

CARLOS, Ana F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. São Paulo: FFLCH, 2007a.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007b.

CARMO, Renato M. A construção sociológica do espaço rural: da oposição à apropriação. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n.21, jan/jun, p.252-280, 2009.

CARRANO, Paulo. Jovens pobres: modos de vida, percursos urbanos e transições para a vida adulta. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, Seropédica, RJ, EDUR, v. 30, n. 2, jul-dez, p.62-70, 2008.

CARVALHO, Cíntia de S.; SILVA, Elisângela R. da; SOUZA, Solange J.; SALGADO, Raquel G. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 69-88, 2012.

CASTELLS, Manuel. **Problemas de investigação em Sociologia Urbana**. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1979.

_____. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Pensamento Crítico; v.48).

CASTRO, Elisa Guaraná de. **Entre Ficar e Sair**: uma etnografia da construção da categoria jovem rural. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – UFRJ/PPGAS, Rio de Janeiro, 2005.

_____. As jovens rurais e a reprodução social das hierarquias: relações de gênero em assentamentos rurais In: FERRANTE, Vera L. S. B.; WHITAKER, Dulce C. A. (Orgs.). **Reforma agrária e Desenvolvimento**: desafios e rumos da política de assentamentos rurais. Brasília: MDA; São Paulo: Uniara, 2008. p.112-130.

CASTRO, Elisa Guaraná de; CORREA, José G.; MARTINS, Maíra; FERREIRA, Salomé L. A categoria juventude rural no Brasil: o processo de construção de um ator político. Contribuições para um estado da arte. In: ALVARADO, Sara V.; VOMMARO, Pablo A. (Orgs.). **Jóvenes, cultura y política en América Latina**: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas 1960-2000. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 55-87.

CASTRO, Lucia R. Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria I. C.; STENGEL, Márcia (Orgs.). Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. **Anais do Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011. p.299-324.

CÉSAR, Maria Rita de A. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “epistemologia”. **Educar**, Curitiba, UFPR, n.35, p.37-51, 2009.

CHAYANOV, Alexander V. **Las organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, SAIC, 1985.

COIMBRA, Cecília. C.; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria L. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.57, n.1, p. 2-11, 2005.

COIMBRA, Cecília. C.; NASCIMENTO, Maria L. Ser Jovem, ser pobre é ser perigoso? Disponível em: <www.server.slab.uff.br/textos/texto23.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

COMERFORD, John Cunha. **Como uma família**: sociabilidade, territórios de parentesco e sindicalismo rural. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Núcleo de Antropologia da Política/UFRJ, 2003. (Coleção Antropologia da Política; 22).

CORDEIRO, Rosineide. **Além das secas e das chuvas**: os usos da nomeação mulher trabalhadora rural no Sertão de Pernambuco. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Gênero em contextos rurais: a liberdade de ir e vir e o controle da sexualidade das mulheres no Sertão Central de Pernambuco. In: JACÓ-VILELA, Ana M.; SATO, Leny. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2007. p.131-139.

CORDONA, Milagros, G; CORDEIRO, Rosineide M.; BRASILINO, Jullyane. Observação no cotidiano: um modo de fazer pesquisa em psicologia social. In: SPINK, Mary J. P.; BRIGAGÃO, Isaac M; NASCIMENTO, Vanda L. V. do; CORDEIRO, Mariana P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p.123-148.

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

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, n.1, p. 171-188, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, Especial, p.1105-1128, 2007.

DEL PRIORE, Mary. **História do amor no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

DENZIN, Norman, K.; LINCOLIN, Yvonna S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.16-41.

DINIZ, Larissa R. **Um espelho para se contemplar**: a adolescência em discursos de adolescentes da zona rural. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UFPE. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2010/diniz%20larissa%20raposo.pdf>>. Acesso em: 03fev. 2012.

DÓRIA, Carlos A. A tradição honrada: a honra como tema de cultura e na sociedade ibero-americana. **Cadernos Pagu**, v.2, p.47-111, 1994.

DORNELLES, Priscila G.; POCAHY, Fernando A. Prendam suas bezerras que o meu garrote está solto!": Interseccionando gênero, sexualidade e lugar nos modos de subjetivação regionais. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, ed. especial, n. 1, p. 117-133, 2014.

DURSTON, John. Juventud rural y desarrollo en América Latina Estereotipos y realidades. In: BURAK, Solum D. (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p.99-116.

ERIKSON, Erik. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

FAVRET-SAAD, Jeanne. "Ser afetado". Cadernos de Campo. **Revista de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP**, ano 14, v.13, p.155-162, 2005.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, v.25, n. 2, p.185-204, maio/agosto 2010.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. **Microfísica do poder**. 21.ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005. p.243-276.

_____. **História da sexualidade I**: A vontade de saber. 17.ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

_____. A psicologia de 1850 a 1950. In: _____. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p.133-151 (Ditos e Escritos: I).

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p.192-217 (Ditos e Escritos, volume V).

_____. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2010b. (Coleção Obras de Michel Foucault).

_____. Poder e saber. In: _____. **Estratégia, Poder-Saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012. p.218-235. (Ditos e Escritos, vol. IV).

_____. O jogo de Michel Foucault. In: _____. **Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p.44-77. (Ditos e Escritos: IX).

GALLATIN, Judith E. **Adolescência e Individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência**. São Paulo: Harper & Row, 1978.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

GARCIA, Cláudia; SILVA, Rosimeri A. da. A escola e as relações de gênero e de sexualidade da atualidade. In: SILVA, Fabiane F. da; MELLO, Elena M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011. p.93-102.

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. In: _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997. p.85-107.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do Construcionismo Social na Psicologia Moderna. **Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.6, n.1, p.299-325, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **O rural e o urbano: é possível uma tipologia?** Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/cce/geo/didatico/omar/modulo_b/a12.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2015.

GOELLNER, Silvana V.; GUIMARÃES, Aline R.; MACEDO, Christiane G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiane F. da; MELLO, Elena M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011. p.13-27.

GOLDENBERG, Mirian. O discurso sobre o sexo: diferenças de gênero na juventude carioca. In: ALMEIDA, Maria I. M.; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p.25-41.

GOLDMAN, Márcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v.46, n.2, p.445-476, 2003.

GONÇALVES FILHO, José M. Humilhação social - um problema político em psicologia. **Psicologia USP**, v.9, n.2, p.11-67, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 maio 2015.

GONZALES REY, Fernando. Psicologia Social: fronteiras e conexões. In: TOMANIK, Eduardo A.; CANIATO, Angela M. P. (Orgs.). **Psicologia Social: desafios e ações**. Maringá: Abrapso, 2011. p.12-31.

GONZALES, Zuleika K.; GUARESCHI, Neuza M. de F. Discursos sobre juventude e práticas psicológicas: a produção dos modos de ser jovem. **Revista Latino Americana de Ciências Sociedade e Niñez**, v.6, n.2, p.463-484, 2008. Disponível em: <<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>>. Acesso em: 26 jun. 2013.

GROPPO, Luís A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, v.13, n. 25, p.9-22, dez. 2004.

GUALDA, Dulce Maria Rosa; RESSEL, Lúcia Beatriz. A sexualidade como uma construção cultural: reflexões sobre preconceitos e mitos inerentes a um grupo de mulheres rurais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p.82-87, set. 2003.

GUARESCHI, Neuza M. F. Pesquisa em Psicologia Social: de onde viemos e para onde vamos. In: RIVERO, Nelson E. E. (Org.). **Psicologia Social: estratégias, políticas e implicações**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, ed. on-line, p.86-95, 2008.

GUIRADO, Marlene. Sexualidade, isto é, intimidade: redefinindo limites e alcances a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.25-42.

HEILBORN, Maria L. Entre as tramas da sexualidade brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n.1, p. 43-59, 2006.

HEILBORN, Maria L.; CABRAL, Cristiane. S.; BOZON, Michel; Gravad. Gênero e carreiras sexuais e reprodutivas de jovens brasileiros. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15. Caxambu, 2006.

HEILBORN, Maria L.; BOZON, Michel; AQUINO, Estela; KNAUTH, Daniela; ROHDEN, Fabíola; CABRAL, Cristiane S. Trajetórias sexuais de jovens brasileiros: da iniciação a uma possível gravidez. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. p.45-60. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

HEILBORN, Maria L. et al. **Gravidez na adolescência e sexualidade: uma conversa franca com educadores e educadoras**. Rio de Janeiro: CEPESC/REDEH, 2008b.

HIRATA, Helena. Entrevista. **Trabalho, Educação e Sociedade**, v.4, n.1, p.199-203, 2006.

HUIJG, Dieuwertje D. “Eu não preciso falar que eu sou branca, cara, eu sou Latina!”: Ou a complexidade da identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não)brancas. **Cadernos Pagu**, n.36, p.77-116, janeiro-junho, 2011.

IBÁÑEZ Tomás G. **Psicologia social construcionista**. México: Universidad de Guadalajara, 1994.

_____. **La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas**. Política y Sociedad, Madrid, v. 40, n. 1, p. 155-160, 2003.

IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php?codigo=261247&cormulher=3d4590&cormulher=9cdbfc>. Acesso em: 17 maio 2016.

_____. **Biblioteca IBGE**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/peernambuco/santacruzabaixaverde.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

IPEA. **Redefinição do Rural-Urbano.** Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/redefinicao_urbano_rural_12_83.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

JÚNIOR, Álvaro L. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997. p.87-96.

JUNQUEIRA, Rogério D. Introdução: Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: _____. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p.13-52.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pró-Posições**, v.13, n.1 (37), p.47-59, 2002.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos Estudos CEBRAP**, n.86, p.93-103, 2010.

LANE, Silvia T. M. **O que é psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 39).

_____. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: _____.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento.** 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 [1984]. p.10-19.

LANDINI, Fernando. La noción de Psicología Rural y sus desafíos en el contexto Latino Americano. In: LANDINI, Fernando et.al. **Hacia una Psicología Rural Latinoamericana.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p.21-32.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

_____. **O direito à cidade.** 3.ed. São Paulo: Centauro, 2011.

LEITE, Jáder Ferreira. Espacios rurales y âmbitos de intervención para la psicología: Movimentos sociais e ruralidades no Brasil. In: LANDINI, Fernando et.al. **Hacia una Psicología Rural Latinoamericana.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p. 97-102.

LEITE, Vanessa. A sexualidade adolescente a partir de percepções de formuladores de políticas públicas: refletindo o ideário dos adolescentes sujeitos de direitos. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 89-103, 2012.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, n.24, p.109- 23, 2008.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LIMONAD, Ester. Reflexões sobre o espaço, o urbano e a urbanização. **GEOgraphia**, Ano 1, n.1, 1999.

LONGHI, Marcia R. Viajando em seu cenário reconhecimento e considerações a partir de trajetórias de rapazes de grupos populares do Recife. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Antropologia, UFRE, Recife.

LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MALFITANO, Ana P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.23, p. 114–130, 2006.

LORENCINI Jr., Álvaro L. Os sentidos da sexualidade: natureza, cultura e educação. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.87-96.

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

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.7-34.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, 2008.

LOYOLA, Maria A. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria L. (Orgs.). **Sexualidade**: o olhar das ciências sociais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.31-39.

MAGLIANO, María José. Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. **Estudos Feministas**, v.23, n.3, p.691-712, 2015.

MAGNANI, José G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo: Hucitec/Brasiliense, [1984] 1998.

_____. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.17, n.49, p.11-29, 2002.

_____. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, v.17, n.2, p.173-205, 2005.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano15, n.32, p.129-156, 2009.

MALFITANO, Ana P. S. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica**, v.15, n.3, p.523-542, 2011.

MALINOVSKI, Bronislaw. Os Argonautas do Pacífico Ocidental. **Ethologia**, n.6-8, p.17-37, 1997.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. **La juventud es más que una palabra**. Marcador no definido. 1996. Disponível em: <http://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2016.

MARTINS, Alberto Mesaque. A formação em psicologia e a percepção do meio rural: um debate necessário. **Psicologia: Ensino & Formação**, v.1, n.1, p.83-98, 2010.

MARTINS, João B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ciências Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996.

MATTOS, Patrícia. O conceito de interseccionalidade e suas vantagens para os estudos de gênero no Brasil. In: XV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2015/09/sbs2011_GT16_Patricia_Mattos.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

MEAD, Margaret. A jovem de Samoa e seu grupo de idade. In: BRITTO, Sulamita (Coord.). **Sociologia da Juventude: a vida coletiva juvenil**. V.III. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p.31-42.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary J.P.; MÉLLO, Ricardo P. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, Mary J. P.; BRIGAGÃO, Isaac M; NASCIMENTO, Vanda L. V. do; CORDEIRO, Mariana P. (Orgs.). **A produção de informação na pesquisa social**: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p.273-294.

MEIRELLES, Tatiana “Pegar, ficar, namorar...” práticas de afetividade/sexualidade juvenis contemporâneas: o que a escola tem a ver com isso? In: RIBEIRO, Paula R. C.; SANTOS, Luis H. S. dos. (Orgs.). V SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE: INSTÂNCIAS E PRÁTICAS DE PRODUÇÃO NAS POLÍTICAS DA PRÓPRIA, I SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, I ENCONTRO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, de 25 a 27 de agosto de 2011, Rio Grande, RS, FURG, 2011. **Anais do...** p.1287-1295.

MENEZES-SANTOS, Jaileila de A.; RIOS, Luís F. (Orgs.). **Violência sexual contra crianças e adolescentes**: reflexões sobre condutas, posicionamentos e práticas de enfrentamento. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MEIRELLES, João A. B. de Os ETs e a gorila: um olhar sobre a sexualidade, a família e a escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.) **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p.71-86.

MELO, Eduardo R. de. Direito e norma no campo da sexualidade na infância e na adolescência In: UNGARETTI, Maria A. (Org.). **Criança e adolescente**. Direitos, sexualidades e reprodução. São Paulo: Associação Brasileira de Magistrados, Promotores de Justiça e Defensores Públicos da Infância e da Juventude, 2010. p.43-59.

MIGLIARO, Alicia. Psicología Rural: pensar lo que se hace y saber lo que se piensa. In: LANDINI, Fernando et al. **Hacia una Psicología Rural Latinoamericana**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p.239-250.

MONTEIRO, Rosa Cristina. Educación y ruralidades contemporâneas: aportes psicológicos para el debate. In: LANDINI, Fernando et al. **Hacia una Psicología Rural Latinoamericana**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015. p.103-106.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MÜLLER, Elaine. **A transição é a vida inteira**: uma etnografia sobre os sentidos e a assunção da adultez. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MUSS, Rolf E.; COLLEGE, Goucher. A Antropologia Cultural e a Adolescência. In: _____. **Teorias da adolescência**. Belo Horizonte: Interlivros, 1971. p. 65-87.

NARDI, H. C. Diversidade Sexual e Políticas Públicas de Educação: um novo dispositivo da sexualidade. In: TOMANIK, E. A. e CANIATO, A. M. P. (Orgs.). **Psicologia Social: desafios e ações**. Maringá: Abrapso, 2011. p.126-141.

NASCIMENTO, Fernanda S. **Namoro e violência**: um estudo sobre amor, namoro e violência para jovens de grupos populares e camadas médias. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/pospsicologia/images/Dissertacoes/2009/nascimento%20fernanda%20sardelich.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

NASCIMENTO, Fernanda S.; CORDEIRO, Rosineide de L. M. Violência no namoro para jovens moradores de Recife. **Psicologia & Sociedade**, n.23, v.3, p.516-525, 2011.

NASCIMENTO, Fernanda S.; CORDEIRO, Rosineide de L. M.; MENEZES, Jaileila de A.; ADRIÃO, Karla G.; SANTOS, Débora C. dos. Direitos sexuais e direitos reprodutivos para mulheres jovens rurais? Tensões e impasses. In: ACCORSSI, Aline et al. (Org.). **Distintas faces da questão social: desafios para a Psicologia**. Florianópolis: ABRAPSO, Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2015. p.128-148. (Coleção Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos, v. 5).

NEVES, Delma P. Diferenciação sócio-econômica do campesinato. **Revista Ciência Sociais Hoje**, Anpocs, Cortez Editora, p.220-241, 1985.

NOGUEIRA, C. A análise do discurso. In: ALMEIDA, L.; FERNANDES, E. (Eds.). **Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação**. Braga: Ceep, 2001. p.1-50, 2001a. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/4355/1/Capitulo_analise%20do%20discurso_final1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2008.

_____. Construcionismo social, discurso e gênero. **Psicologia**, Lisboa, v.15, n.1, p.43-65, 2001b. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4039/4/construcionismo%20social%2c%20discurso%20e%20g%20c3%a9nero-%20psicologia.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2008.

OZELLA, Sérgio. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. (Orgs.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

OZELLA, Sérgio; AGUIAR, Wanda M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, 38(133), p. 97-125, 2008.

PAIS, José M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, v.XXV, p.139-165, 1990.

PAIVA, Vera. Sexualidades adolescentes: escolaridade, gênero e o sujeito sexual. In: PARKER, Richard; BARBOSA, Regina M. (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Abia: IMS/UERJ, 1996. p.213-234.

PARKER, Richard; BARBOSA, Regina M. (Orgs.). **Sexualidades brasileiras**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Abia:IMS/UERJ, 1996.

PATAI, Daphne. Problemas éticos de narrativas pessoais, ou, Quem vai ficar com o último pedaço do bolo? In: _____. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, [1987] 2010. p. 63-86.

_____. Quem chama quem de “subalterno”? In: _____. **História oral, feminismo e política**. São Paulo: Letra e Voz, [1988] 2010. p. 87-96.

PAULO, Maria de A. L. de, Juventude rural, sexualidade e gênero: uma perspectiva para pensar a identidade. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p.343-366.

_____. **Juventude rural: suas construções identitárias**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

_____. Juventudes rurais do Nordeste: as múltiplas realidades numa região de contrastes. In: MENEZES, Marilda A. de; STROPOSOLAS, Valmir L.; BARCELLOS, Sérgio (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, coedição NEAD/MDA e IICA, 2014. p.234-250. (Coleção Juventude. Série de estudos, n.1).

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. **Ponto Urbe**, n.1, 2007. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1203>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. **Série Antropologia**, n.130, p.2-21, 1992a. Disponível em: <http://nauui.ufsc.br/files/2010/09/Peirano_a-favor-da-etnografia.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. Artimanhas do acaso. **Anuário Antropológico**, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UnB, n.89, p.9-21, 1992b. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1989/anuario89_mariza_peirano.pdf>. Acesso em: 9 out. 2015.

PINTO, Heloysa D. de S. A individualidade impedida: adolescência e sexualidade no espaço escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.43-52.

PISCITELLI, Adriana. Reflexões em torno do gênero e feminismo. In: COSTA, Claudia de M. L.; SCHIMIDT, Simone (Org.). **Poéticas e políticas feministas**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2004. p. 43-63.

_____. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e cultura**, v. 11, n. 2, julio-diciembre, p. 263-274, 2008.

RASERA, Emerson F.; JAPUR, Marisa. **Grupo como construção social**: aproximações entre construcionismo e terapia de grupo. São Paulo: Vetor, 2007.

RENK, Arlene; BADALOTTI, Rosana M.; WINCKLER, Silvana. Mudanças socioculturais nas relações de gênero e intergeracionais: o caso do campesinato no oeste catarinense. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Orgs.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres. 2010, p.369-391.

RIETH, Flávia. A iniciação sexual na juventude de mulheres e homens. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 8, n.17, p. 77-91, jun. 2002.

RIOS, Luis F. Homossexualidade no plural dos gêneros: reflexões para incrementar o debate sobre diversidade sexual nas escolas. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Mario T. de. **Gênero, diversidade e desigualdades na educação**: interpretações e reflexões para a formação docente. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009. p. 97-115.

ROCHA, Ana. L. C. da.; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. **Illuminuras**, v. 9, n.21, 2008. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30176/000673630.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 13 dez. 2016.

ROHDEN, Fabíola. Para que Serve o Conceito de Honra, ainda hoje? **Campos**, n.7, v.2, p.101-120, 2006.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/1919>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (Coleção Brasil Urgente).

SABOURIN, Eric. **Sociedades e organizações camponesas**: uma leitura através da reciprocidade. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SAITO, Maria I.; LEAL, Marta M. Adolescência e contracepção de emergência: Fórum 2005. **Revista Paulista de Pediatria**, v.25, n.2, p.180-186, 2007.

SALVADOR, César C.; MESTRES, Mariana M.; GÓNI, Javier O.; GALLART, Isabel S. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Gevanilda. Da lei do Ventre Livre ao Estatuto da Criança e do Adolescente: uma abordagem de interesse da juventude negra. **Boletim do Instituto de Saúde**, n.44, p.15-18, 2008.

SARTI, Cynthia A. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

SATO, Leny; SOUZA, Marilene P. R.de. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. **Psicologia USP**, v.12, n.2, p.29-47, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642001000200003>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p.97-106.

SAYÃO, Yara. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.107-118.

SCHOEN-FERREIRA, T.H.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E.F.M. Adolescência através dos Séculos. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, n.26, v.2, p. 227-234, 2010.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. 2.ed. Trad. Christine Rufino Dabat; Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SCOTT, Russel P. Mensagens cruzadas: políticas públicas e relações familiares no meio rural. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide (Orgs.). **Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas**. 2.ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.243-262.

_____. Gênero e Geração em contextos rurais: algumas considerações. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010a. p.17-35.

SCOTT, Russel P.; FRANCH, Mónica. Jovens, moradia e reprodução social: processos domésticos e espaciais na aquisição de habilidades e conhecimentos. **Estudos de Sociologia**, v. 7, n. 1,2, p. 95-125, 2007.

SCOTT, Russel P.; QUADROS, Marion; LONGHI, Márcia. Jovens populares urbanos e gênero na identificação de demandas de saúde reprodutiva. In: SCOTT, Parry; QUADROS, Marion (Org.). **A diversidade no Ibura: gênero, geração e saúde num bairro popular do Recife**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 133-170.

SCOTT, Parry; NASCIMENTO, Fernanda S.; CORDEIRO, Rosineide; NANES, Giselle. Redes de Enfrentamento da Violência contra as Mulheres no Sertão de Pernambuco. **Rede de Estudos Feministas**, no prelo.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p. 561-572, 2011.

SFOGGIA, Ana; KOWACS, Clarice. Sexualidade e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v.16, n.2, p. 4-17, 2014.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações: o velho e o novo em uma discussão marxista. **Estudos CEBRAP**, n.26, p.42-80, 1980.

SILVA, Carla; LOPES, Roseli. A adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v.17, n.2, p.87-106, jul-dez, 2009.

SILVA, Fabiane da. Lições de Sexualidade na Escola. F. In: SILVA, Fabiane da; MELLO, Elena M. B. (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011. p.156-157.

SILVA JR., Jonas A. da. Sexualidade e educação: um diálogo necessário. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v.1, n.2, p.218-238, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

SILVA, Kelly C. da. O poder do campo e o seu campo de poder. In: FLEISCHEIR, Soraya; BONETTI, Alline (Orgs.). **Entre saias justas e jogos de cintura: gênero e etnografia na antropologia brasileira recente**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. p.168-186.

SILVA, Lourival R. da. Juventude subalternizada: Corpos controlados e desejos sequestrados. In: VIANA, Nildo; SOFIATI, Flávio. (Orgs.). Dossiê: Juventude & Sociedade. **Revista Espaço Acadêmico**, n.129, 2012.

SILVA, Marcelo S.; MENEZES, Marilda A. Homens que migram, mulheres que ficam: o cotidiano das Esposas, Mães e Namoradas de Migrantes Sazonais do Município de Tavares – PB. In: SCOTT, Parry; CORDEIRO, Rosineide; MENEZES, Marilda (Org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, 2010. p.281-312.

SILVA, Vanda Aparecida da. **As flores do pequi: sexualidade e vida familiar entre jovens rurais**. Campinas, SP: Unicamp/CMU Publicações; Arte Escrita, 2007.

SOUZA, Érica R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, n.26, p.169-199, 2006.

SOUZA, Maria C. C. C. de. Sexo é coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate sexualidade/escola. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p.11-24.

SOUZA, Solange. J. e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

SOUZA, Vanderlei S. de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 146-166, 2008.

SPINK, Mary J. P. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004. (Coleção Debates Contemporâneos em Psicologia Social, 1).

_____. Pesquisando no cotidiano: recuperando memórias de pesquisa em Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 7-14, 2007.

SPINK, Mary J. P.; FREZZA, Rose M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004, p.17-40.

SPINK, Mary J. P.; MENEGON, Vera M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p.63-92.

SPINK, Peter K. Pesquisa de Campo em Psicologia Social: uma perspectiva pós-construcionista. **Revista Psicologia & Sociedade**, v.15, n.2, p.18-42, 2003.

_____. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 20, ed. especial, p. 70-77, 2008.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

STENGEL, Márcia. **Obsceno é falar de amor?** As relações afetivas dos adolescentes. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

STROPOSOLAS, Valmir L. O valor (do) casamento na agricultura familiar. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p. 253-267, janeiro-abril/2004.

_____. Juventude Rural: uma categoria social em construção. XII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, Belo Horizonte, MG, 31 de maio a 03 de junho, 2005. Apresentado no GT 22: Sociologia da Infância e Juventude. **Anais do...** Disponível em:

<file:///C:/Users/Leonardo/Downloads/sbs2005_gt22_valmir_stropasolas.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. A dimensão da diversidade social na concepção de políticas públicas para a juventude rural. In: MENEZES, Marilda A. de; STROPOSOLAS, Valmir L.; BARCELLOS, Sérgio (Orgs.). **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Presidência da República, coedição NEAD/MDA e IICA, 2014. p.178-199. (Coleção Juventude. Série de estudos, n.1).

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha A.; PINHEIRO, Verônica de S. Socialização de gênero e adolescência. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n.13, v.1, p.147-162, 2005.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 maio 2016.

VANCE, Carole S. A antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**, v.5, n.1, p.7-31, 1995.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, Maria Nazareth. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.15, p.87-145, out. 2000.

_____. Olhares sobre o rural brasileiro. **Raízes – Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, n.23, p.5-35, 2004.

_____. **Relatório final da pesquisa “Juventude rural: vida no campo e projetos para o futuro”**. Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, CNPQ, 2006. Não publicada.

_____. O mundo rural brasileiro: acesso a bens e serviços e integração campo-cidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v.17, n.1, p.60-85, abril 2009a.

_____. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

_____. A sociologia no mundo rural e as questões de sociedade no Brasil contemporâneo. **Ruris**, v.4, p.21-36, 2011.

WEEKS, Jeffrey. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.35-82.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, n.13, v.1, p.107-126, 2005.

_____. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, v. 25, n. 2, p. 205-224, maio/agosto 2010.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, UFRGS, 2009.

WOLF, Eric. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

WOORTMANN, Ellen F. **Herdeiros, parentes e compadres: Colonos do Sul e Sitiantes do Nordeste**. São Paulo/Brasília: Hucitec/EdUnb, 1995.

WOORTMANN, Klaas. “Com parente não se neguceia”: o campesinato como ordem moral. Universidade de Brasília: **Anuário Antropológico**, n.87, 1990, p.11-73.

WOORTMANN, Klaas; WOORTMANN, Ellen F. **Amor e celibato no universo camponês**. Campinas: NEPO: UNICAMP, 1990.

_____. Fuga a três vozes. Universidade de Brasília: **Anuário Antropológico**, n.91, p.89-137, 1993.

NOTÍCIAS DE JORNAIS

G1 – Triângulo Mineiro (MGTV). Câmara de Uberaba proíbe discussão sobre ideologia de gênero em escolas: Projeto de Emenda à Lei Orgânica foi aprovado em segundo turno. Sindicatos de professores vão ao MP; Secretária lamentou aprovação. 17/11/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/11/camara-de-uberaba-proibe-discussao-sobre-ideologia-de-genero-em-escolas.html>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MPORTAL. Projeto proíbe professores de falar sobre política, teoria da evolução e gênero nas escolas. Setembro 7, 2015. Disponível em: <<http://portalmetropole.com/2015/09/projeto->

proibe-professores-de-falar-sobre-politica-teoria-da-evolucao-e-genero-nas-escolas.html>. Acesso em: 24 nov. 2015.

DIÁRIO DO VALE. Paulo Conrado promulga lei que proíbe Ideologia de Gênero nas escolas de Volta Redonda. 26 de agosto de 2015. Disponível em: <<http://diariodovale.com.br/politica/paulo-conrado-promulga-lei-que-proibe-ideologia-de-genero-nas-escolas-de-volta-redonda/>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

MORENO, Ana C. Portal do G1, São Paulo. Enem traz violência contra mulher na redação. 25/10/2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2015/noticia/2015/10/enem-2015-traz-violencia-contra-mulher-no-brasil-no-tema-da-redacao.html>>. Acesso em: 24 nov. 2015. Caderno de Educação.

BRASIL 247. Deputada defende discussão de gênero em escolas. 10/11/2015. Disponível em: <<http://www.brasil247.com/pt/247/minas247/204624/Deputada-defende-discuss%C3%A3o-de-g%C3%AAnero-em-escolas.htm>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

APÊNDICE A – TABELA INFORMAÇÕES ENTREVISTADOS/AS NO RURAL

NOME	IDADE	RELIGIÃO	SÉRIE	RAÇA/ ETNIA “COR”	RESIDENCIA (MORA COM?)	TRABALHA	NAMORA	1.º BEIJO	1.ª RELAÇÃO SEXUAL
ISABELA	19	CATÓLICA	4.º Normal	Parda	Mora na cidade (rua). Pais, uma irmã e um irmão. Mais velha	Não “Ajuda” em casa e dá eventuais aulas de reforço	Sim	12 (ficada)	19 Namoro (atual namorado)
TAINARA	20	CATÓLICA	4.º Normal	Parda	Mora na cidade (rua). Reside com o irmão em Serra Talhada (país sítio). Já morou no sítio.	Não Faz o trabalho de casa, porque mora com o irmão.	Sim Porém é casada no papel com o namorado	19 (ficada) Atual namorado	19 Namoro (atual “namorado”/ marido)
EDUARDO	22	CATÓLICA	4.º Normal (já tem Ensino Médio)	Não perguntei	Mora no sítio (Bernarda). Pais, três irmãs e um irmão mais velho	Sim Como vigilante em um sítio	Não Teve apenas uma namorada	14 Ficada	16 Ficada
HENRIQUE	18	CATÓLICA	4.º Normal (já tem Ensino Médio)	Pardo	Mora no sítio (Cana Brava). Pais, uma irmã de 22 e um irmão de 16. A irmã mais velha é casada 24 anos.	Sim Na agricultura familiar. Estava para sair da escola e ser “fichado” numa empresa.	Não (nunca namorou)	15 ou 16 não soube precisar (ficada)	-
ADRIELI	17	CATÓLICA	3.º Ensino Médio	Morena (torrada de sol)	Mora na casa de uma senhora de quem cuida (rua). Já morou no sítio. Pais moram em outra casa com as irmãs.	Sim Cuida de uma senhora idosa com quem mora	Não Teve apenas um namorado	13 (ficada)	-
KETLY	16	CATÓLICA	3.º Ensino Médio	Morena	Mora na cidade (rua). Pais, uma irmã e dois irmãos.	Sim Trabalho doméstico	Não Acabou de terminar	12 (ficada)	-
GABRIELA	16	CATÓLICA	2.º Normal	Mestiça	Mora no sítio (Bernarda).	Não “Ajuda” em casa	Sim		-
BEATRIZ	14	CATÓLICA	2.º Normal	Branca	Mora no sítio (Bernarda).	Não “Ajuda” nos serviços da casa. Eventualmente “ajuda” sua avó idosa.	Não Terminou porque ele viagou	11 1.º namoro aos 12	Queria ter tido com o último namorado não o fez por “falta de oportunidade” (lugar), segundo a jovem.

APÊNDICE B – TABELA INFORMAÇÕES ENTREVISTADOS/AS NO URBANO

NOME	IDADE	RELIGIÃO	ORIENTAÇÃO	SÉRIE	RAÇA/ ETNIA “COR”	RESIDENCIA (MORA COM?)	TRABALHA	NAMORA	1.º BEIJO	1.ª RELAÇÃO SEXUAL
KEY (39 min) Renda 2 SM 16/07/2014	18	-	BISSEXUAL	1.º	Amarelo	Candeias com a tia, o pai mora no interior	Sim comércio família como aprendiz	Não	12 anos Ficada com a prima	17 anos numa ficada com um casal. Relação a três com casal heterossexual. Depois não teve outras relações.
RODRIGO (1h2min) Renda 4SM 18/07/2014	18	Evangélico (batista) não segue os preceitos	HÉTERO	3.º	Pardo	Boa viagem com os pais e o irmão mais velho	Não	Sim	---	15-16 anos com uma ficante.
MELANY (1h5min) Renda 3SM 08/08/2014	16	Era evangélico hoje está distante	GAY (HOMO)	1.º	-	Com os pais e o irmão	Não	Não	5 anos em uma brincadeira	Com uma ficante aos 9 anos, apenas uma vez. Com 15 anos teve sua primeira transa com um rapaz que namorava há 2 meses. Não teve outras relações depois.
FELIPE (56min23s) Renda 4SM 07/08/2014	16	Frequentava a igreja dos Mormos mais hoje não segue mais	HETERO	1.º	Primeiro fala Negro depois Moreno	Candeias com a mãe o padrasto e o irmão de 3 anos.	Não	Sim	8 anos Ficada	13 anos numa ficada com uma jovem mais velha, na época ela tinha 17-18 anos.
FERNANDA (1h4min) Renda 2SM 22/07/2014	16	-	HETERO	3.º	Primeiro fala Negra depois Mestiça	Marcus Freire com a mãe, irmãos (11 e 4 anos) e o padrasto.	Não	Não	11 anos Ficada	14 anos com seu namorado
MANU (1h15min) Renda 4SM 22/07/2014	16	-	HETERO	1.º	Primeiro fala Amarela depois branca	Candeias com a avó e o noivo da avó.	Não	Não	11 anos Ficada	14-15 anos em uma ficada.

ESTRELA (30min50s) Renda 4 SM 01/08/2013	15	Evangélica dançava no grupo da igreja hoje não mais	HETERO	1.º	Morena	Jordão Baixo, mora com avó, tia e tio, a mãe mora em Serrambi onde trabalha.	Não	Não, nunca namorou.	7 anos, um selinho num menino que gostava. Depois aos 13 beijo à força.	Nunca teve relação sexual.
PAULA (48min59s) Renda 6SM e meio entre pai e mãe 07/08/2014	15	Evangélica mas diz não seguir os preceitos	HETERO	1.º	Branca	Jardim Jordão em Jaboatão.	Não	Não	9 anos um selinho e beijo mesmo aos 12. Brincadeira de verdade ou consequência.	14 anos com o namorado.
LAURA (57min2s) Renda não soube informar 12/08/2014	16	Católica participa dos encontros de jovens, mas também gosta da evangélica	HETERO	1.º	Branca	Piedade em Dom Helder.	Não	Sim	12, 13 anos. Em uma brincadeira de verdade ou consequência.	15 anos com o namorado.

APÊNDICE C – QUADRO CONVENÇÃO PARA AS TRANSCRIÇÕES

Sinais	Significados
M: ou V:	Interlocutores
<< >>	Reprodução de uma fala de outra pessoa ou de fala própria dita em ocasião anterior
Negrito	Ênfase na palavra
(())	Não verbais, ex: ((risos))
P1: Palavra = P2: = Palavra	Falas de dois interlocutores, muito próximas temporalmente
(.)	Pausa entre falas
[.....]	Pausa na própria fala
/	Interrupção na própria fala (geralmente feita para retificações) ou na fala do outro interlocutor
*	Palavra incompreendida
**	Trecho incompreendido
// //	Falas conjuntas sobrepostas
(...)	Corte de um trecho transcrito
()	Supostas palavras, ouvidas com dificuldade
[]	Comentários
(i)	Interrupção da gravação

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

DADOS PESSOAIS

Nome: Idade:

Raça/etnia:Religião? Praticante?

Onde mora: Com quem?

COTIDIANO

Como é seu dia a dia? Fale sobre ele.

O que você faz nos finais de semana?

O que você faz para se divertir?

O que acha de morar no (sítio ou na rua)? Qual a maior diferença para você?

NAMORO

Como conheceu seu/sua namorado/a? Como o namoro começou?

O que foi que fez com que você decidisse namorar?

Como é a rotina do namoro? Vocês se encontram sempre? Saem para se encontrar?

Namoram em casa?

Você acha que alguma coisa mudou em sua vida depois que você começou a namorar?

O que?

Ele/você pediu para seus/ os pais (dela) para namorar?

Vocês já tiveram algum rompimento? Qual o motivo?

O que costuma ser motivo de discussão para vocês?

FAMILIA

O que sua família acha de seu namoro? Como sua família interfere no namoro?

AMIGOS

O que seus amigos acham de seu namoro?

FAMÍLIA

Como é a relação com seus pais? Fale sobre ela.

OUTRAS RELAÇÕES

Você teve outros namoros? Como era?

Qual sua idade na época? Qual o motivo do término

SEXUALIDADE

Qual foi a idade do primeiro beijo? Com quem foi? Como aconteceu você pode falar sobre?

Você costuma ficar? O que pensa a respeito?

Quais são os melhores lugares para encontrar pessoas para ficar ou namorar?

Você sabe o que é sexualidade? O que entende sobre isso?

Você já discutiu sobre isso na escola? Com os/as amigos/as?

Você já teve relação sexual? Com quem foi sua primeira vez?

O que você pensa sobre isso?

Seus pais sabem? E seus amigos? O que pensam sobre isso?