

TEMPOS DE VIDA, GÊNERO E SEXUALIDADE: MEMÓRIAS DE INFÂNCIA NA NARRATIVA DE UM PROFESSOR DE CRIANÇAS

Cristiane Rojas Cespedes

Raquel Gonçalves Salgado

Resumo: O presente trabalho objetiva compreender os significados que um professor de crianças pequenas atribui às suas experiências de infância, vividas no contexto escolar, que remetem às relações entre crianças e adultos, de gênero e à sexualidade. Participa da pesquisa um professor de Educação Infantil, da rede pública de ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso. O viés metodológico desta pesquisa é a história oral, visto que as narrativas são marcadas por um processo de reflexão que leva o participante a recordar sua vida e histórias, ancoradas em um assunto específico: a infância a partir das experiências com a sexualidade vividas na escola.

Palavras-chaves: infância; tempos de vida; sexualidade

Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento, com foco nas memórias de infância sobre as relações de gênero e sexualidade, tendo como sujeitos professores e professoras da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Neste trabalho, em especial, busca-se compreender, nas narrativas de um professor da Educação Infantil, que atua na rede pública municipal de Rondonópolis, Mato Grosso, as histórias que viveu na escola enquanto criança, suas relações com os adultos, as relações de gênero e as experiências relativas à sexualidade tecidas nesse contexto.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, cujo viés metodológico é a história oral. De acordo com Dominicé, a narrativa autobiográfica “leva a um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento” (2010, p. 145), no intuito de levar o/a professor/a a refletir, na prática, sobre as questões abordadas no processo de pesquisa.

Para Ferrarotti (2010), a narrativa vai além do relato de uma sucessão de episódios vividos, oportunizando ao narrador revelar fatos de sua vida e a interação social através de uma narrativa-interação. Dessa forma, as narrativas são marcadas por um processo de reflexão que leva cada participante a rememorar sua vida, experiências e histórias, ancoradas em um assunto específico: a constituição de seus valores e experiências relacionadas à sexualidade e às questões de gênero na vida escolar da infância. As narrativas sobre as experiências da infância são confrontadas com aquelas que remetem ao que vivem, no presente, com as crianças, no contexto escolar, no tocante às relações de gênero e sexualidade.

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma **práxis humana**. (...) **Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais** (as estruturas sociais) **interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante**. (FERRAROTTI, 2010, p. 44. Grifos do autor)

Os excertos aqui analisados advêm das entrevistas que realizamos com um professor da Educação Infantil, que atua na rede pública municipal de Rondonópolis, Mato Grosso, em turma com crianças de dois anos de idade. Ressalto que o sujeito, participante da pesquisa, tem quarenta e cinco anos de idade, cursou o ensino primário na década de 1970 e possui mais de uma década de experiência nessa modalidade da educação básica. Na análise da narrativa, focalizamos inicialmente as experiências vividas pelo professor em sua infância, relativas às questões de gênero e sexualidade, fatos marcantes de suas memórias e, posteriormente, as confrontamos com situações atuais, vividas e narradas por ele, e que dizem respeito às suas interações com as crianças em sua prática pedagógica cotidiana.

Infância, gênero e sexualidade: os ditos sobre os “não-ditos”

As análises sobre questões de gênero e sexualidade ancoram-se em Foucault (1988), que discute a trajetória das manifestações relacionadas à sexualidade numa perspectiva histórica. De acordo com o autor, até o século XVIII, a sexualidade infantil era tratada com franqueza. Não havia segredos nem disfarces, as palavras eram ditas abertamente e os corpos das crianças “pavoneavam” (1988, p. 09) tranquilamente causando risos aos adultos. Repentinamente, a sexualidade se torna restrita às casas, passa a exercer apenas a função de

reprodução e apenas o casal pode falar sobre isso, paíra, então, o princípio do segredo. Corpos cobertos, atitudes decorosas e palavras decentes. A sexualidade só tem espaço no quarto dos pais.

Toda forma de manifestação, atos ou palavras, é abolida pelas regulações sociais, o que reverbera na criança como um sujeito se torna assexuado. As crianças passam a ser proibidas de falar, ver, ouvir e manifestar a sexualidade, a imposição é o silêncio total: declara-se a repressão. Dessa maneira, deve desaparecer, silenciar, inexistir, pois a sociedade burguesa alega que não há o que dizer, nem ver, nem saber sobre o sexo das crianças.

Passados três séculos em permanente transformação, há uma explosão discursiva em torno e sobre o sexo, com o cuidado de refinar a maneira de falar. Foucault (1988) argumenta que falar publicamente sobre sexo se torna requisito, sem as demarcações existentes, sem condenar, mas regular para o bem da sociedade. Na infância, não há mais a liberdade de linguagem, o que, em contrapartida, não significa que a sexualidade das crianças está silenciada: fala-se de outra maneira, outras pessoas em outras perspectivas, em busca de outros efeitos. Na escola, a sexualidade é abordada com base em dispositivos institucionais, no intuito de proteger, separar e prevenir - eis o discurso exercido dentro do padrão estabelecido pelas leis.

Ao tratar da “pedagogização do sexo da criança”, Foucault (1988, p. 99) traz a família, os educadores e os médicos como os sujeitos encarregados desse papel. De acordo com o autor, “a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais” (1988, p.32). Gradativamente, conquistou-se uma legislação antidiscriminatória denunciando o preconceito e anunciando o respeito ao diferente.

Nesse viés, Guacira Louro (1997) afirma que “Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.” A própria organização do espaço escolar e as práticas pedagógicas são pensadas delimitando a todo o momento o que é voltado para o menino ou para a menina, confirmando que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 1997, p. 58)

As práticas pedagógicas devem favorecer a troca de experiências e crescimento de cada sujeito, visto que a construção das relações de gênero e da sexualidade é um processo contínuo que ocorre ao longo de toda a vida, infundavelmente (LOURO, 2008, p.19).

Ao tratar de corpo e de sua relação com a sexualidade, Jeffrey Weeks (2013) parte do questionamento sobre qual a relação entre o corpo biológico, o comportamento e as identidades sexuais, argumentando que a sexualidade vai além simplesmente do corpo, de modo a estarem ligadas também às nossas crenças, ideologias e imaginações. A sexualidade é um fenômeno social e histórico, uma questão crítica e política que ultrapassa a preocupação individual e deve ser investigada a partir de uma análise histórica e sociológica.

Abordar questões sobre gênero e sexualidade é ainda mais complexo quando se trata de crianças pequenas, conforme Ariès sinaliza: “O sentido da inocência infantil resultou, portanto numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão” (1981, p. 91). Em “História Social da Criança e da Família”, Ariès (1981) destina um capítulo ao processo de moralização relacionado à sexualidade na infância quando relata fatos vividos por Luís XIII, que retratam a sociedade da época medieval. Nos séculos XVI e XVII, a sexualidade das crianças era tratada sem pudores e divertia os adultos. Nos três primeiros anos de vida, tocar o próprio corpo e brincar com a genitália eram atitudes corriqueiras. Aos 6 anos, era permitido se divertir com as genitálias de terceiros. Neste caso específico, o príncipe compartilhava os aposentos das amas e presenciava cenas de sexo; com 10 anos, esse tipo de brincadeira desapareceu marcando o início à aproximação da vida adulta e, aos 14 anos, casou-se e iniciou a vida sexual, orientado com histórias grosseiras por outros jovens.

Apesar de ser surpreendente para a atualidade, naquela época, aconteciam fatos semelhantes em famílias de outros fidalgos ou plebeus. Vários casos são trazidos pelo autor para confirmar que era permitido às crianças ver e ouvir tudo sobre sexo. Essas atitudes de brincar com o sexo das crianças estavam de acordo com as concepções e práticas sociais da época.

No século XV, Ariès (1981) aponta que houve um estudioso, Gérson, interessado pelo comportamento sexual das crianças para auxiliar os confessores, no sentido de se aproximar da doutrina moderna: a masturbação e a ereção são vistas como algo grave e a inocência das crianças necessita ser preservada. Foi elaborado um regulamento com inúmeras proibições, na tentativa de reprimir manifestações da sexualidade por alunos de uma determinada escola, até mesmo as amizades próximas eram motivo de cuidados.

A inocência infantil se consagra no século XVII, juntamente com a ideia de uma fase frágil e sem autoridade, de breve duração. Até os dias atuais, perdura em diferentes âmbitos a criança como símbolo de debilidade, docilidade e inocência, que não é vista como um ser

completo e, por isso, não é considerada com a mesma importância de um adulto em nossa sociedade.

Confrontos do tempo: o passado na infância vivida e o presente nas práticas com as crianças.

Com base em Elias, deparamo-nos com a importância de se considerar a temporalidade na compreensão do humano, posto que ao “examinarmos os problemas relativos ao tempo, aprendemos sobre os homens e sobre nós mesmos muitas coisas que antes não definíamos com clareza.” (1988, p. 07). Ancorados nesta perspectiva, trazemos à tona discursos do professor, que remetem às suas memórias de infância na zona rural, onde vivia e estudava, experiências estas que se contrastam com o que as crianças hoje na escola vivem.

Naquele tempo, os pais davam autoridade máxima para os professores e ele tinha autonomia de corrigir a gente, inclusive, se precisasse, com um puxão de orelha, e os pais não achavam ruim e as crianças também. Em contrapartida, era bastante obediente, raramente alguém extrapolava. Muito diferente do comportamento das crianças de hoje, que chega na unidade, a gente percebe que desafia os pais, bate no rosto dos pais, e os pais ficam sem saber que ação tomar.

O excerto acima retrata duas formas de se viver a infância muito distintas, marcadas não só pela diferença de tempo, mas também pela cultura da época e do espaço social vivido. Nota-se, no discurso do professor, que a autoridade dos professores e a obediência que as crianças deviam prestar a estes se materializavam em valores cultivados no âmbito da família e da escola. Após mais de três décadas, o professor presencia outras maneiras de se relacionar entre crianças e adultos, que não se ancoram mais nesses valores.

O tempo passado, assumido como fato acontecido, não é considerado como criação dos indivíduos no ambiente escolar, geralmente é visto apenas como lembrança. A dificuldade em lidar com o tempo nas relações estabelecidas entre os sujeitos também necessita ser superada pela escola, uma vez que a forma de se relacionar com as novas gerações não tem sido vista com a devida importância. Mesmo com todas as dificuldades suportadas, os adultos sempre têm a infância vivida como o parâmetro ideal, vetando as outras formas de ser criança que presenciamos hoje. Desse modo, em outro excerto, o professor alega a maneira como a

autoridade do adulto, nesse caso, da professora, era conquistada e refletia na obediência das crianças:

E então o que marcou mais assim foi a questão do compromisso, da retidão dos nossos professores, do carinho e também do comportamento das crianças da época. A professora não precisava nem alterar a voz, a gente já tinha um respeito muito grande pela autoridade do professor.

Atualmente, a construção de valores acontece de maneira mais dinâmica, os quais são questionados pelas crianças desde muito cedo, gerando certo desconforto no adulto que considera os poucos anos vividos como sinal de inferioridade. No caso do professor entrevistado, é notória a importância por ele atribuída às condutas da criança em corresponder às expectativas impostas pelos adultos, não só na educação escolar, mas também no seio familiar. Assim, deixa evidente que a forma que os pais ensinavam os valores e a responsabilidade era totalmente incontestada e acatada por ele, na condição de criança.

O lazer era pouco, o estudo era pouco, né, tudo era pouco, só o trabalho que era muito. Então, na minha geração é, o que a gente tinha como base de vida era o trabalho, o compromisso com o trabalho, e as outras coisas que vinham surgindo, mas a preocupação era o trabalho. Já levantava de manhã e a gente já sabia o que ia fazer e ia fazer, e ficava o dia inteiro envolvido no afazer.

No espaço escolar, temos o tempo como uma categoria importante para que os indivíduos detenham determinadas características vistas como fundamentais para a sociedade moderna, “(...) ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo.” (ELIAS, 1988, p. 14. Grifo do autor). Dessa forma, o tempo constitui-se como uma categoria que permite aos sujeitos organização de suas vivências.

Lloret nos faz refletir sobre a temporalidade da vida humana demarcada pela idade: a representação de que uma idade que já passou não só é eliminada por outra, mas traz imposições do que cabe – ou não – dentro desse parâmetro etário.

Pertencer a um grupo de idade significa ter que adequar-se a uma normativa bastante precisa: em cada idade, podemos ou não podemos fazer, devemos (como se viver fosse uma dívida) fazer uma série de coisas e, sobretudo, temos de levar muito em conta os possíveis desvios com relação aos modelos socialmente sancionados. Isto bem que poderia denominar-se viver de modo precário. (LLORET, 1998, p. 15)

A temporalidade é representada como uma das amarras da sociedade, estar num tempo de vida é pertencer a ele e, nessa perspectiva, as experiências humanas devem obrigatoriamente estar padronizadas. No ambiente escolar, essa marca está presente em maior intensidade, não só em políticas públicas que preveem a organização escolar, mas também nas práticas cotidianas que tendem a uniformizar não só comportamentos e atitudes, mas aprendizagens e processos de desenvolvimento dos sujeitos.

No excerto abaixo, o professor traz a rotina diária de atividades que, juntamente com as outras crianças da turma, era submetido:

A escola de freiras era rígida, né? E então, a gente tinha, é... na chegada pela manhã os primeiros momentos, era a formação de fila indiana, cantar o hino da bandeira, o Hino do Brasil, fazer a oração do Pai Nosso e voltar pra sala em fila. No chegar, o primeiro momento ao sentar na cadeira era pegar a caderneta e a professora ia ordenando um a um pra Diretora bater o carimbo de presença. Então, a gente já ia primeiro os meninos pra depois ir as meninas, a gente não se cruzava pelos corredores. A partir desse momento, realizar atividade pedagógica sempre rígida, a professora muito severa, séria, depois disso, os cantos da Igreja, a gente ia pro... cantar as músicas, os hinos da Igreja Católica e a parte religiosa era muito enfatizada.

Evidencia-se, nesse excerto, que qualquer desvio é fortemente contestado quando se trata da sala de aula. No cenário da escola, há sujeitos ímpares, mas que são homogeneizados a partir de um padrão de aluno-criança, que não pode escapar de uma determinada normalidade, que prescreve modos de ser, comportar-se aprender e se relacionar com o outro-adulto. Assim, afirma Lloret: “Viver a idade acarreta assim a preocupação de nossa normalidade ou do desvio com relação a ela. Não é, portanto, de estranhar que se encontrem pessoas que não estão de acordo com seus anos.” (LLORET, 1998, p. 16).

Outra situação, evidenciada na narrativa do professor, é a separação rígida entre meninos e meninas: os meninos na frente e as meninas depois, sem se encontrarem, sem interagirem. De acordo com Ariès (1981), manter meninos e meninas separados nos colégios modernos era uma preocupação constante dos professores. Os meninos eram tratados com castigos físicos e rispidez enquanto as meninas eram mantidas com doçura para reforçar a questão da inocência e pureza que deveria ser conservadas. Na relação com os adultos do contexto escolar, o século XVI foi marcado pela tolerância dos educadores, dentro dos limites impostos, incluindo diálogos que fugiam do caráter educativo. Porém, no final do século a imposição das concepções e escrúpulos dos educadores passou a predominar e o século XVII foi fortemente marcado pela noção da inocência infantil.

O quadro de repressão se acentua quando trazemos à tona situações que remetem às questões de gênero e sexualidade na infância. Se, nos dias atuais, temos políticas, programas e subsídios para auxiliar educadores nesse aspecto e ainda há resistências à sua implementação, isto se acentua há décadas atrás, como narra o professor, com o silenciamento a estas questões, fortemente estabelecido pelas instituições sociais.

Nós não tínhamos essa instrução escolar, né? Não tinha na família, muito menos na escola e se o professor comentasse alguma coisa diferente que a gente chegasse em casa, era estranho pros pais, ia ser problema, não era culturalmente, não era uma coisa de tá falando, né? Dando nome correto para os órgãos da gente...

A proibição de falar sobre a própria sexualidade na família e na escola desencadeou um processo de conhecimento sobre a própria sexualidade, gradativo, discreto e solitário, nas observações do corpo do outro-criança-menina, no sentido de perceber as diferenças, as quais mais do que destoantes, eram sentidas com estranhamento e asco. Eis aqui o ápice da educação moralista, fortemente imputada às crianças nesse tempo da narrativa do professor: a aversão pelas denominadas “partes íntimas” do corpo, aquelas que precisam ser escondidas. Naquela ocasião, não existia alguém que poderia ouvi-lo e esclarecer as dúvidas em relação ao corpo. Apenas, com o passar dos anos e ao adentrar-se na adolescência os pontos obscuros se clarificaram. Ao rememorar sua história vivida, o professor tem outro entendimento, acha curioso como a inocência era profundamente marcada na época e compreende que hoje as crianças são bem diferentes.

Uma outra prima menor é... tirou a peça íntima e tava banhando. Na época, era sabão feito em casa, era sabão de soda e aí ela lavando as partes, lavando o bumbum, lavando... se lavando e eu olhando pra aquilo, vi que o fazedor de xixi dela era diferente do meu também, né? Assim... era diferente, com abertura e o meu... Nossa! Mas aquilo foi, difícil de entender, aquilo, porque eu imaginava como se fosse o corpo de uma boneca né? Fechadinho, tudo direitinho. Então, achei aquilo um pouco entojante. Não consegui entender aquela diferença, porque a gente era tolhido de falar, de tocar, de ver, assim de... de comentar, né? E os pais não falavam, tinham essa dificuldade enorme de comentar com a gente sobre a parte sexual. Então, a gente descobriu por conta própria, mas descobrimos na inocência, ainda tem uma noção na inocência naquela ocasião.

Em sua prática pedagógica, o professor compreende que as crianças sentem curiosidade em relação ao próprio corpo e ao corpo do outro e sentem-se mais a vontade para questionar os pais e professores. Porém, sua preocupação se dá em relação à erotização das crianças e da violência sexual que são noticiadas frequentemente. Segundo ele, os pais têm

permitido e, muitas vezes, suscitado a exposição do corpo, que acentua a sensualidade nas crianças pequenas.

Hoje eu vejo criança, que eu considero adolescente ainda uma criança, que tá saindo da primeira infância e muito preocupado com essa questão sexual, veste uma roupa provocante e os pais não têm essa preocupação de orientar que aquilo... é... aguça a curiosidade de outras pessoas que têm outras intenções, né?

Ao questionar a base da organização escolar que ainda vigora numa sociedade tão distinta do século passado, Lloret (1998, p. 22) afirma que “(...) a escola mesma constitui um claro exemplo de organização a partir de um imperativo cronológico tão básico e instituído como sua própria obrigatoriedade.” Reproduzimos as políticas que são elaboradas exclusivamente para regulamentação, criticamos o que é imposto, somos conscientes de que mudanças são necessárias, mas sentimos dificuldades em romper com a organização imposta e educar para a criticidade. Notamos no discurso do professor que a escola está ultrapassada e precisa passar por mudanças: *a escola precisa se evoluir, se construir pra... preocupada realmente em abordar esses assuntos com muita ênfase, com muita força pra... porque as crianças estão com o pensamento deturpado.*

É necessário considerar o espaço como um todo, como sinaliza Bakhtin ao ressaltar sua importância para além do dado preestabelecido.

A aptidão para ver o tempo, para ler o tempo no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. (BAKHTIN, 1992, p. 243. Grifos do autor)

O autor traz o conceito de *cronotopo* como a indissociabilidade do tempo que está gravado no espaço, que, neste trabalho especificamente, é o espaço escolar. A escola tem um papel estratégico na construção de sentidos, é um ambiente organizado, pautado nos tempos de vida, onde a convivência de um determinado grupo com valores, crenças e opiniões diversificadas nem sempre é considerada. Os principais sujeitos desse cenário não têm espaço garantido para levantar temas e discutir determinadas questões importantes para autonomia e exercício saudável, consciente e crítico da cidadania.

Considerações

Contemplar a riqueza existente nos discursos presentes nas relações humanas que ocorrem no espaço escolar implica em se deparar com a diversidade que o outro nos revela, pois, é no encontro com o discurso do outro que nos deparamos com sua presença, sua visão e valores, e essa relação resulta na participação e alteração de nossa vida subjetiva. Assim, temos na fala do professor que não cabe mais à escola continuar fechada em si mesma e negar os direitos de identidades e de sociabilidades a serem garantidos no espaço escolar.

Ponderar que as discussões e diferentes opiniões servem de ponto de partida para a construção do conhecimento, e que, por meio das experiências humanas, questões são levantadas e surgem soluções que, em outros tempos, não eram possíveis, faz-se presente nas ressignificações materializadas nas memórias de infância do professor em questão. Segundo Arroyo, “(...) passamos a privilegiar tanto as estruturas, as políticas, os sistemas de ensino, os currículos, que esquecemos dos sujeitos, dos educandos e até de nós, seus mestres, enquanto sujeitos” (2004, p. 260). “Conhecer com maior profundidade os tempos vividos pelos educandos pode contribuir para melhor entendê-los e reinventar novos diálogos nos tempos convívios”, afirma, também, Arroyo (2004, p. 264). Acrescentamos a estas reflexões, a partir das narrativas do professor, a importância de reinventar novos diálogos entre nossos tempos de vida e os tempos vividos dos educandos, no sentido de ressignificar valores, concepções e experiências; na busca de olhar alteritário lançado às idades, em seus tempos e culturas diversos, no qual uma idade contém a outra e não se excluem (LLORET, 1998).

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DOMINICÉ, P. **A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRRN, 2010. p. 99-106.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: PAULUS/EDUFRN, 2010. p. 17-34.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Pro-posições**, v.19, nº 2, p. 17 – 23, maio/ago. 2008.

LLORET, C. As outras idades ou as idades do outro. In: LAROSSA, J.; LARA, N. P. (orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 13-23.

WEEKS, J. O Corpo e a Sexualidade. In: LOURO, G. L. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 35-81.