



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**SERGIO LIZIAS COSTA DE OLIVEIRA ROCHA**

**O JOGO DA COMPREENSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM DIÁLOGO HERMENÊUTICO DO  
PESQUISADOR COM DIVERSOS HORIZONTES DE  
SENTIDOS**

**FORTALEZA**  
**2009**

**SERGIO LIZIAS COSTA DE OLIVEIRA ROCHA**

**O JOGO DA COMPREENSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UM DIÁLOGO HERMENÊUTICO DO  
PESQUISADOR COM DIVERSOS HORIZONTES DE  
SENTIDOS**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvie Ghislaine Delacours  
Lins

**Co-orientador:** Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite

**FORTALEZA  
2009**

## **SERGIO LIZIAS COSTA DE OLIVEIRA ROCHA**

### **O JOGO DA COMPREENSÃO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO HERMENÊUTICO DO PESQUISADOR COM DIVERSOS HORIZONTES DE SENTIDOS**

Tese submetida à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito final para obtenção do grau de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Infantil.

Data de aprovação: 31 / 08 / 2009

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sylvie Ghislaine Delacours Lins – UFC  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite – UFC  
(Co-orientador)

---

Prof. Dr. Adriano Furtado Holanda – UFPR

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Monte Coelho Frota – UFC

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bernadete de Souza Porto – UFC

---

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb – UERN

"*Lecturis salutem*"

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

R576j

Rocha, Sergio Lizias Costa de Oliveira.

O jogo da compreensão de gênero na educação infantil [manuscrito]  
: um diálogo hermenêutico do pesquisador com diversos horizontes de  
sentidos / por Sergio Lizias Costa de Oliveira Rocha. – 2009.

230f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira,  
Fortaleza(CE), 31/08/2009.

Orientação: Profª. Drª. Sylvie Ghislaine Delacours Lins.

Inclui bibliografia.

1-IDENTIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO – ILHÉUS(BA).2-BRINCADEIRAS –  
ASPECTOS SOCIAIS – ILHÉUS(BA).3-ORIENTAÇÃO SEXUAL – ESTUDO E  
ENSINO – ILHÉUS(BA).4-PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR –  
ILHÉUS(BA) – ATITUDES.5-PAIS – ILHÉUS(BA) – ATITUDES. 6-GADAMER,  
HANS GEORG,1900-2002. 7-HERMENÊUTICA. 8-SUBJETIVIDADE.

I-Lins, Sylvie Ghislaine Delacours, orientador. II. Universidade Federal do Ceará.  
Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 372.218098142

78/09

## AGRADECIMENTOS

*Duas pessoas foram fundamentais para que esta tese pudesse acontecer. A primeira delas foi a profa. Sylvie que me encontrou desorientado, quando fazia meu estágio sandwich em Paris, e aceitou ser minha orientadora.*

*A segunda pessoa é o prof. Raimundo Hélio Leite que aceitou ser meu co-orientador, participando decisivamente das análises de dados e de minha apropriação da perspectiva hermenêutica de Gadamer sobre o conceito de jogo.*

*Ao CNPq pela bolsa que me auxiliou durante todo o processo de pesquisa, principalmente no meu trabalho de campo em Ilhéus-Ba.*

*A CAPES pela bolsa sandwich de um ano em Paris e que muito contribuiu para fundamentação na pesquisa histórica sobre os “brinquedos de gênero”.*

*Ao professor Michel Manson, em Paris 13 – Villetaneuse com quem pude aprender muito sobre o brinquedo enquanto objeto cultural.*

*Ao professor e amigo Adriano Holanda que muito me incentivou para a vida acadêmica.*

*A professora Bernadete Porto por acompanhar minha trajetória, desde o mestrado até ao doutorado, pela leveza e seriedade de seus comentários sobre meu tema.*

*A professora Ana Frota que também conhece um pedaço de minha trajetória existencial e pela presteza em aceitar fazer parte da banca.*

*Ao professor Messias Dieb pela pronta aceitação em fazer parte da banca de defesa.*

*A minha família, de várias formas: pelos depoimentos, pela graça, alegria e fé os quais norteiam nossos contatos.*

*Ao Ludice e seus participantes: por tudo que pude aprender, não só teoricamente, mas em nosso convívio lúdico. A Fátima, Geórgia, Marcelle, Genivaldo, Josélia, Núbia, Nelson e Veriana.*

*Ao Jeriel, grande amigo, filósofo e surfista, que sempre está comigo nas ondas da vida.*

*Ao Hidário pelos momentos de discussão sobre arte que permeou entre escrever a tese e relaxar nos maravilhosos insights sobre criação de roteiro para cinema.*

*Ao Arthur que, por meio de nossas conversadas temperadas por nossa baianidade, também leu alguns textos e como psicoterapeuta me deu excelentes dicas.*

*Ao Márcio que, além de compartilharmos de uma amizade boa, me ajudou na leitura e discussão de alguns capítulos.*

*A Jossiênia e Danielle que muito me auxiliaram nas análises de dados e pela maravilhosa criação dos Dumps.*

*Aos amigos e colegas da Gestalt-terapia, Lika, Lenise, Fátima Diógenes, Severo e Maria do Carmo.*

*Aos colegas do Instituto Gestalt do Ceará, João Vitor, Carol, Sandra Alegretti, Silvério, Marcus, Gabi, Cecília, Letícia, Joice, Raquel, André, Maria Helena e tantos outros que ao me perguntarem: “Como vai a tese?” me davam a oportunidade de elaborá-la junto com eles.*

*Aos amigos que fiz em Paris, especialmente Adailton e Makarios que me jogaram nas artes do espetáculo, estando eu super enferrujado.*

*A Liduína, com quem fiquei à vontade para sequer lavar um copo e me dedicar para esta tese.*

*Ao Bismark, o gato que crio, pelo jogo entre a incondicionalidade de nosso vínculo e a afirmação de nossas independências.*

*A Silvana e Mônica por me receberam na escolinha que estudei e me deram todas as condições possíveis para realizar o trabalho de campo.*

*Aos professores e pais das crianças que contribuíram muito com seus depoimentos.*

*E, por fim, a cada criança no trabalho de campo. A cada olhar, a cada gesto, a cada confirmação de minha presença ali, a cada riso, a cada conversa, a cada brincadeira e a cada encontro.*

## RESUMO

### **O jogo da compreensão de gênero na educação infantil: um diálogo hermenêutico do pesquisador com diversos horizontes de sentidos**

Nesta tese, utilizei como referencial teórico a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) para tratar do *jogo* da compreensão de gênero. A metodologia fenomenológico-hermenêutica foi aplicada em cinco horizontes de sentidos. O primeiro momento consistiu em analisar o meu *Mundo-Vida* como parte fundamental do horizonte de sentidos daquele que quer compreender. O segundo passo foi a descrição e hermenêutica do horizonte de sentidos de minha família. Para investigar os horizontes de sentidos seguintes – ou seja, da escola, dos pais e/ou responsáveis das crianças –, e das próprias crianças, realizei um trabalho de campo de cunho etnográfico, passando um semestre letivo numa escola de Educação Infantil no Município de Ilhéus-Ba como um aluno do Infantil IV. Escolhi a mesma escola onde estudei quando criança a fim pisar novamente no solo de minha tradição. O procedimento foi baseado na Sociologia da Infância e na Gestalt-Terapia. Para a análise dos dados fui auxiliado pela Psicologia da Gestalt para compor as seguintes categorias analíticas: “figuras de gênero”; “configurações de gênero” e “ajustamento criativo de gênero”. Na conclusão apresento as configurações e fusões das compreensões de gênero de cada horizonte de sentidos. No meu horizonte de sentido, descrevo a mudança de uma posição essencialista para uma posição existencialista sobre gênero; no horizonte de sentidos de minha família encontro uma compreensão de gênero fundada na fé, no horizonte de sentidos dos pais e/ou responsáveis pelas crianças, e na escola de Educação Infantil encontro a importância em respeitar a tradição com possibilidades remotas de transgressão; no horizonte de sentidos das crianças encontro uma compreensão de gênero lúdica e de auto-representação. A partir do diálogo com estes diversos horizontes de sentidos procedo com a aplicação do círculo hermenêutico, chegando à conclusão de que a compreensão de gênero ocorre de forma lúdica, isto é, num jogo de compreensões. Assim, termino trazendo várias reflexões sobre a importância dos educadores se incluírem no mundo fenomenológico das crianças, mostrando a multiplicidade de possibilidades de significados que podem emergir no jogo da compreensão de gênero a partir das diferentes tradições que ocorrem no cotidiano da educação infantil.

Palavras-chave: Jogo; Gênero; Hermenêutica; Educação Infantil.

## RÉSUMÉ

### **Le jeu de la compréhension de genre lors de l'éducation des enfants: un dialogue herméneutique du chercheur avec divers horizons de sens**

Dans cette thèse, j'ai utilisé comme référentiel théorique l'herméneutique philosophique de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) afin de traiter du jeu de la compréhension de genre. La méthodologie phénoménologique-herméneutique a exploré cette question à travers cinq horizons de sens. Dans un premier temps, il s'est agi d'analyser mon horizon de sens en tant qu'étape fondamentale durant la démarche de compréhension. Le second moment a consisté en une description et une herméneutique de l'horizon de sens de ma famille. Pour enquêter au sujet des horizons de sens suivants, c'est-à-dire, de l'école, des parents ou des responsables des enfants et des enfants eux-mêmes, j'ai réalisé un travail de terrain d'inspiration ethnographique durant lequel j'ai passé un semestre dans une école maternelle de la Ville d'Ilhéus-Bahia en tant qu'élève de la classe des Moyens. J'ai choisi l'école dans laquelle j'avais étudié enfant afin de rencontrer de nouveau ma tradition. La procédure a été basée sur la Sociologie de l'Enfance et sur la Gestalt-thérapie. Pour l'analyse des données, la Psychologie de la Gestalt a permis de composer les catégories analytiques suivantes: « figures de genre » ; « configurations de genre » et « ajustement créatif de genre ». Je présente finalement les configurations et les fusions des compréhensions de genre de chaque horizon de sens. A propos de mon horizon de sens, je décris le changement d'une position essentialiste pour une position existentialiste; dans l'horizon de sens de ma famille, je découvre une compréhension de genre fondée sur la foi; au sujet de l'horizon de sens des parents et/ou responsables des enfants et de l'école maternelle, je mets en évidence l'importance de respecter la tradition ainsi que l'existence de quelques possibilités de transgression ; dans l'horizon de sens des enfants se trouve une compréhension de genre ludique et d'autoreprésentation. A partir du dialogue entre les divers horizons de sens, je procède à l'application du cercle herméneutique en concluant que la compréhension de genre apparaît de façon ludique, c'est-à-dire à partir d'un jeu de compréhensions. Je termine en tissant diverses réflexions sur l'importance de l'implication des éducateurs dans le monde phénoménologique des enfants et en montrant la multiplicité de possibilités de compréhension de genre qui peuvent émerger dans le quotidien de l'éducation des enfants à partir des diverses traditions qui s'y rencontrent.

**Mots-clés** : Jeu ; Genre ; Herméneutique ; Éducation Infantile.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 METODOLOGIA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA</b> .....	12
<b>1.1 Procedimentos metodológicos para coleta de dados</b> .....	14
1.1.1 Modalidades de coleta de dados do meu horizonte de sentidos .....	15
1.1.2 Procedimento etnográfico.....	18
1.1.3 Sujeitos da pesquisa do procedimento de cunho etnográfico .....	22
1.1.4 Justificativa da faixa-etária.....	22
<b>1.2 Procedimentos metodológicos de análise de dados</b> .....	24
1.2.2 Categorias de análises.....	26
1.2.3 O círculo hermenêutico .....	35
<b>2 O MUNDO-VIDA DO PESQUISADOR</b> .....	38
<b>2.1 Compreensão existencial sobre gênero</b> .....	58
<b>3 HORIZONTES DE SENTIDOS DA MINHA FAMÍLIA</b> .....	60
<b>3.1 Horizonte de sentidos dos meus pais na compreensão de gênero</b> .....	64
<b>3.2 Horizontes de sentidos do meu irmão sobre a compreensão de gênero</b> .....	81
<b>3.3 Horizontes de sentidos de minhas irmãs sobre a compreensão de gênero</b> .....	91
<b>4 HORIZONTES DE SENTIDOS DOS PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS</b> .....	110
<b>4.1 Configurações de gênero a partir dos horizontes de sentidos dos responsáveis pelas crianças</b> .....	161
<b>5 HORIZONTES DE SENTIDOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	166
<b>5.1 Configurações de gênero</b> .....	188
<b>6 HORIZONTE DE SENTIDOS DAS CRIANÇAS</b> .....	190
<b>CONCLUSÃO</b> .....	209
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	217
<b>ANEXOS</b> .....	226

## INTRODUÇÃO

Eu me lembro que Rute ganhou uma boneca e você puxou da mão dela, eu reclamei e disse que era dela e que você podia só olhar e você olhou e disse: tome sua bruxinha e jogou lá. Ela chorou muito e eu fiz você pegar a boneca e devolver e você obedeceu. (*Depoimento de minha mãe*).

Quando tinha, mais ou menos seis, sete anos eu perguntei a minha mãe: “Mainha, para que serve o modess<sup>1</sup>?”. Ela respondeu: “Meu filho, um dia eu te explico!” Ela nunca me explicou. Em outra ocasião, acho que com uns 11 anos levei escondido do supermercado um OB. Instigado e excitado com aquele objeto que estava na prateleira com alguma imagem de mulher, levei-o para casa e mostrei para minha mãe: “Mainha o que é isso?”. E ela disse nervosa: “Jogue fora menino, jogue fora! Isso é uma bomba!” (*Transcrições do vivido*).

Bem, nós brincávamos muito juntos. Apenas de bola é que não me recordo muito. Lembro-me que eu sempre ia jogar bola na praia e algumas poucas vezes você me acompanhava. Acho que algumas vezes devo ter me chateado com isso e ao ver você brincando com elas (com minhas irmãs) devo ter te chamado de “Detinha” (risos). (*Depoimento do meu irmão mais velho*).

Lembro-me que você gostava de brincar com a gente e nós gostávamos disso, pois Gideão (por ser mais velho) não brincava muito conosco. (*Depoimento de minha irmã*).

Além destes episódios em que se afiguram situações sobre a compreensão de gênero, presentes em minha história de vida, outros universos de sentidos relacionados à compreensão de gênero serão vistos nesta tese, tanto por parte da vivência de uma criança como de pais e educadores de crianças.

A necessidade da compreensão de gênero, como estas acima, caracteriza, de alguma forma, o desenvolvimento de uma boa parte das crianças na busca de respostas sobre o significado do que é ser homem e do que é ser mulher. Mas o que me leva a fazer destas curiosidades uma tese? Criado, desde cedo, no que é comum chamar de “berço evangélico”, tal curiosidade sempre esteve condicionada à garantia de respostas limitadas pela tradição evangélica e tradicionalismos comuns em pais e educadores de quatro décadas atrás, em que os significados sobre as diferenças de gênero não eram postas em discussão, como em nossa época contemporânea. Talvez aqui resida a grande tarefa hermenêutica que é a de procurar compreender o que deixou de ser dito, quando o dito foi dito. Nesse sentido, tomo a mim mesmo como protagonista desta questão, não em termos de realizar um projeto autobiográfico

---

<sup>1</sup> Modess é uma marca de absorvente, da multinacional Johnson & Johnson. Foi a primeira linha de absorventes descartáveis a ser produzida no Brasil, em 1933.

nem de procurar por uma resposta, mas a de colocar esta pergunta em aberto: O que é o homem e o que é a mulher no jogo da compreensão de gênero?

Levo esta pergunta percorrendo todo um processo de exploração de horizontes de sentidos sobre a compreensão de gênero em minha família, na família das crianças, na escola de educação infantil e, ainda, com as próprias crianças. Esse encontro dialógico entre mim e as crianças se dará então, nesta tese, como o “fechamento” de um círculo de fusão de compreensões de horizontes de sentidos sobre gênero.

O jogo nesta tese será tomado através da perspectiva de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) que o considera como fio condutor da explicação ontológica (GADAMER, 2008a, p. 154). As atividades lúdicas serão tratadas nesta tese a partir da seguinte pergunta disparadora: “O que você pensa de as crianças brincarem com brinquedos, jogos e brincadeiras que são, tradicionalmente, convencionadas para o outro gênero?”

Tal pergunta teve como objetivo alargar o horizonte de compreensão dos sujeitos desta pesquisa para esclarecer quais os sentidos dados sobre o que é o homem e o que é a mulher no jogo da compreensão de gênero, tomando as atividades lúdicas como ponto de partida. Não discuti o caráter da compreensão de gênero apenas a partir das atividades e práticas lúdicas, mas a compreensão de gênero e seu acontecimento se dando tanto através delas como em todo o significado que os sujeitos dão para o que seja homem e para o que seja mulher. De acordo com Gadamer (2008b, p. 181), “Todo enunciado é motivado, isto é, a tudo que é dito podemos perguntar com razão: ‘Por que dizes isso?’ Um enunciado só consegue tornar-se compreensível quando no dito compreende-se também o não dito”.

De saída faz-se importante notar que nesta perspectiva a compreensão das questões de gênero encontra-se circunscrita aos processos de subjetivação, todavia é anterior a esta. O conceito de jogo, conforme exposto na obra principal de Gadamer *Verdade e Método*, circunscreve a subjetividade não mais como instância determinadora em relação à compreensão. A ontologia gadameriana vai nos mostrar que o jogo assume primazia sobre o comportamento subjetivo, sem deixar de considerar este último como parte fundamental do processo compreensivo. Como diz Gadamer (2008a, p. 154), “[...] o que importa de fato é libertar esse conceito do significado subjetivo.” E ainda:

Procuro demonstrar aquilo que é comum a todas as maneiras de compreender e mostrar que a compreensão jamais é um comportamento

subjetivo frente a um ‘objeto’ dado, mas pertence à história efetual<sup>2</sup>, e isto significa, pertencer ao ser daquilo que é compreendido (GADAMER, 2008a, p. 18).

É através do jogo que emerge o processo em que o sujeito tem possibilidades de dar significados ao que compreende como homem e como mulher. Isto mostra a verdadeira dimensão da hermenêutica gadameriana, indo além da autoconsciência “e isto quer dizer, não suspender, mas conservar a alteridade do outro na compreensão” (GADAMER, 2008b, p. 11). A compreensão dos participantes emerge do jogo e é daí que decorrem os desdobramentos dos processos de subjetivação que se configuram como pré-compreensões sobre gênero.

Como ontologia, a tarefa da hermenêutica tenciona compreender o movimento do Ser aí, do Ser no mundo, movimento este que constitui sua finitude, sua historicidade face ao universo. Desse modo, conseqüentemente para Gadamer, o estudo da hermenêutica é o estudo do Ser e, finalmente, o estudo da linguagem, conforme sua célebre frase “Ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 2008a, p. 23). Neste sentido, Gadamer (2008a, p. 23-24) explica que “O jogo não surge na consciência do jogador, e enquanto tal é mais do que um comportamento subjetivo. A linguagem não surge na consciência daquele que fala, e enquanto tal é mais do que um comportamento subjetivo.” Ambos, linguagem e subjetividade acontecem no jogo e aí se opera uma experiência dialógica. Como mostra este filósofo: “Penso que a estrutura fundamental do jogo de estar impregnado de seu espírito – espírito de leveza, de liberdade, do prazer do logro – e nisso impregnar o jogador é aparentada com a estrutura do diálogo, onde se dá a linguagem real.” (GADAMER, 2008b, p. 180).

A linguagem, que aparece para designar o que é o homem e o que é a mulher, é, antes, determinada pelo próprio jogo. Ora, sendo a linguagem real um evento que emerge do jogo em sua condição dialógica, as categorias de gênero que se apresentam na discursividade do lúdico desvelaria os sentidos que o Ser linguageiro apreende e (re)significa. Isto é, segundo Schuck (2007, p. 185) “[...] o sentido se revela na consciência do sujeito, gera-se na história e se transmite de geração em geração, de modo que podemos afirmar que os ‘pré-conceitos’<sup>3</sup> se gestaram na tradição e são condições de possibilidade da compreensão.”

---

<sup>2</sup> Para Gadamer (2008a p. 300) “a construção do mundo histórico não são fatos extraídos da experiência e em seguida incluídos numa referência axiomática, mas o fato de que a sua base é, antes, a historicidade interna, própria da mesma experiência”.

<sup>3</sup> Pré-conceitos aqui se referem às pré-compreensões. Bresolin (2008, p. 70) diz: “Desta forma, sabendo que não é a história que nos pertence, mas nós que pertencemos à história, é preciso uma reabilitação dos preconceitos que desde sempre nos determinam e, conseqüentemente, uma reabilitação da autoridade da tradição”.

Temos aqui duas condições relativas às questões da compreensibilidade: o jogo e a tradição. Veremos que a tradição, isto é, os pré-conceitos, ou em outros termos, as pré-compreensões, emergem de uma experiência lúdica. No jogo da compreensão as pré-compreensões, veiculadas pela tradição em relação aos sentidos dados sobre o que seja o homem e que seja a mulher, se configuram como universos de compreensões sobre a condição de gênero.

Em outros termos, pensando às práticas lúdicas como práticas discursivas, no sentido gadameriano aqui exposto, o jogo de linguagem instaura a condição de compreensão do fenômeno sempre em torno de uma experiência lúdica. Ou seja, esta tese ao tratar da compreensão de gênero toma os discursos dos participantes desta pesquisa para investigar o fenômeno das questões de gênero em uma dimensão lúdica. O Ser que está na linguagem pode ser compreendido quando dá sentidos às questões de gênero e nela traz o efeito de toda a tradição implicada no seu compreender. Como mostra Gadamer (2008b, p. 156): “A criança começa a conhecer o mundo através de jogos de linguagem. Sim, tudo que aprendemos realiza-se em jogos de linguagem.”

A linguagem em sua condição universal ocorre num jogo, em um jogo de compreensão. Logo, fica evidente que a perspectiva hermenêutica gadameriana está para além da autoconsciência e isso significa não suspender os processos subjetivos forjados pela tradição, mas o de compreendê-los, num jogo de compreensão. Para deixar claro o projeto de sua hermenêutica filosófica este filósofo relata: “Tratava-se de vincular estreitamente o jogo da linguagem com o jogo da arte, no qual havia vislumbrado como o caso hermenêutico por excelência.” (GADAMER, 2008b, p. 156).

Arte e linguagem estão imbricadas no conceito de jogo e é a perspectiva ontológica gadameriana que o faz ampliar esse conceito ao caráter universal da linguagem.

Nesta diligência, a despeito do conceito de jogo, está necessariamente vinculado o conceito de arte; tomarei, entretanto, apenas o conceito de jogo em sua relação com a linguagem.

O que importa é “libertar esse conceito da significação subjetiva” (GADAMER, 2008a, p. 174). Isto implica em compreender a subjetividade não mais como instância determinadora em relação à compreensão. Ela participa no jogo, sem, no entanto, deixar de existir. Nesta visão gadameriana o jogo é tomado como fio condutor da explicação ontológica que não exclui a subjetividade, mas tem um primado diante desta.

Pode-se atribuir a existência do jogo ao participante, porém ele simplesmente joga, “permitindo que o jogo se desenrole em si mesmo, ou seja, em seu ser jogado” (GADAMER, 2008a, p. 144). Nesta tese a investigação do jogo da compreensão de gênero presente em vários participantes, será explorada através da hermenêutica dos horizontes de seus sentidos, começando por mim mesmo. Escolhi como principais participantes, para este jogo de compreensão de gênero, crianças de uma escola de Educação Infantil, no intuito de entender como se dão suas respostas a partir do encontro com a tradição sobre o significado do que é o homem e do que é a mulher.

Portanto, o objetivo central desta tese foi o de investigar a compreensão de gênero na educação de crianças a partir do conceito de jogo da hermenêutica gadameriana. Este objetivo principal se desdobrou em três objetivos específicos:

1. investigar o meu próprio horizonte de sentidos considerando-o como a primeira etapa para esclarecer minhas pré-compreensões sobre o fenômeno gênero;
2. investigar os horizontes de sentidos sobre gênero da minha família, de alguns pais e/ou responsáveis pelas crianças, de uma escola de educação infantil e das crianças desta escola;
3. realizar a fusão dos horizontes de sentidos dos sujeitos desta pesquisa a fim de observar o jogo da compreensão de gênero.

# 1 METODOLOGIA FENOMENOLÓGICO-HERMENÊUTICA

“Numa ciência onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador é, ele mesmo, uma parte de sua observação.”

(LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 215)

Para dar conta dos objetivos almejados, procurei trabalhar com uma metodologia coerente com o próprio referencial teórico desta tese, isto é, tanto o referencial teórico quanto a metodologia, são revestidos de uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica. Da mesma maneira, a coleta e análise de dados exigiram também uma fundamentação calcada na fenomenologia e na hermenêutica a fim de fornecer a máxima garantia de fidedignidade ao objeto. Gadamer afirma, no prefácio da obra *Verdade e método*, que seu livro “metodologicamente [...] assenta-se sobre um solo fenomenológico.” (GADAMER, 2008a, p. 16). O solo fenomenológico significa ir ao encontro da *coisa mesma*<sup>4</sup>, isto é, compreendi que o procedimento metodológico deveria contemplar, em conjunto, as perspectivas da fenomenologia e da hermenêutica para tratar da *coisa mesma*, isto é, de como aparece o fenômeno “compreensão de gênero”, o qual foi aqui construído a partir do seu conteúdo “O que é o homem e o que é a mulher?”, descrevendo os modos de aparição deste fenômeno e interpretando-o a partir dessas perspectivas.

Atualmente, é possível distinguir pelo menos três fenomenologias com perspectivas diferenciadas entre si. A fenomenologia transcendental, centrada em Husserl, a fenomenologia existencial, em autores como Sartre (1905 - 1980) e Merleau-Ponty (1908-1961), e a fenomenologia hermenêutica em filósofos como Heidegger (1889-1976), Ricoeur (1913-2005) e Gadamer (1900-2002). Segundo Bresolin (2008, p. 67) “[...] a hermenêutica filosófica de Gadamer trata do acontecer da verdade na compreensão que desde sempre implica em um sentido para o compreendedor.”

Mas como dar conta da compreensão se já estamos incrustados pela tradição na qual o acontecer da verdade faz parte? É aí então que a base fenomenológica aparece para fundamentar o exercício hermenêutico. Segundo Stein (2002, p. 99):

---

<sup>4</sup> A "coisa mesma" na fenomenologia não é o conteúdo do fenômeno, mas aquilo que faz deste conteúdo um fenômeno: sua fenomenalidade, seu aparecer (Nota do Autor). Segundo Fernandes (2007) “A palavra “coisa” (*Sache*), significa, antes, a coisa, como o que está em causa, aquilo para que se volta o nosso foco e interesse, aquilo que está em questão, que promove e move o pensar (FERNANDES, 2007, p. 85)

Gadamer vê a possibilidade de explicar fenomenologicamente esse acontecer em três esferas: o acontecer da obra de arte, o acontecer na história e o acontecer na linguagem. A hermenêutica que cuida dessa verdade não se submete às regras das ciências humanas, por isso ela é chamada de hermenêutica filosófica.

A metodologia desta tese é *sui generis*, no sentido que não se submete nem as regras das ciências humanas, nem muito menos às regras das ciências naturais, porém, como se trata de um empreendimento acadêmico, estarei trabalhando a metodologia com um certo rigor metodológico. No caso do objeto desta tese, a metodologia fenomenológico-hermenêutica será utilizada para explicar o acontecer da verdade a partir dos depoimentos dos sujeitos sobre os sentidos dados às verdades da tradição sobre gênero por meio do conceito de jogo e a perspectiva fenomenológica será mais visível na descrição e identificação das unidades de sentidos.

A pesquisa fenomenológica é uma forma de pesquisa qualitativa que “[...] designa o estudo do vivido, ou da experiência imediata pré-reflexiva, visando a descrever seu significado; ou qualquer estudo que tome o vivido como pista ou método. Em suma, é a pesquisa que lida com o significado da vivência.” (AMATUZZI, 1996, p. 5).

Portanto, objeto e coerência hermenêutica determinaram a utilização dos aspectos metodológicos desta tese: o objeto quanto à necessidade de compreender as questões de gênero, tomando o conceito de jogo em Gadamer (2008a, 2008b) como modelo estrutural da compreensão e a coerência, no sentido de poder ser fiel à perspectiva hermenêutica de uma compreensão prática sobre gênero. Como salienta Gadamer (2008b, p.9-10): “A essência da reflexão hermenêutica consiste justamente em que ela deve surgir da práxis hermenêutica”. Isso implica ter em conta que a compreensão de gênero, a partir do jogo, constitui como elemento central de toda essa diligência, isto é, a compreensão será aplicada tanto a partir do referencial da filosofia hermenêutica, em Gadamer, quanto nos procedimentos metodológicos, constituindo assim uma práxis hermenêutica para dar conta de minhas posições, visões e concepções prévias em relação ao fenômeno aqui investigado. Segundo Almeida (2002, p. 301) todo o “[...] caminho fenomenológico consiste nessa relação entre projeto prévio de interpretação e a coisa mesma”. Com efeito, para o próprio Gadamer (2008b, p. 355):

[...] a tarefa primordial, constante e definitiva da interpretação continua sendo não permitir que a posição prévia, a visão prévia e a concepção prévia (*Vorhabe, Vorsicht, Vorbegrif*) lhe sejam impostas por intuições ou noções populares. Sua tarefa é, antes, assegurar o tema científico, elaborando esses conceitos a partir da coisa, ela mesma.

Para esse jogo de compreensão foi necessário que eu me colocasse em confronto com diversos horizontes de sentidos. Ora, o primeiro horizonte de sentidos que precisou ser analisado, a fim de assegurar o tema científico desta pesquisa, foi o meu *Mundo-vida*, isto é, como se processam e se processaram em mim a compreensão de gênero a partir da tradição em que emirjo como sujeito. Isto é, na perspectiva hermenêutica é fundamental perscrutar, primeiramente, aquele que quer compreender. É por conta disso que inicio, no primeiro capítulo, com a exposição do meu *Mundo-Vida*. Ou seja, minhas pré-compreensões precisaram ser desveladas para dar início a todo um percurso de compreensão quanto à relação entre jogo e gênero em confronto com outros horizontes de sentidos. Portanto, a hermenêutica filosófica, tomando o homem como ele é – finito e histórico – considera o encontro com o Tu indispensável para a fusão de horizontes. Para isso, vários sentidos, além dos meus, como de outros sujeitos desta pesquisa, foram tomados e analisados, primeiramente, de um modo fenomenológico e depois na fusão de horizontes para a constituição de uma compreensão maior.

## **1.1 Procedimentos metodológicos para coleta de dados**

Procurei aliar os procedimentos metodológicos com a perspectiva da hermenêutica filosófica de Gadamer assim como os procedimentos mais específicos. Para dar a conhecer os procedimentos de coleta de dados utilizados nesta tese, apresento agora cada um deles. Foram dois procedimentos utilizados para coleta de dados: procedimento etnográfico e descrição do meu *mundo-vida*.

A análise do meu *mundo-vida* servirá de interlocução com outros horizontes de sentidos e com isso obtenho outras compreensões sobre o fenômeno aqui estudado.

O segundo procedimento, por sua vez, se deu a partir de um trabalho de cunho etnográfico realizado numa escola de educação infantil do município de Ilhéus - BA. Esta foi a escola em que estudei quando era criança. A escolha dessa escola serviu para dois objetivos; primeiro o de provocar memórias e sentimentos sobre minha infância naquela escola que pudessem ter algum nexos com a compreensão de gênero; segundo: compreender, a partir das crianças que lá estudam, como a tradição opera no jogo de compreensão de gênero. Considerei que as crianças, em seu desenvolvimento, constituem-se num horizonte de

sentidos fundamentais para compreensão de um determinado momento de faixa etária em que a tradição entra em jogo na formação dos processos de subjetivação no que se refere às questões de gênero. No trabalho de campo também pude ter a possibilidade de conhecer outros horizontes de sentidos, como o da escola, das professoras e dos pais das crianças em jogo.

### 1.1.1 Modalidades de coleta de dados do meu horizonte de sentidos

#### **a) Transcrições do vivido**

Para configurar o horizonte de meus sentidos realizei um exame mais aprofundado para identificar como meus sentidos aparecem enquanto dados imediatos na minha vivência de consciência. Ou seja, procurei destacar, por meio dos meus processos de subjetivação, momentos em que privilegiava questões sobre a compreensão de gênero. Cunhei-as de “Transcrições do vivido”. Essas transcrições foram realizadas em qualquer tempo e em qualquer lugar à medida que me dava conta de elementos relacionados ao fenômeno do jogo da compreensão de gênero.

Considerando que a premissa básica da hermenêutica filosófica gadameriana é “Ser que pode ser compreendido é linguagem”, a transcrição dos dados imediatos da minha consciência foram transformados em “textos”, a fim de dar uma coerência maior sobre a discursividade e para apresentar nesta tese tais textos como elementos para serem analisados. O objetivo foi compor uma amostragem, a mais ampla possível, para bem caracterizar o horizonte de sentidos daquele que quer compreender. Segundo Gadamer (2008b, p. 477):

A teoria da intencionalidade da consciência permite agora uma nova fundamentação do conceito de dado. A partir daqui a tarefa já não poderá ser a de inferir nexos a partir de átomos de vivências e explicá-los desse modo. Ao contrário, a consciência já se encontra sempre nesses nexos e tem seu próprio ser na medida em que os visa.

Observar a atividade de minha consciência nos nexos do meu vivido exigiu dessa modalidade de transcrição uma triagem, que teve como critério os dados relacionados ao fenômeno lúdico/gênero. Porém, o risco de me expor demais requereu alguns cuidados. Isto é,

procurei ser fiel aos dados imediatos da minha consciência, pois nesse processo percebi que alguns dados tornaram-se dispensáveis e outros – por tocaram na necessidade de preservação da minha intimidade e de outras pessoas, principalmente meus familiares – procurei não registrá-los. Essa triagem levou em conta a própria natureza de uma pesquisa em relação às delimitações dos dados, isto é, procurei levar em conta aqueles dados que de fato tornaram-se relevantes, dos não-relevantes, e ainda outros que poderiam chegar a sê-lo, mas por questões de preservação da intimidade minha e do outro, não necessitariam fazer parte da pesquisa, sem com isso, no entanto, comprometê-la.

## **b) Versão de sentidos**

A segunda modalidade que me auxiliou na composição dos dados para compreensão do horizonte de meus sentidos se deu durante o procedimento de cunho etnográfico. Este procedimento é um instrumento de pesquisa fenomenológica desenvolvido por Mauro AmatuZZi (1991) chamado “Versão de Sentido”, que consiste na descrição dos sentidos do pesquisador logo após o seu trabalho de campo. De acordo com AmatuZZi (2001, p. 74) consiste em:

Um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma palavra primeira. Consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém terminado. É uma versão do sentido vivido de um encontro, através do sentido vivido logo depois.

Procurei, com tal procedimento, dar luzes ao fenômeno investigado no meu encontro com outros sujeitos atravessados pelo tema jogo/gênero. As Versões de sentidos possibilitaram uma ampliação dos meus sentidos visto que foram extraídas logo após a saída da sala de aula como um aluno do Infantil IV. Assim que encerrava a aula, eu registrava meus sentimentos, percepções, memórias, *insights* etc. A VS difere da Transcrição do vivido; a primeira é realizada logo após o trabalho de campo e a última pôde ser realizada em qualquer tempo e lugar sempre que algum sentido sobre gênero me chamava atenção.

### **c) Entrevistas com meus familiares**

Nesse procedimento busquei encontrar, em meus pais e irmãos, aspectos de minha história de vida que pudesse trazer elementos sobre meu horizonte de sentidos na relação entre ludicidade e gênero. Ao mesmo tempo serviu para apresentar o horizonte de sentidos dos meus familiares para esclarecer a tradição de onde emergir.

### **d) Tornar-se criança/aluno do Infantil IV**

Esse procedimento serviu para dois fins: o primeiro seria provocar um “aquecimento” para a entrada no campo como um aluno do Infantil IV. Isto é, busquei imaginar-me como se eu fosse uma criança, isto para compreender como funciona o pensamento infantil, procurando pensar como pensa a criança, e como esta se relaciona com adultos, com pais, com educadores, e outros; o segundo objetivo foi proceder uma viagem de fantasia. “Tornar-se criança” caracterizou-se como uma *viagem de fantasia*, inspirada pela experiência de Korczak (1981), a partir de seu livro “Quando eu voltar a ser criança”, em que o autor toma a si mesmo, sendo transformado por um gnomo e passando a viver as aventuras e desventuras do modo de ser infantil.

A *viagem de fantasia* constitui-se como um dos recursos terapêuticos aplicado no trabalho com adultos, mas muito mais com crianças.

Uma viagem de fantasia pode suscitar uma experiência pessoal de facetas até o momento desconhecidas de si próprio, ou dar uma contribuição geral no sentido de aprender algo sobre si mesmo. Possibilita que essa auto-experiência seja comunicada aos outros, permitindo assim um conhecimento mútuo. (BUROW; SCHERPP, 1989, p. 79).

Esse recurso caracterizou-se como foi dito, como um modo de preparação para me aproximar do modo de vivência do universo infantil. Foi a partir da vivência em ser criança que criei um site imaginário na internet chamado “O Mundo dos Dumps” e que será apresentado no capítulo sobre as crianças.

### 1.1.2 Procedimento etnográfico

Realizei um trabalho de cunho etnográfico, vivendo no cotidiano de uma escola de educação infantil por um período de mais ou menos quatro meses como aluno do Infantil IV. Procurei caracterizar-me como um aluno, vestindo a farda da escola, levando merendeira e participando de todas as atividades dos alunos. A fundamentação teórica deste trabalho de campo constituiu-se de um conjunto de referenciais adotados a partir da Sociologia da Infância e da Gestalt-terapia.

#### a) Sociologia da infância

A sociologia da infância forneceu-me subsídios sobre o trabalho de entrada no campo a partir de sua perspectiva etnográfica com crianças. De acordo com Malinowski (1978), a etnografia deveria consistir em uma investigação intensiva e de longa duração na qual o etnógrafo teria a necessidade de viver no local em que realiza o trabalho de campo, aprendendo a “língua nativa” e, assim, criando as condições para observar o cotidiano da vida dos “nativos” sem desprezar qualquer um de seus aspectos. Mas o que fazer, quando o “nativo” não é um adulto, mas uma criança? Segundo Cohn (2005) não é o bastante pensar como os adultos de uma dada sociedade pensam as crianças, mas, diferentemente, como as crianças pensam a si mesmas. Nessa direção, Corsaro (1995, p. 446) indaga

Mas o que há de fazer um homem crescido para ser aceito nos universos das crianças? Quando iniciei minha pesquisa não existiam modelos definidos para se seguir. Então, quando de minha entrada nas primeiras das muitas pré-escolas que estudei nos Estados Unidos e na Itália, decidi que a melhor maneira para tornar-me parte dos universos das crianças era “não agir como um adulto típico.

A entrada no campo é crucial no trabalho etnográfico. Segundo Rizzo *et al* (1992), um de seus objetivos centrais, como método interpretativo, é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro. Porém, o desafio de ser aceito pelas crianças não se deve apenas pela disponibilidade das crianças, mas a própria condição de adulto. Para Corsaro (1985) essa dificuldade se deve por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico.

Outro desafio foi quanto às diversas emergências do fenômeno e a articulação de diversas estratégias para documentá-los. Segundo Corsaro (2005, p. 445),

[...] toda etnografia se beneficiaria (tanto metodológica quanto teoricamente) de uma documentação cuidadosa do processo de entrada em campo. Mais uma vez, quero salientar que essa documentação nunca pode ser completamente incluída em publicações porque, em sentido prático, constituiria, em si e por si, um longo capítulo, um artigo extenso de periódico ou até mesmo um livro. Por exemplo, nos meus primeiros trabalhos, muitas vezes passei por cima da minha aceitação por parte dos adultos (principalmente professores) por fazer pouco caso dela.

No meu caso, foi um misto de aceitação e curiosidade dos professores quando chegava à sala de aula vestindo a farda de uma criança e indo estudar junto com elas. Porém, a quantidade de dados era de grande tamanho, que muitas vezes, não permanecia no segundo período da manhã para poder anotar o máximo que eu tinha vivido. Nesse trabalho, por exemplo, surgiu espontaneamente a oportunidade de conversar sobre a questão do lúdico e do gênero com seis crianças de outras salas enquanto estas esperavam seus pais chegarem para levarem-nas para casa. Apesar de não estar previamente organizado para isso, pude gravar algumas falas dessas crianças e só depois proceder com os termos de autorização dos pais e inclusão dos dados em meu *corpus* de pesquisa.

A etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem. Nesse sentido, por assim dizer, a etnografia envolve "tornar-se nativo". Corsaro (2005, p. 446) diz: "Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia".

Esta pesquisa de cunho etnográfico combinada com a perspectiva fenomenológica e ainda com um viés de uma postura clínica, baseada na perspectiva da Gestalt-terapia, pôde auxiliar a minha postura tanto na entrada como em todo o processo de vivência no campo. Isto é, pude conhecer, com maior profundidade, as formas de apropriação das crianças em relação ao modo de dar significados sobre às questões de gênero no cotidiano da educação infantil participando junto com elas da experiência de ser um colega e brincando com elas. Segundo Bastide (1979, p, 112)

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que

dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente.

Todo o procedimento de entrada no campo seguiu os ditames do método etnográfico, porém com uma contribuição da área da psicologia humanista, em especial da Gestalt-terapia por meio dos seus fundamentos dialógicos, fenomenológicos e existenciais. A minha experiência como Gestalt-terapeuta nesta abordagem ajudou-me a associar alguns elementos da escuta psicoterapêutica, correlacionando-os à pesquisa de cunho etnográfico junto às crianças, para coleta de dados.

## **b) Gestalt-terapia**

A Gestalt-terapia pôde auxiliar-me de diversos modos. De acordo com sua perspectiva dialógica, para que possa haver um real encontro entre duas pessoas, é necessária uma atitude de abertura ao outro, ao seu mundo, a totalidade do outro. Na relação Eu-Tu segundo Zuben (2003, p. 153): “As palavras de nossa resposta são pronunciadas na linguagem da ação, o que dizemos por nosso ser é que nós nos entregamos à situação, que entramos na situação, nesta situação que vem de interpelar”. No trabalho com crianças, a abertura para uma relação dialógica ocorre com mais facilidade do que no contato entre adultos. Desde que cheguei, pude notar a facilidade de abertura e de contato da grande maioria das crianças. A postura dialógica ajudou-me a me jogar no intervalo entre mim e elas e, nestes momentos, não havia objetividade nem subjetividade. Como relata Buber (1970, p. 149):

Nos momentos mais poderosos da dialógica, naqueles que, em verdade, se põe em evidência que não é o individual nem o social algo diferente que traça o círculo em torno do acontecimento. Para lá do subjetivo, para cá do objetivo, na fina linha divisória em que o eu e o tu se encontram se fala do âmbito do entre.

Ou seja, na perspectiva dialógica o foco se encontrou no intervalo, na fronteira de contato entre eu, enquanto pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Esta postura levou em consideração o encontro dialógico de quem percebe e de quem é percebido, mas que se fundem numa vivência, que muitas vezes, se perdia as noções de objetividade/subjetividade. A palavra da criança aberta ao diálogo favoreceu-me adentrar na experiência lúdica através de um contato, verdadeiramente genuíno, em que, em alguns momentos não interessava os objetivos racionais de minha pesquisa, mas simplesmente está presente ali. A dialogicidade

tem no filósofo Martin Buber (1878- 1965) seu maior expoente que vai mostrar que a palavra é ato, é atitude, que enquanto tal ela é portadora do ser. Buber (1979), com sua filosofia dialógica, descreve um modo imediato (Eu-tu) de penetrar no intervalo existencial da relação e define isso como uma antropologia da relação. Com efeito, “Quem ouve se não para responder”, diz Buber (1979). Ele vai mostrar que a palavra (ato) introduz o ser na existência. O mundo do “entre” se caracteriza como um intervalo existencial entre eu e tu. A palavra deve ser entendida como atitude, ação, diálogo, não destacando apenas sua estrutura lógica ou semântica, fazendo dela não apenas um dado, mas sim a palavra como portadora do ser. Conforme Zuben (2003, p. 116), “Através da palavra primordial, a *Grundwort*, a humanidade se introduz na existência, se atualiza constantemente e se introduz aos outros.”

Nesse sentido, cada manifestação da criança foi compreendida como uma atitude, uma palavra, proferida na singularidade de si que emergia a partir de um determinado contexto e que a inaugurava como um interlocutor no seu *mundo-vida* em relação aos outros. Da mesma maneira, o meu *mundo-vida* tomou aproximações com o *mundo-vida* das crianças, visto que nós, como matérias humanas forjadas em arcabouços culturais relativamente semelhantes, participamos de possibilidades de sermos contemplados com condições também semelhantes e, além disso, antropológico e ontologicamente possuímos os mesmos elementos do inter-humano.

A Gestalt-terapia forneceu-me os fundamentos clínicos para estabelecer o meu *rapport* não somente com as crianças, mas com seus pais, professoras, coordenadoras, diretoras e funcionários da escola.

### **c) Postura do pesquisador**

Busquei, além de ouvir, poder “escutar” as crianças em suas formas de relacionamento, suas posturas etc., pois, escutar, na perspectiva da Gestalt-terapia, não se refere apenas ao conteúdo verbal, mas aos gestos, às interrupções, a tonalidade da voz, ao timbre, à vitalidade (ou à falta) com que as palavras são ditas. Escutar, nesse sentido, significou prestar atenção ao que os comportamentos das crianças estavam expressando em relação às intencionalidades de seus atos. Isto é, a Gestalt-terapia trabalha com a compreensão levando em consideração o campo organismo/ambiente. Nesse sentido, escutar e ver constituíram-se numa forma de observação e contato que levou em conta toda a

expressividade da experiência da criança no campo de seu contato. Baseada na teoria de Campo de Kurt Lewin (1890-1947), que preconiza que o comportamento é função do campo, escutar e ver, nesse sentido, é uma atitude que procura ouvir e perceber à criança levando em considerações também às emanções do ambiente em que ela se encontra. Implica procurar perceber a criança além dela mesma, isto é, não apenas a criança na sua individualidade e processos de subjetivação, mas prestar atenção ao desdobramento dos seus discursos considerando o contexto onde este emerge. Nesse sentido, procurei perceber desde o silêncio, as pausas, as hesitações, até o discurso verbal como atos sociais e subjetivos circunscritos por uma história e uma cultura que aparecem num determinado tempo e espaço. Em síntese, minha postura consistiu numa atitude de procurar perscrutar a existência da criança em seu campo de contato a cada momento.

### 1.1.3 Sujeitos da pesquisa do procedimento de cunho etnográfico

- 22 crianças matriculadas no Infantil IV da Escola X na cidade de Ilhéus-Bahia no ano de 2008;
- 12 pais e ou responsáveis pelos alunos do Infantil IV;
- Algumas professoras e diretoras (Diretora e vice-diretora).

### 1.1.4 Justificativa da faixa-etária

As crianças do Infantil IV constituíram a maior parte da amostra deste estudo, ou seja, crianças de 04 anos. A escolha dessa faixa etária se deveu por considerar, a partir de Kohlberg (1966), discípulo de Piaget, que é nela que se encontra o processo da estabilidade para a consistência da consciência de gênero. Piaget demonstrou que as crianças não constroem as noções de conservação até a idade aproximada de 6 ou 7 anos. Da mesma maneira, Kohlberg (1966) considera que a identidade de gênero não chegará a constituir-se como uma categoria lógica, firme, até que a criança alcance o período de operações concretas e com ele a conservação. Segundo Kohlberg (1966, p. 84), “Por volta dos quatro anos, a

criança atinge o estágio de estabilidade do gênero, tornando-se capaz de compreender que o gênero se mantém estável ao longo do tempo e passando a acreditar que os meninos e meninas se manterão com essa identidade pelo resto de suas vidas”.

Como foi mostrado, também fizeram parte desta pesquisa 04 crianças de seis anos e 02 crianças de cinco anos desta mesma escola que estão, segundo Kohlberg (1966), no processo de consistência de gênero. Isto é,

Com cerca de seis ou sete anos, a criança atinge o estágio de consistência do gênero, no qual obtém a compreensão de que o gênero é constante através do tempo e das situações, e que, portanto, não se modifica, a despeito da aparência física e da participação em atividades tipificadas como masculinas ou femininas. Ao atingir esse estágio, a criança é capaz de entender que o gênero se constitui em um aspecto imutável do auto-conceito e de se identificar com o seu próprio sexo, demonstrando preferências sistemáticas e coerentes com essa identidade (KOHLBERG, 1966, p. 87).

O fato de haver diferenças cognitivas mostra também que o processo de vivência no jogo de compreensão de gênero também é de outra ordem. O processo compreensivo, em faixas etárias diferentes, pode contribuir para o esclarecimento de como, no seio do pensamento infantil, são processados de forma diferenciada, os elementos sobre o jogo da compreensão de gênero. Neste estudo, não procurei fazer essas inferências devido à grande quantidade de material a ser analisado e também não me propus a realizar esta investigação.

É importante ressaltar que o argumento da escolha pela faixa etária de quatro anos foi baseado nas considerações de Kohlberg (1966) a partir do conceito de Piaget sobre a constância do objeto, porém, não tem aqui nenhuma intenção de fundamentação piagetiana nem muito menos estruturalista. O problema da constância do objeto, na visão de Piaget, é, por exemplo, criticado por Merleau-Ponty (2006, p. 179) que diz:

Piaget diz que a criança não acredita na persistência dos objetos depois que eles desaparecem de seu campo visual. Mas é absurdo supor na criança a crença tanto na permanência quanto na não permanência no sentido entendido pelo adulto. Para descrever a experiência original da criança, seria preciso encontrar um meio de expressão que não sugerisse nem um mundo permanente, no sentido do adulto, nem um mundo de objetos que desaparecem.

Para Merleau-Ponty (2006, p. 184) o problema da constância do objeto está relacionado à percepção das formas. Como ele mesmo relata:

A constância é vista assim como é vista toda qualidade de forma (forma = propriedade de conjunto. Ex.; numa melodia, a forma é o que permanece

constante quando se faz uma transposição). É preciso eliminar toda interpretação intelectual. O espetáculo da percepção não é modificado pelo conhecimento, mas por um fator de organização.

A constância das formas percebidas pelas crianças se deve à forma de percepção numa totalidade organizada segundo a própria lógica da criança. Como mostra ainda Merleau-Ponty (2006, p. 185) “Na criança, graças ao fenômeno de constância, existe uma visão não caótica com estruturação do campo perceptivo (o que não quer dizer que a estruturação seja a mesma do adulto, nem tão perfeita quanto esta”. Para este filósofo,

Em geral não cabe atribuir à criança a concepção de uma coisa *absolutamente* permanente, como a natureza para o físico, que aliás, mesmo no adulto, não pertence ao mundo da percepção: cabe apenas reconhecer nela uma organização perceptiva preliminar às *operações lógicas*, contudo capaz de funcionar segundo sua lógica própria. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 187 – grifos do autor).

No jogo da compreensão de gênero, no trabalho da tradição, em termos de apresentar à criança, em seu desenvolvimento, certas configurações do que representa ser o homem e a mulher, podem ser que redundem certas apropriações e modos de compreensão. À medida que a criança vai crescendo ela pode ir mantendo ou não tais compreensões. Pude observar, nas crianças de cinco e seis anos, uma maior necessidade de separação em grupo de meninos e de meninas, quanto a uma maior prevalência de discursos estereotipados como, por exemplo, “homem não faz *ballet*”, “menino não brinca de boneca” etc. Porém, não é objeto desta tese discutir em profundidade a organização perceptiva da criança em seu desenvolvimento, mas de investigar o *jogo* da compreensão de gênero a partir da relação da criança com as “figuras de gênero” transmitidas pela tradição. A seguir a nomenclatura “figura de gênero” será melhor esclarecida.

## 1.2 Procedimentos metodológicos de análise de dados

A análise de dados foi realizada por meio de uma perspectiva essencialmente hermenêutica. Os depoimentos dos pais das crianças e de meus familiares foram expostos integralmente. Diferentemente da pesquisa fenomenológica onde, geralmente, se quebra o texto em Unidades de Sentido, nesta pesquisa, de base hermenêutica, preferi deixar os textos das entrevistas integralmente. Isso possibilitará ao leitor a condição de poder perceber o

diálogo que se deu entre mim e os sujeitos, observar os sentidos dados pelos sujeitos às questões de gênero, e acompanhar todo o processo de identificação das figuras de gênero e o processo de interpretação. O leitor poderá então identificar outras figuras de gênero e perceber outros jogos de compreensão de gênero que não percebi. As entrevistas não seguiram um rígido esquema de fazer as mesmas perguntas a todos os sujeitos de igual forma a fim de não colocá-los num leito de Procusto<sup>5</sup>. Foi por considerar o vivido como lugar da práxis hermenêutica que as direções foram sendo tomadas à medida que o processo foi evoluindo. Isso fica mais claro nas entrevistas tomadas em grupo. Já nas entrevistas com meus familiares o processo se deu através de e-mails. O que os deixou mais à vontade para que escrevessem da forma como acharam melhor.

Vejamos o que Gadamer (2008b, p. 75) tem a dizer sobre este primeiro contato com o texto dos sujeitos:

[...] é importante manter o olhar firme para as coisas elas mesmas, até superar completamente as errâncias que atingem o processo do intérprete, a partir de sua própria posição. Quem quiser compreender um texto deverá sempre realizar um projeto. Ele projeta de antemão um sentido do todo, tão logo se mostre um primeiro sentido do texto. Esse primeiro sentido somente se mostra porque lemos o texto já sempre com certas expectativas, na perspectiva de um determinado sentido. A compreensão daquilo que está no texto consiste na elaboração desse projeto prévio, que sofre uma constante revisão à medida que aprofunda e amplia o sentido do texto.

Qual foi o meu projeto prévio? Identificar os significados sobre gênero presentes nos textos dos sujeitos para perceber o jogo de compreensão. Segundo Gadamer (2008b, p. 75)

Faz sentido afirmar que o intérprete não vai diretamente ao “texto”, a partir da opinião prévia pronta e instalada nele. Ao contrário, põe à prova, de maneira expressa, a opinião prévia instalada nele a fim de comprovar sua legitimidade, o que significa, sua origem e sua validade.

A partir destas considerações passarei agora a apresentar uma modalidade de categorias de análise de dados que julguei apropriada para uma hermenêutica sobre o jogo da compreensão de gênero.

---

<sup>5</sup> Na mitologia grega há um mito que se chama *leito de Procusto*: Procusto era um bandido que vivia em uma floresta e tinha uma imensa cama. Todos os que passavam pela floresta eram presos e colocados por ele em sua cama. Os que eram muito grandes, Procusto cortava os pés e os que eram muito pequenos, esticava-os. Por isso foi também conhecido como “o estirador”. O tamanho da cama era o padrão utilizado por ele. Desse mito derivou a expressão “leito de Procusto”, que designa o esforço de se submeter um conceito, à luz de um determinado método ou teoria.

## 1.2.2 Categorias de análises

Antes de partir para a interpretação dos textos procurei desenvolver um projeto prévio de análise de dados e os denominei por meio das seguintes nomenclaturas: “figura de gênero”, “configuração de gênero” e “ajustamento criativo de gênero” – categorias de análises extraídas da Gestalt-terapia e da psicologia da Gestalt. O objetivo de tomar estas categorias de análise é clarificar o processo do jogo da compreensão de gênero, delineando, da melhor maneira possível, as figuras transmitidas pela tradição sobre a compreensão de gênero e o processo de como o sujeito as apreende.

### a) Figuras de gênero

O termo “figuras de gênero” referem-se às unidades de significado que emergiram dos textos dos sujeitos em referência a algum elemento de compreensão sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. As unidades de significado também são um tema tratado por Gadamer (2008a) a partir do conceito de “vivência” em Dilthey. Explica Gadamer (2008a, p. 110-111): “No terreno das ciências do espírito os dados revestem-se de um caráter especial, e é isso que Dilthey quer formular através do conceito de ‘vivência’.” Completa Gadamer (2008a, p. 111):

Os dados primários a que retrocede a interpretação dos objetos históricos não são dados de experimentação e de medição, mas unidades de significado. É isso o que quer dizer o conceito de vivência: as configurações de sentido que nos vêm ao encontro nas ciências do espírito, mesmo parecendo muito estranhas e incompreensíveis, podem ser reconduzidas a unidades últimas do dado da consciência, unidades que já não contêm nada de estranho, objetivo, nem carecem de interpretação. Trata-se das unidades vivenciais, que são em si mesmas unidades de sentido.

Na perspectiva gadameriana a subjetividade não é excluída, mas antes é dada primazia ao conceito de *jogo*, “[...] o que compõe a unidade real do dado é a unidade da vivência, e não elementos psíquicos nos quais ela poderia ser analisada” (GADAMER, 2008a, p. 111). Segundo Gadamer (2008a) é neste sentido que a palavra “vivência” reveste-se de um significado condensador e intensificador. Explica este filósofo “Quando algo é denominado

ou avaliado como uma vivência, isso ocorre pelo fato de sua significação estar associada a uma totalidade de sentido” (GADAMER, 2008a, p. 112).

Na vivência, a compreensão decorre de uma totalidade de sentido em que a “figura” que emerge encontra-se imbricada no seu correlativo fundamental chamado “fundo”, isto é, “figura” e “fundo” estão numa relação dinâmica e foi tema de estudos da Escola da Gestalt, no princípio do século XX, pelos psicólogos alemães Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), para tratar do fenômeno perceptivo que, segundo eles, se dá numa totalidade, numa Gestalt.; ou seja, na ideia de que o todo é mais do que a simples soma de suas partes. O conceito de figura/fundo foi desenvolvido por Edgar Rubin (1886–1951), psicólogo discípulo de Husserl, em 1912, no que tornou conhecido o famoso vaso de Rubin.

“Figura”, na psicologia da Gestalt, é denominada como parte do campo perceptivo que sobressai do “fundo” e que se individualiza e o “fundo” é compreendido como uma estrutura indistinta cujas partes não são nitidamente definidas, mas é dele que a figura emerge. Iremos perceber que o “fundo” sobre o qual emerge uma figura de gênero se deve a todo um trabalho da tradição sobre o que é o homem e o que é a mulher, que é anterior às compreensões de gênero dos sujeitos.

A percepção da “figura” em relação ao fundo de onde ela emerge tem, entretanto, um caráter de ambigüidade tornando-se complexo pensá-la enquanto percepção pura. Para Merleau-Ponty (1966), é inconcebível a idéia de percepção pura. Esse filósofo dá o seguinte exemplo: quando olhamos uma praia, não temos percepções pontuais, “o todo se faz visão e forma um quadro diante de nós”. Há um horizonte de sentido (*horizon de sens*). É por percebermos esse todo que a atitude analítica pode, posteriormente, identificar semelhanças ou contigüidades e não o contrário” (MERLEAU-PONTY, 1966, p. 21-23).

Pretendo concentrar-me no *jogo* das figuras de gênero que emergem na, e pela tradição, considerando tal caráter de ambigüidade. Tais figuras podem ser identificadas nos discursos dos sujeitos entrevistados e que se configuram da melhor forma possível no campo sujeito/mundo. Sobre esta forma de configuração da “melhor forma”, faz-se necessário esclarecer o conceito de pregnância.

Pregnância é uma lei da percepção preconizada pela Psicologia da Gestalt que pode ser compreendida como a melhor Gestalt, a melhor configuração, isto é, diante de um campo perceptivo, repleto de elementos significativos, a lei da pregnância significa a melhor Gestalt,

a “melhor forma” percebida a partir dos elementos presentes no ambiente. Uma *boa forma* facilita a percepção entre as partes. Conforme Wertheimer (1938) somente quando existe uma “dependência mútua concreta” entre as partes é que o todo é um todo significativo, em vez de um “simples agrupamento somatório” de partes. Porém, assim como mostra Merleau-Ponty (1966) sobre o caráter da ambiguidade na percepção, é importante notar que a Psicologia da Gestalt tratava das leis da percepção num sentido laboratorial, isto é, deixando de levar em conta aspectos emocionais, sociais e existenciais mais amplos na percepção. Não foi este, o objetivo da psicologia da Gestalt.

A tarefa a que me proponho é identificar as figuras de gênero, no entanto, as motivações que levam os sujeitos a apropriarem-se destas figuras devem-se à uma multiplicidade de possibilidades a cada momento e de acordo com seu contexto e suas motivações. Não cabe aqui discutir o porquê um indivíduo percebe dessa ou daquela forma e incorpora desta ou daquela forma as figuras de gênero, mas sim de identificar as figuras que emergem nos seus discursos e colocá-la em relação. A hermenêutica é do jogo da compreensão, não dos sujeitos. Porém, quando eu for tratar do ajustamento criativo de gênero, o sujeito que compreende será levado em consideração.

O empreendimento hermenêutico aqui proposto é o de elucidar o jogo de compreensão de gênero. Nesse sentido, os processos de subjetivação que se encontram presentes no ato do sujeito entrar em contato com essas figuras configuram-se, como elementos deste próprio jogo de compreensão. O emprego do termo “configuração” em Gadamer, vem mostrar exatamente o caráter *medial* e o primado do jogo anterior aos processos de subjetivação. A emergência das figuras de gênero depende de processos subjetivos, mas é o jogo de compreensão que interessa.

O conceito de figura pode assemelhar-se também com o conceito de *habitus*<sup>6</sup> em Bourdieu (1996). Segundo ele, trata-se de um sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada. Bourdieu (1996) desenvolve uma filosofia da ação cujo ponto central é a relação, de mão dupla, entre as estruturas objetivas (dos campos sociais) e as estruturas incorporadas (do

---

<sup>6</sup> Seria ainda possível fazer uma interface entre “ajustamento criativo” o conceito de *simulacro* em Baudrillard e o conceito de *habitus* em Bourdieu relacionado as figuras de gênero às representações sociais. Nela a perspectiva estrutural, a consideração do inconsciente e a ligação entre realidade e representação estão presentes. Baudrillard (1995) se refere aos consumos como formas de circulação, compra, venda e apropriação de bens de objectos-signo diferenciados que constituem uma linguagem e um código através dos quais as sociedades comunicam.

*habitus*). Na sua perspectiva, em “[...] vez de ser a transferência que está na origem do objeto [...] é a construção do objeto que a fundamenta” (BOURDIEU, 1989, p.68).

No entanto, ao colocar em aberto a pergunta sobre *o que é o homem e o que é a mulher* em um sentido ontológico faz-se necessário suspender qualquer a priori sobre gênero e sobre qualquer conceito como a bem elaborada perspectiva da *dominação masculina* preconizada por Bourdieu (1995). Nesse sentido, o conceito de *habitus* não será tomado nesta tese como uma figura de gênero, pois este conceito, já traz em si mesmo, uma interpretação dada por Bourdieu (Idem) que fundamenta seu conceito de *dominação masculina*. Ademais, o conceito de *habitus* é contrário, epistemologicamente, à uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica, pois, tal conceito, vem destituído de intencionalidades, isto é, os sujeitos não têm claro o trabalho da tradição ao ponto de compreender intencionalmente a dominação masculina. Escolhi, no lugar de *habitus*, adotar a figura de gênero “tradição” pois, como veremos na apresentação de vários horizontes de sentidos, os sujeitos se referem a esta figura de forma intencional: “esta foi a mesma orientação recebida”; “isso foi passado de pai para filho” etc.

Nesse sentido, as análises dos horizontes de cada sujeito, por meio destes conceitos, servirão para observar como às compreensões de gênero se constituem em configurações de sentidos, isto ocorre a partir do encontro do sujeito com e na tradição. Para melhor compreendermos a relação aqui implicada – entre o processo de ajustamento criativo e as figuras de gênero, em termos de *configurações de gênero* –, é necessário tomar antes o conceito de configuração e, para isto, utilizo-me novamente de Gadamer (2008a, 2008b).

## **b) Configuração de gênero**

Segundo Gadamer (2008a, p. 173):

O jogo é configuração. Essa tese significa: a despeito de sua dependência do ser representado, trata-se de um todo significativo, que como tal pode ser representado e entendido em seu sentido repetidas vezes. Mas também a configuração é jogo porque, a despeito dessa sua unidade ideal, somente alcança seu pleno a cada vez que é representada.

Pretendo tomar de Gadamer (Idem) o termo “configuração” já que este o compreende em relação direta com o conceito de jogo, isto é, considerarei a tendência de organização da percepção das figuras de gênero dadas pela tradição como uma totalidade

significativa, isto é, pensando, de acordo com Gadamer (2008a), como uma “unidade ideal” quando representada. Para Gadamer (2008a, p. 167) “[...] o jogo, ele mesmo, é uma transformação tal que a identidade daquele que joga não continua existindo para ninguém. A única coisa que se pode perguntar é qual é a ‘intenção’ do que está aí”. “Qual a intenção do que está aí” se configura como um elemento do jogo de compreensão na configuração maior do processo hermenêutico, isto é, é importante compreender tal intenção em relação a uma configuração maior e esta, em relação às suas partes. A relação entre o conceito de jogo e o conceito de configuração também é tomada por Nibert Elias<sup>7</sup> para tratar das relações sociais, porém não vamos aqui tratar destas interfaces, isso seria para outro empreendimento. Por ora, irei tratar do conceito de ajustamento como uma ferramenta que servirá para compreendermos o jogo das intencionalidades, isto é: “Qual a intenção do que está aí” em cada texto em termos das configurações de gênero que se formam. Portanto, por uma questão de ênfase, não se trata de analisar o sujeito dos textos, mas os próprios textos e suas intencionalidades tomando o jogo como *sujeito*.

O modo de ser do jogo, portanto, não implica a necessidade de haver um sujeito que se comporte como jogador, de maneira que o jogo seja jogado. Ao contrário, o sentido mais original de jogar é o que se expressa na forma medial. Assim, por exemplo, costumamos falar que algo “está jogando” em tal lugar ou em tal momento, que algo está se desenrolando como jogo, que algo está em jogo (GADAMER, 2008a, p. 157).

O jogo que está sendo jogado aqui trata da compreensão de gênero. “É justamente esse o ponto em que o modo de ser do jogo se torna significativo, pois o jogo tem uma natureza própria, independente da consciência daqueles que o jogam.” (GADAMER, 2008a, p. 155). Apesar de ser essa a perspectiva central desta tese, pretendo me dedicar, em alguns momentos – através do conceito de ajustamento criativo de gênero – a mostrar, mais claramente, as intencionalidades de alguns jogadores (sujeitos). Como mostra Gadamer: “Em princípio, percebemos aqui o *primado do jogo face à consciência do jogador*, e se partimos de fato do sentido medial do jogo também as experiências do jogo descritas pelo psicólogo e o antropólogo irão ganhar uma luz nova e esclarecedora.” (GADAMER, 2008a, p. 158 – grifos do autor).

---

<sup>7</sup>A configuração é entendida como um “padrão” criado pelos jogadores, padrão este mutável que compreende o conjunto criado pelos jogadores através de suas mentes, suas ações nas relações com os outros. (ELIAS, 1999, p. 141-142). O jogo, na perspectiva de Elias “se apresenta como uma lei geral do funcionamento social e se impõe, pois, como um imperativo do qual ninguém poderia fugir”.

### c) Ajustamento criativo de gênero

Tomo o conceito de ajustamento criativo, considerando-o como um *sentido medial* entre o sujeito e a tradição que o envolve, refere-se às respostas idiossincrásicas deste primeiro, no jogo dinâmico de compreensão de gênero. “Nisso sempre está implícito o vaivém de um movimento que não se fixa em nenhum alvo, onde termine” (GADAMER, 2008a, p. 156).

Quando é que se fala de jogo e o que está implícito nisso? Certamente de início o ir e vir de um movimento que se repete constantemente – pense-se em certos ditos como ‘o jogo de luz’ ou ‘jogar das ondas’, em que não está ligado a uma finalidade última. Isso é notadamente o que caracteriza o ir e vir – que nem um nem outro extremo é o alvo do movimento, o ponto no qual ele descansa (GADAMER, 1985, p.38)

Apesar deste empreendimento não ter o propósito de investigar os processos subjetivos na compreensão de gênero, mas sim ao jogo de compreensão, irei, em alguns momentos, me referir ao processo de ajustamento criativo para compreendermos melhor como se dá esse jogo no lado do sujeito que o joga. O conceito de ajustamento é um termo retirado da Gestalt-terapia em que o elemento principal que o caracteriza é uma espécie de “acordo” entre o ambiente (a tradição em que este se encontra) e as respostas idiossincrásicas do sujeito em relação a tradição dada consoante às suas necessidades vividas a cada momento. Procedo com o esclarecimento deste conceito “aplicando-o”, simultaneamente, em relação às questões de gênero e ao processo hermenêutico. Ajustamento criativo compreende sempre uma fase de agressão em que o organismo humano, enquanto ente intra-mundano, lida com as “figuras de gênero” transmitidas pela tradição para poder assimilá-las (torná-las símile) e incorporá-las, (torná-las corpo) da melhor maneira possível no campo organismo/ambiente. Trata-se de procurar compreender como os sujeitos dão sentido às *figuras de gênero* transmitidas pela tradição porque, como preconiza a Gestalt-terapia sobre esse conceito, “[...] é abordando, apoderando-se de velhas estruturas e alterando-as que o dessemelhante torna-se semelhante.” (PERLS *et al*, 1997, p. 47). Neste sentido, a assimilação das figuras de gênero, que emergem da tradição, podem promover o crescimento e mudança, isto é, toda fase de agressão e assimilação significa, neste sentido, uma compreensão nova. Segundo Perls *et al* (1997, p. 45), “[...] crescimento é a função da fronteira-de-contato no campo organismo/ambiente; é por meio de ajustamento criativo, mudança e crescimento que as unidades orgânicas complicadas persistem na unidade maior do campo”. Ou seja, a condição

hermenêutica, nesse sentido, é inerente à condição do sujeito poder realizar ajustamentos criativos e compreender, de novas formas, questões relacionadas ao fenômeno gênero.

O ajustamento criativo de gênero se dá quando a pessoa encontra no ambiente os elementos sobre gênero já construídos pela história e lida com estes elementos através de um modo singular de (re) significá-lo realizando sua própria hermenêutica. Como diz Oliveira (1996, p. 225), “[...] há hermenêutica porque o homem é hermenêutico, isto é, finito e histórico, e isso marca o todo de sua experiência de mundo.”

O ajustamento criativo de gênero pode ser compreendido como o modo como os sujeitos se comportam dando sentido às figuras de gênero que emergem no seu existir. No caso da criança, como ela vivencia as figuras de gênero presentes em seu campo e as configura de forma singular no seu vivido, agindo da melhor forma possível (princípio da boa forma ou pregnância) no ir e vir entre as necessidades do ambiente e as suas. Na perspectiva gadameriana

Cada jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga. Não pode igualmente abandonar-se à liberdade do desenrolar-se do jogo, a não ser transformando os fins do seu comportamento em simples tarefa do jogo. É assim que a criança estabelece para si mesma sua tarefa num jogo com bola, e essas tarefas são tarefas do jogo, porque o verdadeiro fim do jogo não é a solução dessas tarefas, mas a ordenação e configuração do próprio movimento do jogo. (GADAMER, 2008a, p. 161).

As tarefas das crianças, no jogo da compreensão de gênero, podem significar a reprodução, ou não, de preconceitos ou pré-compreensões como construções de entendimento que a criança, quando chega ao mundo, já os encontra presentes dando a estas pré-compreensões novas compreensões. Isto significa dizer que “[...] nós pertencemos à história muito antes que ela nos pertença” (SCHUCK, 2007, p. 168). A figura de gênero, “incorporada” no sujeito por meio da forma como ele lida com a tradição, pode desdobrar-se numa forma singular de compreensão que irá fazer parte do seu horizonte de sentidos. Ela decorre da vivência na relação com pais, escola, igreja e demais instituições que se configuram no campo do vivido do sujeito repleto de figuras de gênero. Cabe à criança, em seu desenvolvimento, lidar com a compreensão de tais figuras da melhor forma possível, buscando uma espécie de “acordo criativo” entre as configurações de gênero transmitidas pela tradição e as suas necessidades e interesses do momento.

Trata-se de analisar “qual a intenção do que está aí” nos textos dos sujeitos desta pesquisa. Além da perspectiva hermenêutica preconizada por Gadamer, minha proposta é a de

utilizar a perspectiva da Gestalt-terapia de intensificação de *awareness*<sup>8</sup>, como um auxílio para esclarecer tal intencionalidade.

A preocupação é sentida por um problema atual, e o excitamento cresce em direção à solução vindoura mas ainda desconhecida. O assimilar da novidade se dá no momento atual à medida que este se transforma no futuro. Seu resultado nunca é um mero agregamento de situações inacabadas do organismo, mas uma configuração que contém material novo do ambiente. É, portanto, diferente do que poderia ser lembrado (ou conjecturado) [como conteúdo objetivo, sentido, significado...]. (PERLS, *et al*, 1997, p. 46).

A proposta aqui é clarificar, por meio da perspectiva gadameriana, auxiliada pelo conceito de *awareness*, de como se dá o jogo da compreensão de gênero. Ao colocar as figuras de gênero numa relação dialógica, abre-se a possibilidade da configuração de novos horizontes de significações sobre gênero; de outra forma, que não na dinâmica de uma compreensão figura/fundo transmitidas pela tradição e reproduzidas como tal. Nesse sentido, torna-se possível perceber como emerge as figuras de gênero de acordo com o contexto vivido pela criança. Da mesma maneira que o conceito de configuração já é o jogo, Perls *et al* (1997, p. 46) relatam sobre o processo de compreensão em termos de *awareness*:

Trabalhando a unidade e desunidade dessa estrutura da experiência<sup>9</sup> aqui e agora, é possível refazer as relações dinâmicas da figura e fundo até que o contato se intensifique, a *awareness* ilumine e o comportamento se energize. E o mais importante de tudo, *a realização de uma gestalt vigorosa é a própria cura, porquanto a figura de contato não é apenas uma indicação da integração criativa da experiência, mas é a própria integração.* (Grifos do autor).

Proceder com a hermenêutica gadameriana para investigar o jogo de compreensão de gênero utilizando tais categorias de análises, auxiliadas pelo referencial teórico da Gestalt-terapia e da psicologia da Gestalt, significa tratar tal compreensão a partir da unidade/desunidade das figuras de gênero que se encontram configuradas em horizontes de sentidos, transmitidas pela tradição.

<sup>8</sup> Esta palavra de origem inglesa que quer dizer conscientização, percepção, compreensão. Literalmente significa “qualidade ou estado de ser cômico” (dicionário Michaelis, 1961). Difere da palavra “consciousness”, que quer dizer também consciência, porém mais relacionada a um aspecto cognitivo. Gary Yontef (1998, p. 31) define-a como um “[...] processo de estar em contato vigilante com os eventos mais importantes do campo indivíduo/ambiente, com total apoio sensoriomotor, emocional, cognitivo e energético.”

<sup>9</sup> A tradução do inglês para o português empobreceu a expressão “estrutura da experiência concreta” *the internal structure of the actual experience* (PERLS *et al*, 1951/1994, p. 232). Ou seja, o correto seria a tradução para “estrutura interna da experiência atual”.

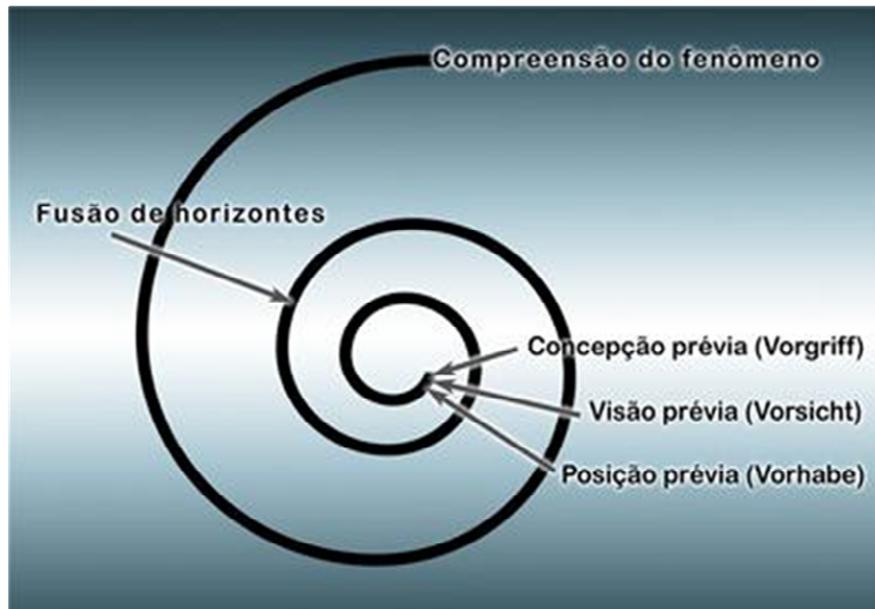
Vale ressaltar que a intensificação do contato, a iluminação da *awareness* e a energização também se referem aos textos e não aos sujeitos e seus comportamentos. Neste jogo de compreensão, ao delinear as figuras de gênero e colocá-las em diálogo umas com outras, pode emergir uma nova configuração nas suas relações dinâmicas. Refazer a relação figura/fundo não significa modificar as figuras, mas compreender a dinâmica entre elas tanto quanto uma vem para o primeiro plano e tornando-se figura e a outra recua para o fundo, como significa jogá-las uma em relação a outra de uma forma dialógico-dialética.

A análise e interpretação dos dados serão realizadas em estrita obediência às idéias do círculo hermenêutico gadameriano, de acordo com a seqüência apresentada na Figura 1. Como visto, as análises partirão em primeiro lugar do meu *Mundo-Vida* que compreende um relato de minha vivência de compreensão sobre gênero desde minha pré-compreensão primária até o momento desta pesquisa de doutorado, isto é, meu horizonte de sentidos sobre gênero, a partir da perspectiva gadameriana, é tomado como condição de possibilidade daquele que quer compreender dando assim início ao círculo hermenêutico.

O processo hermenêutico parte, inicialmente, da descrição e da compreensão do meu Mundo-Vida, em segundo lugar, o processo continua com a apresentação e fusão de horizontes de compreensões da minha família, em terceiro, com a apresentação e fusão com as compreensões dos pais das crianças, em seguida, com a descrição e fusão com alguns discursos de professores, diretores e funcionários da escola de Educação Infantil onde foi realizado o trabalho de campo e, por último, com a apresentação e fusão de horizontes de sentidos com as crianças dessa escola. Ou seja, da mesma maneira que a família das crianças foi investigada por meio de seus pais, a minha, da mesma forma, a fim de apresentar os sentidos de gênero passado de pais para filhos. O próximo capítulo trata da primeira parte de um processo hermenêutico até chegar às crianças da Educação Infantil. Pretendo, no capítulo sobre meu *Mundo-vida*, justamente, iniciar o processo de compreensão de gênero, isto é, apresentar o processo de meus ajustamentos criativos em relação às figuras de gênero transmitidas pela família e a forma como foram por mim experienciadas até hoje.

### 1.2.3 O círculo hermenêutico

A concepção do círculo gadameriano da compreensão pode ser facilmente compreendido a partir da análise da figura a seguir



**Figura 1** – Círculo Hermenêutico de Gadamer

Como se observa, o círculo parte da posição prévia, visão prévia e concepção prévia que o pesquisador tem do fenômeno. Ao “ir às coisas mesmas”, ele adquire outros conhecimentos do fenômeno que alargam seus horizontes sobre o mesmo. Surge, então, um novo círculo de compreensão. Como se revela esse novo círculo de compreensão? Com o emprego da noção de fusão de horizontes. A partir desse novo círculo, o investigador parte para novo círculo e, assim, sucessivamente.

O círculo, portanto, não é de natureza formal. “Não é objetivo nem subjetivo, descreve, porém, a compreensão como o jogo no qual se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete” (GADAMER, 2008a, p. 388). Há que se levar em conta, portanto, que o círculo de compreensão não é concebido como um método. Como bem esclarece Gadamer (2008a, p. 389), “O círculo da compreensão não é, portanto, de modo algum, um círculo ‘metodológico’; ele descreve antes um momento estrutural ontológico da compreensão”.

### a) Compreensão, interpretação e aplicação

Compreensão, interpretação e aplicação são uma só e mesma coisa na visão gadameriana. Para Gadamer (2008a) tais discriminações se devem pela velha tradição da hermenêutica, que se perdeu na autoconsciência histórica da teoria pós-romântica da ciência, em que esse problema ainda ocupava um lugar sistemático. Gadamer (2008a) vai mostrar que o problema hermenêutico se dividia em uma *subtilitas intelligendi*, a compreensão, de uma *subtilitas explicandi*, a interpretação, e durante o pietismo se acrescentou como terceiro componente a *subtilitas applicandi*, a aplicação. Declara então Gadamer (2008a, p. 406): “Esses três momentos devem perfazer o modo de realização da compreensão. É significativo que os três recebam o nome de *subtilitas*, ou seja, que se compreendam menos como um método sobre o qual se dispõe do que como uma aptidão que requer uma particular finura de espírito”. Esclarece mais ainda:

Ora, o problema hermenêutico recebeu seu significado sistemático no momento em que o romantismo reconheceu a unidade interna de *intelligere* e *explicare*. A interpretação não é um ato posterior e ocasionalmente complementar à compreensão. Antes, compreender é sempre interpretar, e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão. (GADAMER, 2008a, p. 406).

Segundo Gadamer (2008a, p. 406), a íntima fusão entre compreensão e interpretação “[...] acabou expulsando totalmente do contexto da hermenêutica o terceiro momento da problemática hermenêutica, a aplicação”.

Antigamente era lógico e muito natural considerar que a tarefa da hermenêutica era adaptar o sentido de um texto à situação concreta a quem este fala. O intérprete da vontade divina, aquele que sabe interpretar a linguagem dos oráculos, representa seu modelo originário. Mas hoje em dia o trabalho do intérprete não é simplesmente reproduzir o que realmente diz o interlocutor que ele interpreta, mas deve fazer valer a opinião daquele como lhe parece necessário a partir da real situação da conversação na qual somente ele se encontra como conhecedor das línguas que estão em comércio. (GADAMER, 2008a, p. 407).

Para Gadamer (2008a, p. 408), se quisermos compreender um texto de acordo com as pretensões que o mesmo apresenta “[...] devemos compreendê-lo a cada instante, ou seja, compreendê-lo em cada situação concreta de uma maneira nova e distinta. Aqui, compreender é sempre também aplicar”.

Qual a situação concreta que necessita de uma hermenêutica nesta tese? Trata-se de identificar o jogo da compreensão de gênero a partir dos discursos de cada sujeito. É na Gestalt dos discursos dos sujeitos que se encontra a tarefa hermenêutica. Isso indica que cada compreensão já é interpretação e já é aplicação. Levando essa condição em consideração, as análises dos discursos dos sujeitos já são compreensões e já são interpretações e aplicações. Isto significa que os comentários que farei em cada interpretação seja dos meus textos, seja dos textos dos outros sujeitos já co-incidirão estes três momentos e ficam sempre abertos para novas compreensões, novas interpretações e novas aplicações.

## **b) Fusões de horizontes**

Coerentemente com as ideias de Gadamer, este estudo parte da minha posição prévia (*Vorhabe*), visão prévia (*Vorsicht*) e concepção prévia (*Vorgriff*) sobre o fenômeno investigado. Esta posição é representada, portanto, pela circunferência inicial do círculo hermenêutico. Desde o momento que passo a esclarecer meu horizonte de sentidos – sendo fiel a uma pesquisa fenomenológico-hermenêutica –, precisei ficar numa posição entre suspender/afirmar minhas pré-compreensões para tratar das minhas visões, posições e concepções, das visões, posições e concepções de meus familiares, dos pais dos alunos, da escola, e dos próprios alunos, para – somente a partir daí – proceder então com a fusão de horizontes de sentidos.

Conforme Gadamer (2008a, p. 386), “O critério correspondente para a justeza da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo. Se não houver tal concordância, significa que a compreensão malogrou.”

Apresento a seguir o meu próprio horizonte de sentidos sobre a compreensão de gênero, o que nesta tese considero como a primeira etapa do jogo da compreensão de gênero.

## 2 O MUNDO-VIDA DO PESQUISADOR

“Compreender significa em primeiro lugar ser versado na coisa em questão, e somente secundariamente destacar e compreender a opinião do outro como tal.”

(GADAMER, 2008a, p. 390)

“Como é que devemos mesmo compreender todos os enigmas da alma humana, se nós mesmos somos todos um enigma?”

(GADAMER, 2007, p. 45)

Ser versado na coisa que se quer compreender é, para o filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002), possuir um máximo de conhecimento sobre a coisa a ser compreendida: o que conheço dela, como ela me instiga, como aparece/desaparece em mim; como me constitui, como aprendi a compreendê-la; como aquilo que compreendo dela é insuficiente para mim etc. Enfim, é poder reconhecer, da forma mais ampla possível, os elementos que me interpelaram e continuam a me interpelar na necessidade de compreendê-la buscando, ao mesmo tempo, alcançar uma nova compreensão sobre ela. Porém, como mostra na citação acima, somos um enigma e a coisa que quero compreender também, somos então, nesta tese, dois enigmas em busca de compreensão. A própria coisa que quero compreender se desdobra no mesmo enigma que sou. O que quero compreender é “o que é o homem e o que é a mulher”. Compreender esta questão se encontra encarnada em mim na condição de corpo generificado de homem. Nesse sentido, as questões de gênero do meu processo de compreensão e minha existência corporal no mundo encontram-se, de alguma maneira, interligadas.

Este capítulo, portanto, constitui-se num duplo enigma, pois trata do jogo de compreensão de um enigma na compreensão de outro enigma. Nisso eu e a coisa a ser compreendida requer uma hermenêutica em conjunto. Qual é a coisa que quero compreender? “A compreensão de gênero” que está aqui em busca de desvelamento e eu, enquanto sujeito, aquele que quer compreendê-la vivo essa questão encarnada em mim. Já que a coisa está posta, resta apresentar a mim mesmo procurando identificar rastros desta coisa que quero compreender em minha trajetória existencial.

A primeira conexão com a coisa que quero compreender passa por minha vivência na igreja evangélica. Foi a partir de minha tradição religiosa, protestante, calvinista, que o jogo

da compreensão de gênero passou a se desdobrar em mim. Destacarei então três momentos que estão diretamente ligados a coisa que quero compreender: minha primeira excursão da igreja, minha incursão de volta à igreja e minha segunda excursão. Paralelamente a esse processo de sair e retornar à igreja alguns universos de sentidos serão também explorados, que são as mudanças de cidade, as frustrações amorosas, e as novas compreensões adquiridas por meio do conhecimento psicológico, filosófico, teológico – dentre outros. Estes elementos podem identificar tanto meu interesse por esse objeto como clarificar o processo de mudanças de compreensões no meu haver com essa mesma coisa.

Portanto, este capítulo trata de apresentar o meu Mundo-Vida com o objetivo de alcançar uma determinada conexão com a tradição donde nasci e seu efeito na configuração de meus horizontes de sentidos como um jogo de compreensão entre mim e as questões de gênero transmitidas pela tradição evangélica. Como me dizer na coisa e deixar que ela fale de mim? Esta relação entre mim e a coisa que quero compreender me põe num risco e ao assim fazê-lo também me coloca numa experiência de “quase-reflexividade” ontológica. Segundo Schuk (2007, p. 149)

O jogo só cria uma situação favorável devido à possibilidade de o jogador se colocar a si mesmo em risco. Posso auto-experimentar a mim mesmo no jogo, ele me dá a possibilidade de um comportamento que normalmente não devo ter. Assim podemos afirmar que, ao jogar, se experimentam diferentes papéis sociais. De certo modo, é um processo reflexivo, mas não no sentido teórico nem epistemológico. É como experimentar a participação numa “quase-reflexividade” ontológica. É ali que ele poderá fazer a experiência enquanto experimentação de si mesmo, sem ser perturbado pelos condicionamentos do dia-a-dia. É aquela ideia de que algo, enquanto algo se revela, adquire sentido, à proporção que seu sentido é, por assim dizer, de certo modo compreendido por aquele que está fazendo a experiência.

Na medida em que vou esclarecendo meus horizontes de sentidos vou compreendendo a mim mesmo e a coisa num jogo dinâmico entre figura/fundo, pois ao participar de uma experiência de “quase-reflexividade” ontológica que envolve a reflexão sobre mim mesmo reflito sobre aspectos que transcendem minha experiência individual, mas, ao mesmo tempo, me faz compreender as questões de gênero a partir desta. Como mostra Gadamer (2008b, p. 43) “Todo saber sobre si próprio, passível de se alcançar, pode tornar-se objeto de um novo saber”.

Nesse processo acabo compreendendo também a mim mesmo num círculo hermenêutico experimentando uma “quase-reflexividade” ontológica para, inevitavelmente, voltar à minha condição ôntica. Aliás, dessa condição ôntica não poderei nunca escapar, resta

apenas me colocar numa dinâmica entre pertencimento/distanciamento para conhecer como os ventos insuflados pela tradição interpelaram de tal modo minha condição no mundo ao ponto de fazer emergir em mim a pergunta “O que é o homem e o que é a mulher?”

### **a) Compreensão essencialista sobre gênero**

Nasci numa família cuja tradição evangélica desempenhou uma forte influência sobre minhas primeiras compreensões sobre gênero. Foi a partir da primeira excursão do ambiente religioso que começaram a se processar minhas novas compreensões sobre o que é o homem e o que é a mulher.

A primeira vez que saí da igreja se deu quando me mudei da Bahia para Alagoas, em 1984, por conta de uma transferência do Banco Bamerindus (hoje atual HSBC), de Itabuna para Maceió. Um dos motivos é que em Itabuna não havia curso de psicologia e eu me sentia vocacionado a cursá-lo.

Ao chegar a Maceió comecei a fazer teatro, trabalhar, estudar e continuar a ir à igreja, porém com uma grande curiosidade de conhecer o “mundo”, pois a igreja, ao falar do mundo, me incitava uma grande curiosidade. Perguntava-me: “Que ‘mundo’ é esse?”; “Qual a diferença do mundo na igreja e fora dela?”.

A respeito da categoria “mundo”, o Novo Testamento usa a mesma palavra para designar coisas distintas. Por exemplo, Deus ama o mundo e Jesus se deu pela humanidade e toda a criação: “Porque Deus amou o mundo de tal maneira que entregou seu filho unigênito para que todo o que nele crê não pereça, mas tenha a vida eterna” (João, 3:16<sup>10</sup>). Jesus, neste sentido, é contemplado de várias formas em sua relação com o mundo: “Estava no mundo, o mundo foi feito por intermédio dele, mas o mundo não o conheceu” (João, 1:10). Há também uma interpretação diferente da palavra mundo quando se trata de “kosmos” que, no grego, significa “o universo criado”. Os crentes percebem essa diferenciação na Bíblia em que o mundo representa também o universo exaltado por seu Criador: “Os céus manifestam a glória de Deus e o firmamento anuncia a obra das minhas mãos” (Salmo, 19:1). Outra concepção de mundo é aquela como o lugar do mal: “Sabemos que somos de Deus, e que o mundo inteiro jaz no maligno” (I João, 5:19). Neste sentido, quem vive mundanamente vive em oposição a

---

<sup>10</sup> Todos os versículos citados nesta tese foram retirados da Bíblia de Estudos de Genebra (1997), portanto não serão citadas as páginas, apenas os versículos como é de praxe para citar passagens bíblicas.

Deus. Existem duas características desta concepção de mundo: o orgulho, que não aceita a dependência de Deus e a cobiça em relação aos prazeres, que leva o homem a desejar e a possuir tudo quanto é atrativo aos seus sentidos físicos: “Porque tudo que há no mundo, a concupiscência da carne, a concupiscência dos olhos e a soberba da vida, não procede do Pai, mas procede do mundo” (I João, 2:16). Neste sentido, o mundo é visto como o lugar dos prazeres carnis, em que os crentes geralmente compreendem como um lugar de pecado e de promiscuidade em que Deus não está nele. Em suma, e de forma resumida, o que a igreja proclama como “mundo” é um lugar onde impera o envolvimento com os prazeres da carne em detrimento do envolvimento com o espírito. Portanto, “mundano”, na concepção evangélica, é aquele que vive no mundo sem Deus.

Apesar de conhecer bem essas formas de concepção de mundo queria adquirir minha própria experiência de mundo, queria conhecê-lo por mim mesmo. Queria provar do mundo em minha própria carne assumindo a responsabilidade de minha curiosidade por este conhecimento. Em minha transgressão em conhecer o mundo, reeditei, de certa forma, a transgressão que ocorre no mito do Éden. Era o conhecimento que me instigava.

Não me lembro ao certo o que deflagrou o meu interesse em conhecer o mundo. Na época escrevi o “Diário de um desviado” justamente para narrar minhas aventuras e desventuras no conhecimento do mundo, mas o perdi. Por certo tais curiosidades se relacionavam à experiências não aceitas no mundo evangélico, como o sexo antes do casamento, a bebida, cigarro, festas, etc. Procurei realizar essa transição da melhor forma possível, mas com certas doses de ingenuidade; solicitei à igreja onde eu estava filiado que retirasse meu nome da lista de membros e comecei a experimentar o mundo sem a necessidade de esconder de ninguém esta minha decisão. Meus pais, amigos e irmãos conheceram minha decisão e sofreram, com certeza, com isso. Lembro-me de uma conversa com meu irmão em que ele disse: “Cara, você tem certeza de que é isso mesmo que você quer? Pode ser que não haja mais volta”. Eu lhe disse: “Tenho sim, pois eu me sinto pré-destinado”. Minha saída da igreja era uma espécie de experimento. Eu queria conhecer as coisas do mundo, para depois voltar. Não foi o curso de psicologia que mudou minha cabeça, como muitos amigos pensaram, ao ponto de me fazer sair da igreja, mas a necessidade de experimentar o mundo em tudo aquilo que não conhecia, seja pelas festas, bebidas, sexo, seja também pela necessidade de conhecer um mundo diferente daquele em que fui criado. Nesse “experimento” pude curtir e refletir sobre o mundo, não necessariamente nesta mesma ordem.

Nesse mundo novo encontrei pessoas que não iam à igreja, não eram religiosas, mas que eram, no meu entender, mais fiéis a Deus do que eu. Pessoas solidárias, generosas, enfim, amigos e experiências destituídas de qualquer conotação maligna. Mais adiante é que descobri que a concepção de mundo que até hoje adoto já tinha sido tematizada pela perspectiva merleau-pontyniana<sup>11</sup> e é sobre este entrelaçamento de concepções de mundo que minha compreensão de gênero foi se modificando.

Minha vivência de abertura para conhecer o mundo me abriu às portas para compreender as relações de gênero de forma diferenciada daquela que aprendi na igreja; relativizando as hierarquias dos papéis masculinos e femininos com liberdade para transitar e aprender novos modos de configurações das relações de gênero e das relações sociais.

De 1984 até 1995 vivi, intensamente, uma vida dita mundana em que as questões de gênero exerceram forte presença em minha vida, principalmente, na minha relação com Deus e com as mulheres. Por um lado, minhas raízes eram ainda evangélicas, por outro, começava a conhecer o mundo de forma diferente daquela que me haviam ensinado e, nesta experiência, tinha o desafio de relativizar ambas as visões: a igreja me deu como herança um comportamento ético, respeitoso, e minha vida mundana me abriu para pensar e estar com as pessoas sem preconceitos, principalmente, em minhas vivências sexuais e afetivas com as mulheres. Isto é, uma visão sem papéis definidos e sem a hierarquia de gênero.

Formei-me em 1988 em psicologia e, em 1989, mudei-me para Fortaleza. Tinha uma vida completamente fora do circuito eclesiástico. O experimento havia se convertido em esquecimento. Não cogitava mais em retornar à igreja. Neste ínterim conheci uma colega de profissão e passei a frequentar, novamente, os círculos de leituras bíblicas em sua casa com vários amigos e, logo em seguida, conheci uma garota e começamos a namorar. Pude juntar, nesse momento, a vivência religiosa, o namoro e a amizade. Três figuras de gênero num só lugar. Minha amiga e minha namorada começaram a ficar muito amigas e isso interferiu em mim gerando um ciúme que não consegui lidar, o que ocasionou o rompimento desta minha configuração de gênero. Sem referenciais voltei, em 1994, à igreja, chorando feito um verdadeiro filho pródigo e recebido enquanto tal. “[...] porque este meu filho estava morto e reviveu, estava perdido e foi achado. E começaram a rezoijar-se.” (Lucas, 15:24).

---

<sup>11</sup> Segundo Merleau-Ponty (1996, p. 278) “Será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Retomando assim o contato com o corpo e com o mundo é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que se percebe com nosso corpo, e o corpo é um eu natural, é como que o sujeito da percepção, do conhecimento.”

O mundo passou a ser, de volta, aquele mundo que eu conhecia. Era uma espécie de retorno à casa onde os objetos tradicionais e pessoas estavam no mesmo lugar. O lugar do pertencimento, das mesmas linguagens, dos mesmos sons, dos mesmos significados sobre gênero. Uma paz tomava conta de mim e me sentia, de fato, em casa, vivendo o pleno sentido de que “o bom filho a casa retorna”.

Voltar para a igreja significou voltar também a identificar-me com a ideologia do seio familiar, isto é, uma ideologia protestante reformada, calvinista. Na igreja evangélica não se admitia relações sexuais antes do casamento e todas as vezes que tinha contatos mais íntimos com as namoradas crentes, introjetava sentimentos de culpas, e a oração e arrependimento eram a solução doutrinadora para a expiação do nosso pecado. Meu projeto era me casar, tanto não precisaria mais me preocupar com a minha libido, como teria um projeto de vida mais centrado, teria mais estabilidade existencial, com filhos, vivendo minha profissão como psicólogo e com funções na igreja. Mas com qual mulher? O significado de gênero retornou forte. Como um evangélico que sempre buscou ir a fundo nas questões, comecei a questionar o conceito de *mulher submissa* e de *mulher virtuosa* apregoado pela Igreja. A *mulher submissa* representava a mulher dos meus sonhos e quando eu juntava com a *mulher virtuosa* ficava mais bela ainda. Quem não conhece a respeito do significado bíblico dessas duas figuras de gênero é, em síntese, no primeiro caso, uma mulher doada ao marido e aos filhos, representando a igreja que se doa a Cristo e, no outro caso, uma mulher mais independente, que trabalha fora de casa, mas que não deixa de cuidar da casa e do esposo e de sua relação com Deus. Existencialmente desconfiava que uma mulher com essas características existisse, teologicamente queria compreender o verdadeiro papel do homem e da mulher na relação a dois e no mundo. Nesta minha volta à igreja evangélica a necessidade de compreender as questões de gênero foi, aos poucos, se transformando em tema de investigação, porém apenas por curiosidade.

Nessa fase, os namoros eram somente com mulheres da igreja, visto que o casamento chamado misto não é bem recebido dentro da igreja, pois ocorre sempre a ameaça de que um dos cônjuges venha a influenciar o outro, retirando-o da igreja. Eu procurava ser fiel às doutrinas e, por outro lado, tinha uma vantagem existencial para mim, pois sabia que lá estava uma categoria de mulher que eu buscava: uma mulher fiel a Deus e ao marido. Uma coisa reforçava a outra. Duas figuras juntas: a vida religiosa com a promessa de uma mulher ideal, mistura de submissão com virtuosidade.

Portanto, em minhas relações sempre procurava uma mulher que fosse ao mesmo tempo “serva do Senhor”, como se diz no meio evangélico, e uma “serva minha”. Havia uma configuração problemática em minha compreensão na dinâmica figura/fundo. Compreendia que a mulher era a figura que iria ser sobressaída do fundo de uma vontade divina. Havia colocado a figura de Deus e a figura da mulher juntas e no meio havia uma insegurança existencial. Nesse processo de confusão entre figura/fundo apostava que se a mulher fosse, realmente, de Deus<sup>12</sup> seria fiel também a mim. A fenda da necessidade de uma garantia de fidelidade de novo se abria diante de mim e era nutrida pela esperança de que Deus fosse um dia mandar essa mulher. Na realidade, a figura de Deus, a figura da Mulher e a figura da Fidelidade não estavam fundidas, mas nítidas e brilhantes, numa mesma constelação, brigando para se constituírem a melhor representante epistemológica de minhas carências e de minha compreensão de mundo. Só mais tarde é que percebi que todas estas figuras precisavam de uma hermenêutica: a figura de Deus para que eu pudesse viver uma vida mundana sem sentimentos de culpa; a figura da mulher para me realizar enquanto homem e a figura da fidelidade para que eu compreendesse minha insegurança nas relações afetivas com meu medo de ser traído.

Não preciso dizer que tive desastrosos namoros, pois, por um lado, vivia a maravilha da experiência religiosa (Deus), por outro lado, não conseguia admitir minha namorada (Mulher) ir com roupas sedutoras para a ginástica (Fidelidade). Ou seja, a volta à igreja operou em mim um recrudescimento de minhas crenças anteriores e, ao mesmo tempo, com a dificuldade de me desfazer das aprendizagens “mundanas”. Sentia-me liberal, mas ainda queria a mulher submissa anunciada pelo apóstolo Paulo<sup>13</sup>. Meus namoros não prosseguiram, pois vivia uma cisão: compreendia que não era pecado a liberdade sexual, mas isto não era admitido no seio da igreja protestante, o que me levava a crises constantes de consciência. Era minha nova compreensão de liberdade que não estava correta? Ou ainda não havia encontrado uma hermenêutica bíblica capaz de atualizar a vivência de minha libido sem culpas? A figura da sexualidade libertária assumiu o lugar de primeiro plano sem deixar para trás estas outras figuras. Fui aos poucos me permitindo encontrar na relação afetiva a compreensão de que a fidelidade da mulher não é garantida pela relação com Deus nem muito menos em relação a

---

<sup>12</sup> A “mulher” de Deus é revelada em Apocalipse 12. Ela é santa, brilhante e gloriosa. Ela é perseguida pelo dragão, e não se acha assentada sobre a besta. Ela é protegida por Deus, ao invés de ser julgada por Ele. O “filho” dela é arrebatado aos céus, para governar as nações (v. 5). E seus outros filhos são os que “guardam os mandamentos de Deus e têm o testemunho de Jesus Cristo”. (v. 17).

<sup>13</sup> Efésios (5: 22-23): “Vós mulheres, submetei-vos a vossos maridos, como ao Senhor”; “porque o marido é a cabeça da mulher, como também Cristo é a cabeça da igreja [...]”.

mim. Minha própria liberdade e autonomia começaram a se desdobrar num respeito pela alteridade da mulher em suas escolhas, desejos e satisfações. A mulher passou a se constituir como um outro que não sou eu, tanto na sua diferença de gênero quanto nos seus diferenciais enquanto pessoa. Em suma, fui compreendendo que não dava para eu dar conta da alteridade do outro, seja baseado em Deus seja atravessado por minhas inseguranças e ciúmes. Mas essa compreensão ainda estava se processando.

## **b) O jogo da compreensão de gênero entre essência e existência**

Um episódio que me ajudou muito a compreender de forma diferente às questões de gênero foi quando me matriculei no seminário da Igreja Presbiteriana Independente para fazer o curso de bacharel e mestrado em teologia. Esta igreja e seu seminário são de um caráter mais liberal, menos proselitista e aberto a uma compreensão existencial. Ao chegar lá algumas questões me abriram a cabeça. Uma delas foi o contato com o pensamento de Paul Tillich<sup>14</sup> (1886-1965) que já o conhecia através da influência de seu pensamento no início da história da Gestalt-terapia<sup>15</sup>. Tillich (1984) apregoava uma igreja sem muros, onde o que importava era a relação da pessoa com Deus. Para ele as igrejas são profanas e sublimes, demônicas e divinas, numa unidade paradoxal. Sua visão me fez refletir que a fronteira entre a Igreja e o mundo não existe. Tanto em um lugar como no outro se teria a condição de alcançar Deus ou não alcançá-lo. O mundo a partir daí passou a ter um sentido Merleau-pontyniano efetivo para mim. Compreendi que viver no mundo não era o mundo do mal, nem o mundo da tradição evangélica, nem o mundo do meu experimento hermenêutico, mas um mundo vivido sem fronteiras, que tanto poderia encontrar Deus como não. A saída da igreja, dessa vez, foi se dando de forma gradativa e mais assimilada sem os arroubos do adolescente experimental. Encontrei o mundo, mas dessa vez não um mundo para realizar a sua hermenêutica e voltar para casa. Não havia mais casa para voltar. O mundo era a minha grande casa. Diferentemente da minha primeira saída da igreja, desta vez, através do Seminário em Teologia (que cursei apenas um ano e meio), me deu a possibilidade de refletir tanto sobre minha participação

---

<sup>14</sup>Paul Tillich desempenhou um papel importante na fundação da Escola de Frankfurt, tendo orientado a tese de doutorado de Theodor Adorno. Foi fundador, com um grupo de amigos, do movimento intelectual do "socialismo religioso".

<sup>15</sup> Tillich escreveu também o livro "A Coragem de Ser" que muito me ajudou na coragem de manter minhas escolhas no mundo.

efetiva na igreja quanto começou a operar em mim uma visão diferente sobre as questões de gênero.

Porém, ainda participava da igreja, mas fui experimentando conhecer outras igrejas mais liberais. No entanto, as novas compreensões das relações de gênero ainda estavam se processando, pois ainda não sabia administrar minhas concepções novas sobre o mundo e meus relacionamentos afetivos. Racionalmente compreendia o mundo como um lugar de liberdade e igualdade para homens e mulheres, mas minha tradição religiosa estava muito impregnada em minha compreensão de gênero, isto é, ainda guardava uma expectativa de ter uma mulher submissa cujos fundamentos mais fortes se encontravam no exemplo de minha mãe e irmãs. Num processo de psicoterapia eu percebi:

Talvez isso justifique o fato de eu ser solteiro ainda, pois parece que havia em mim uma expectativa inconsciente de uma mulher submissa que eu não consegui resolver. Ou seja, não conseguia compatibilizar a mulher ideal da igreja que ainda estava entranhada em mim com uma mulher livre que buscava encontrar no mundo. Duas imagens de mulheres que eram incompatíveis: uma cristalizada e em forma de ideal em minha psiqué e aquela mulher mundana real que vivia no mundo. (Transcrições de vividos sobre meus processos em psicoterapia).

Em 1997 entrei no mestrado em Educação e esse período foi justamente a interface entre a saída da igreja e a vida mundana (Pontynianamente falando). Por um lado ainda haviam raízes de compreensões cristalizadas pela vivência evangélica, por outro uma desconstrução estava se operando sobre mim.

A figura de interesse que sobressaiu em meu campo não era mais a “Mulher”, “Deus”, a “Fidelidade” ou a “Sexualidade”. Dessa vez a figura “Homem” se tornou a grande necessidade de um escrutínio: E este homem era eu mesmo. Acreditava que o problema estava em mim mesmo e isto foi o que fez debruçar-me sobre a investigação do que é ser homem. Ou seja, comecei a perceber em mim, como em minha prática como psicoterapeuta, nas literaturas e jornais, que estava acontecendo uma desconstrução no mundo do homem. O primeiro livro sobre essa questão caiu em minhas mãos no início do mestrado e se tratava da coletânea de artigos organizada por Sérgio Nolasco (1995) em que vários autores tematizam a desconstrução da identidade masculina do homem contemporâneo.

Esse livro, como muitos outros, que tive em contato no mestrado, me fez ver de forma inequívoca a necessidade da igualdade entre os gêneros, mas eu ainda permanecia com uma visão essencialista, ou seja, concebia ainda uma diferenciação quanto à identidade de

gênero feminina e masculina fundamentada por uma essência que tinha origem em minha tradição religiosa. Quando ingressei no mestrado em Educação minha ideia era a de buscar pela origem da essência masculina, como expressa bem o título de minha dissertação: “Psicogênese da masculinidade: uma leitura gestáltica de diversas abordagens sobre a construção da identidade de gênero masculina e sua importância para a escola” (ROCHA, 2000). Tencionava “recortar” o fenômeno da origem da masculinidade através da pergunta-guia: “como nasce a masculinidade?”. Era a busca pelo “nascido” da condição masculina que me jogava nas correntes teóricas que mais pudessem explicar a essência do ser humano do sexo masculino. Trabalhei com dois blocos teóricos para tentar compreender essa questão: um bloco de correntes psicanalíticas (Freud, Melanie Klein, Eric Ericson e Stoller) e outro de correntes cuja ênfase era na História, Cultura e Sociedade (Bourdieu e Badinter). Ou seja, minha tentativa foi a de compreender o fenômeno da construção da identidade masculina a partir da psique do indivíduo-homem, bem como no contexto sócio-histórico-cultural em que ele se encontrava inserido. Minhas primeiras questões delinearam a busca por uma essência do homem, mas com o intuito de combater o machismo, a partir de uma ideia de um homem com uma essência de masculinidade, mas sem características dominadoras ou estereótipos. Eu questionava o pensamento de Bourdieu (1995) que se constituiu num grande processo de lidar com a desconstrução do meu pensamento essencialista. Eu pensava:

Sem desconsiderar a relevância da perspectiva de Bourdieu, posso confrontar o seu método com o método fenomenológico, através de uma questão: será que há, indo além dessa dominação masculina, resultado de um *habitus*, algo essencial no homem que acabe por revelar alguma espécie de identidade masculina? Ou seja, algum resíduo legítimo do próprio gênero masculino? (ROCHA, 2000, p. 59).

As raízes de minha questão estavam alicerçadas ainda na minha vivência evangélica vez que concebia uma essência masculina no homem – ser “o cabeça da mulher”<sup>16</sup> / e numa essência feminina na mulher – ser submissa a essa relação que assim se concretizavam através de papéis específicos para ambos. Minha pesquisa partia de um incômodo em tentar compreender que papéis e funções seriam estes. Ainda existiriam papéis para homens e mulheres? Quais seriam então? Que tipo de funções, tanto poderiam caracterizar, como diferenciar, o homem da mulher, a partir de uma essência, e não de atributos culturalmente construídos?

---

<sup>16</sup> Conforme Efésios, 5: 23.

Compreendi que essa confusão tinha como consequência, em grande parte, o resultado da entrada da mulher no mercado de trabalho produzindo uma confusão nos papéis das mulheres e dos homens que se desdobrava numa confusão quanto à identidade feminina e masculina. Argumentei, na introdução da dissertação, a partir de Freud, que compreender o conceito de masculino/feminino era um problema científico: “É importante compreender claramente que os conceitos de ‘masculino’ e ‘feminino’, cujos significados parecem tão livres de ambiguidade para as pessoas comuns, estão entre os mais confusos que ocorrem na ciência” (FREUD, 1974, p. 158). Discuti essa afirmativa de Freud, comentando: “Ao dar ênfase sobre a dificuldade de compreensão dos conceitos de ‘masculino’ e ‘feminino’ para a ciência, Freud não imaginou que para as pessoas comuns isto também estaria tão cheio de ambiguidade como hoje” (ROCHA, 2000a, p. 4). Ou seja, eu também me incluía como uma pessoa comum e confusa quanto aos conceitos masculinos e femininos.

Imaginei que a confusão no conceito masculino/feminino era proporcional à confusão nos papéis e funções de homens e mulheres, isto é, buscava compreender o que foi desconstruído das condições masculinas e femininas para buscar, a partir daí, uma essência, que, no meu entender, se encontrava indiscriminada por conta das grandes modificações contemporâneas nos papéis sociais de homens e mulheres. Tentei recortar um momento em que essas confusões de papéis começaram a ocorrer:

É difícil encontrar um lugar onde tais conceitos começaram a ficar confusos. No entanto, se fosse destacar um ponto, talvez a Revolução Francesa com os ideais de “Fraternidade, Liberdade e Igualdade<sup>17</sup>”, ao contestar com muita propriedade os direitos sociais entre homens e mulheres da época, ofereça um palco que, ao privilegiar as igualdades sociais, acabou por encobrir as diferenças mais idiossincrásicas entre os gêneros masculinos e femininos (ROCHA, 2000a, p. 4).

Justifiquei meu interesse pela pesquisa sobre a condição masculina ao perceber, na posição de psicoterapeuta, que tais questões estavam bem desenhadas na demanda/queixa de meus clientes do sexo masculino:

Como psicólogo clínico, não foi difícil constatar, ao atender vários clientes do sexo masculino, que uma série de questões relacionadas à função, estrutura e papel do homem na relação com sua mulher, com os filhos e com o trabalho, estavam causando desconfortos existenciais e necessidade de redefinições. De fato, pude constatar que, além dessa questão social, havia se instalado uma verdadeira crise de identidade no âmago da essência masculina. A extensão desta crise mostrava-se, também, clara, na

---

<sup>17</sup> No entanto, soube depois, que a feminista francesa Olympe de Gouges foi a grande figura que tentou promover essa igualdade, mas não conseguiu vindo a ser guilhotinada pela revolução.

convivência com amigos, parentes e colegas de profissão que, através de conversas temperadas constantemente por queixas e desabaços sobre nossos próprios relacionamentos e as expectativas do outro sexo, punham em destaque a problemática da relação homem/mulher em torno do significado do papel do homem no mundo atual. (ROCHA, 2000, p. 7).

Constatei ainda que essa confusão apresentava-se tanto no mundo dos homens como no mundo das mulheres:

As mulheres denunciavam também algo errado nos homens. De início, elas chegavam à psicoterapia impulsionadas por uma série de reflexões quanto ao significado de suas próprias existências, sendo a questão básica que geralmente se instalava, a necessidade de se conhecerem melhor e atualizar potenciais. No entanto, durante o processo, acabavam por focalizar suas atenções para o relacionamento com seus parceiros e traziam a problemática de serem tratadas de uma forma inadequada por eles; sentiam-se bloqueadas na expressão de seus sentimentos, escolhas e gostos, na dificuldade de serem compreendidas e na falta de atendimento de suas necessidades sociais, materiais e, principalmente, emocionais. Carentes e carregadas de questionamentos se seus companheiros conseguiriam, um dia, supri-las, para estas mulheres não era raro o divórcio aparecer como uma saída, e, continuar na psicoterapia era apenas uma forma de conseguir força para consolidá-lo. Independente disso, o espaço terapêutico constituía-se então como um lugar onde toda uma série de repressões, injustiças, maus tratos, sentimentos de inadequação e de incompreensão relacionados aos seus parceiros eram extravasados e elaborados, além da flagrante constatação da ausência de sentirem-se amadas. Por conseguinte a psicoterapia acabava dando lugar a uma mulher mais autônoma, independente, liberada, consciente de si e de seus valores pessoais, porém, por outro lado, despertava (ou apenas esclarecia) suas necessidades afetivas não contempladas na relação com seus companheiros. Eram nítidas suas conquistas no mundo do trabalho e em outros ambientes sociais, porém, muitas destas mulheres mais adiante traziam uma nova queixa; relatavam com dor o conflito de que não poderiam crescer sozinhas: O nível de descobertas pessoais e de reflexões existenciais era, sem dúvida, importante e gratificante, porém não sentiam uma resposta apropriada de seus parceiros. Ao contrário, geralmente, tanto seu crescimento pessoal como profissional, gerava nos companheiros uma reação oposta; como uma série de reações e desagradados, desqualificações e indiferenças ao crescimento emocional e profissional delas. Lembro-me, por exemplo, de uma cliente que relata resignada: “Não posso mais continuar na terapia, pois meu nível de crescimento emocional e de consciência poderá afetar meu casamento e não quero me separar”. (ROCHA, 2000, p. 13).

Achava que a problemática da confusão dos conceitos masculino/feminino estava perturbada porque na época vitoriana essas questões não eram vivenciadas com tanto conflito posto que as funções de cada um, naquela época, estavam, de certa forma, bem articuladas para o homem e para a mulher a partir das convenções de papéis veiculados pela tradição do sistema patriarcal. Isto é, antes do movimento das mulheres e da sua vigorosa entrada no mercado de trabalho, essas diferenças estavam sendo reforçadas por papéis sociais pela

tradição do homem como provedor da família e da mulher como dona-de-casa. Aos poucos fui percebendo que Freud estava certo. Não eram os papéis e funções que estavam confusos, eram os conceitos de masculino/feminino, só que, desta feita, tanto para a ciência como para as pessoas comuns. Estava nadando contra a maré e sabia disso, pois meu empreendimento consistia em tentar mostrar a essência masculina, “cascavilhando” onde poderia se encontrar tal essência a despeito das inúmeras mudanças sócio-históricas que a humanidade passou. Apesar de não colocar a questão dessa forma, a pesquisa de mestrado tinha por objetivo encontrar um conceito que pudesse dar conta do que era feminino e do que era masculino em termos essenciais.

Como ainda havia em mim uma concepção essencialista acreditava que a compreensão da essência de cada gênero estava confusa, não por conta do intercâmbio desses papéis sociais, mas porque não havia uma clareza no projeto de Deus para a mulher e para o homem. Ou seja, o que significaria agora uma mulher auxiliadora se esta função estava ligada a cuidar da casa, dos filhos e do marido e sendo que, agora, a situação poderia até se inverter? O que significaria uma mulher submissa se hoje a mulher vai trabalhar e passa pouco tempo com o marido e filhos? O mito do homem provedor e da mulher como aquela que cuida da casa foi se desconstruindo rapidamente. Aos poucos fui percebendo que as mudanças nas relações de gênero apenas apontavam para uma questão maior, pois se a confusão no conceito não estava relacionada à confusão dos papéis configurou-se então em outra problemática. Desabava qualquer possibilidade de associar a essência da mulher auxiliadora e submissa com funções em casa e com os filhos e na relação de cuidado com o marido. Mas o que definia então essa essência?

Outros elementos do jogo de compreensão de gênero começaram a surgir. No mestrado entrei em contato com o pensamento de Bourdieu (1995). Seu texto sobre a “Dominação Masculina” se configurou como uma difícil digestão, tanto pela complexidade da escrita, quanto pelo anúncio das desconstruções de qualquer essência. Na Educação, o livro básico que inaugurou, para mim, os estudos sobre gênero foi o da profa. Guacira Lopes Louro (1995, 1997) que trazia para a educação uma perspectiva pós-estruturalista, desconstruindo, através do pensamento de Derrida (1930-2004), qualquer essencialismo. Em Bourdieu (1995) encontrei os elementos mais claros deste jogo. “O homem brinca de ser homem”. E como isso

se dá? Pelo *habitus*<sup>18</sup>. Esta questão me levou a pensar sobre meu desenvolvimento enquanto criança:

Se a identidade do homem de hoje está em crise, devemos então perguntar como andam a construção da masculinidade de seus filhos. E em que bases a influencia da escola, engendra-a, constrói, desconstrói? Será que a escola dá ou tira espaço para que constitua uma determinada forma de gênero masculino? (ROCHA, 2000b, p. 87-88).

Já que minha pesquisa perseguia o “nascido” da masculinidade, precisaria estudar o desenvolvimento infantil. Percebia e combatia na minha dissertação o fato do magistério ser essencialmente feminino. Minha desconfiança era que o menino sendo entregue a apenas mulheres na Educação Infantil ficava sem um referencial masculino, por outro lado, os pais não tinham tempo para cuidar da masculinidade da criança. Apoiava-me, dentre outros teóricos na assertiva de Aristóteles: “É o homem que engendra o homem”. Sobre mim mesmo, investiguei meu ambiente familiar para saber como foi o meu percurso de construção de minha identidade de gênero masculina:

Bem, e quanto ao tema masculinidade? Posso dizer que vem desde meu nascimento. Na minha família nasceu em primeiro lugar meu irmão, depois eu. Outro homem! Apesar de meus pais nunca declararem abertamente que tivessem a expectativa de que viesse uma mulher, acredito que de uma forma ou de outra, há esse desejo da família em ter um casal<sup>19</sup>. De alguma forma, como diz as psicologias do inconsciente, fica um desejo não revelado quanto ao sexo do filho que vai nascer. Mas, mesmo abandonando este dado teórico, se não havia expectativa deles em relação à mim, havia em mim mesmo, pois, mesmo que eles não tenham tido de forma alguma esse desejo, eu precisaria mostrar que o nascimento de outro homem na família seria um grande acontecimento para eles [...]. (ROCHA, 1998, p. 2).

Identifiquei aqui outro móbil que justificou o meu interesse em pesquisar sobre o tema da masculinidade, isto é, minha condição de ser mais um filho no seio familiar. Era como se eu quisesse mostrar, de alguma maneira, a vantagem de mais um homem na família. Por outro lado, compreendia minha liberdade em transitar em diversos universos masculinos e femininos através das brincadeiras entre meu irmão e minhas irmãs:

<sup>18</sup> Bourdieu (1995) vai mostrar que “longe das necessidades de reprodução biológica determinar a organização simbólica da divisão sexual do trabalho e, pouco a pouco, de toda a ordem natural e social, na realidade ela é uma construção arbitrária do biológico, em particular do corpo masculino e feminino, de seus usos e de suas funções. Notadamente na reprodução biológica se dá um fundamento aparentemente natural à visão masculina da divisão do trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho, e, por isso, a toda visão masculina do mundo” (p. 149).

<sup>19</sup> Nesta época do mestrado o pesquisador não argüiu seus pais sobre essa questão, mas já na entrevista com seus pais para compor dados para o doutorado sua mãe relata: “Seu pai queria um time de futebol”.

Por um lado eu subia habilmente nas árvores, brincava de carro, de soldado e bandido, jogava bola com meu irmão, brincava com os meninos da rua e etc., por outro lado eu gostava de brincar com minhas irmãs de brincadeiras tipicamente femininas, como casinha, comidinha etc. Cresci nesta polaridade (ROCHA, 1998, p. 2).

Em nível de minhas relações com as mulheres, percebi, junto com Bourdieu (1995), que o essencialismo de gênero era um dos mais difíceis de desenraizar. Com efeito, na prática não conseguia colocar em evidência o que pensava e o que sentia, pois começava a perceber a força da tradição em meus comportamentos que iam contra ao que tanto criticava, mas sem conseguir colocar em prática minhas novas compreensões nem defender às antigas:

Eu dizia que não queria fazer as mulheres sofrerem, mas não adiantava, quando era eu que estava na história me portava da mesma forma que muitos namorados de minhas amigas. Era desatencioso, egoísta, insensível, não-protetor etc. comportamentos que tanto criticava acabava fazendo o mesmo (ROCHA, 1998, p. 2).

E ainda:

Estas constatações me fizeram crer que meu comportamento, não só tinha uma raiz em minha história de vida pessoal; como também coletiva. Vi que o modelo de masculinidade privilegiado no Brasil, na Bahia e no interior das cidades onde morei, era predominantemente “machista” (coloco a palavra machista aspidas, para retirar a carga do termo pejorativo. Apenas como um dado de realidade; no intuito de mostrar que nossa cultura é feita de ideias e de coisas de machos). (ROCHA, 1998, p. 2).

Compreendi a imensa força da tradição e o jogo de construção dos processos de subjetivação de homens e mulheres. Nesse processo, entrei em contato com o conceito de gênero veiculado por Joan Scott como categoria de análise histórica. Para Scott (1995) “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Ao ler Scott (1995) a questão de gênero passou a ganhar uma categoria de análise histórica, reforçada pela leitura de Bourdieu (1995, 1998) e de Louro (1995, 1997), mas eu ainda perseguia uma essência de gênero ao questionar a corrente desconstrutivista. Eu perguntava: “Será que este conceito, ao propor uma desconstrução de significados para a relação homem e mulher, não corre o risco de perder de vista certa ideia de identidade masculina?”. Ainda estava tentando “alcançar” uma essência que estava perdida pela confusão dos novos papéis sociais para homem e mulheres. Isto é, eu percebia a importância da desconstrução das diferenças, mas ainda pensava em essencialismo. Minha ideia então foi

tomar a perspectiva da desconstrução de uma forma positiva, ou seja, investigar a construção do que a cultura tinha feito do homem, sem perder de vista a sua essência do masculino. Era uma espécie de *epoché* da masculinidade. Ou seja, reduzir a masculinidade dos papéis e funções sociais para ver o que restaria disso: o que poderia retirar do homem enquanto homem para, a partir do que restar, identificar “tal coisa” como a essência masculina. Era uma espécie de busca pelo ponto *apodítico* da condição masculina. Aos poucos comecei a reconhecer o poder da desconstrução, mas não consegui contra-argumentá-la de forma fundamentada. Na dissertação defendia de forma insegura minha posição essencialista nos comentários gestálticos de cada teoria. Por exemplo, confrontando o pensamento de Bourdieu (1995) “Será que a dominação masculina, retirando seu caráter de dominação, não guarda aí um elemento da essência do homem no sentido de ser o cabeça da relação?” Ou seja, o que aconteceria se pudesse ser retirada às atrocidades que a dominação masculina infringiu ao homem constituindo-o num “ardiloso privilégio”? (BOURDIEU, 1995, p. 175). Acreditava que havia nessa ideia algum resíduo do que seria verdadeiramente uma essência de homem. Ou seja, minha ideia era a de que o homem domina, mas não para exercer um poder despótico, mas para, neste papel, conduzir da melhor forma a sua condição de ser “o cabeça da relação”, o que configuraria sua essência de gênero masculina.

Admitia a teoria da desconstrução, porém como uma forma de se chegar a uma essência masculina que resistiria às questões das mudanças sociais

A diferença entre o pensamento de Bourdieu e minha perspectiva aqui esboçada é que, para além de um essencialismo, pode-se preconizar que o problema das diferenças entre homens e mulheres não passa necessariamente por uma dominação masculina que precisaria ser desvelada, mas, além disso, está na não-visibilidade de outros aspectos da masculinidade que podem, por outro lado, esclarecer a estrutura de uma identidade de gênero. Isto é, penso que seja preciso investigar, além daquilo que é necessário descartar, o que é preciso resgatar da estrutura da masculinidade. (ROCHA, 2000, p. 63).

Ao perceber a ideia de desmontagem isso me desconstruiu junto. Mas não queria abrir mão de minha visão essencialista:

Uma coisa foi ficando clara na minha pesquisa, enquanto que todo um movimento pós-estruturalista, junto com a questão de gênero pensa a masculinidade como um constructo a ser analisado e, possivelmente desconstruído, a minha pesquisa vai em direção oposta pensando a masculinidade como algo a ser alcançado, a ser construído, a ser atingido. (ROCHA, 2000a, p. 64).

Porém, aos poucos fui percebendo o movimento feminista, a luta das mulheres e, principalmente lendo o texto de Beauvoir (1980, p. 9) “O segundo sexo” que diz:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.

Lendo Badinter (1993, p. 168), que preconizava o ideal de um homem concluído, ela afirma “A gente não nasce homem, a gente se torna homem; somente então é possível encontrar o outro e pretender o androginato que caracteriza o homem reconciliado e concluído.”

À medida que ia aprofundando na história e nas correntes pós-modernas ia modificando minha compreensão de gênero. Fui, gradativamente e intelectualmente, percebendo que não se nasce homem nem se nasce mulher porque não existe uma essência nem a priori nem a cumprir, posto que essa essência é pura construção. Lia isso, mas ainda não conseguia admitir homens e mulheres sem essências identitárias. Era a compreensão do conceito em forma cognitiva, mas ainda com a dificuldade de mudança. Lutava com a perspectiva de Bourdieu (1998, p. 13) quando este assevera: “Queiramos ou não, o analista, homem ou mulher, é parte e parcela do objeto que tenta compreender. Pois ele ou ela interiorizou, na forma de esquemas inconscientes de percepção ou apreciação, as estruturas sociais históricas da lei masculina”.

Encontrar uma essência masculina tentando abstrair meus esquemas inconscientes internalizados se constituiu em um tema várias vezes levado para meu processo psicoterapêutico, mas sem sucesso, pois eu não conseguia dar conta disso. Percebi que tinha que ir até a raiz da minha compreensão de gênero e fui vendo que esta encontrava-se mais alicerçada do que nunca no mito do Éden e reforçada, na prática, por minha longa história de vivência na igreja evangélica. Investiguei então o mito do Éden das sociedades judaico-cristãs para compreender, teologicamente, a construção de gênero. Tencionava encontrar algo que justificasse a existência de uma essência que daria ao homem uma identidade mais clara, ao mesmo tempo começava a desconfiar de minhas próprias compreensões. A tradição religiosa, o contato com o pensamento desconstrutivista e minha avidez em procurar essências perdurou durante todo meu percurso do mestrado em Educação, ao ponto de uma das examinadoras, que iria para a banca de defesa, ao ler minha dissertação de mestrado, me dizer: “Não vou poder fazer parte da sua banca, pois minhas ideias são diferentes das que você quer defender”.

Compreendi que seria, provavelmente, inquirido em tantos pontos desconstrutivistas que a professora poupou-me de tal constrangimento. Por um lado, havia uma avidez em encontrar uma essência masculina, por outro, faltavam-me maiores condições em defender minha ideia sobre tal essência de gênero a despeito de toda uma nova compreensão ir surgindo no parapeito de meus estudos. Neste périplo constatei que o jogo dinâmico da compreensão do par homem/mulher operada pela visão essencialista, por meio da procriação, encontrava-se atrelados ao jogo dinâmico marido/esposa pela configuração do casamento.

Retornei a Bíblia para compreender que no projeto de Deus para o homem para a mulher, ao cáírem no pecado, tiveram suas funções na relação atingida: a mulher teria que obedecer ao marido e a este caberia governá-la: “O teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará” (Gênesis, 3:16). Ou seja, este par dialético sai de uma condição ontológica para uma condição ôntica. Antes do pecado original este par dialético não sofria diferenciações no que tange às questões do desejo, do trabalho e da liberdade. Ambos eram livres e foi justamente por esse livre arbítrio que a mulher pôde provar, por si mesma, do fruto do conhecimento do bem e do mal, inicialmente, sem a participação do homem: “A serpente me enganou, e eu comi” (Gênesis, 3:13b). O homem, da mesma maneira, pôde aceitar o fruto do conhecimento dado por sua companheira porquanto ele também tinha o livre arbítrio para decidir prová-lo ou não “[...] a mulher que me deste por esposa, ela me deu da árvore, e eu comi” (Gênesis, 3:12). O resultado dessa transgressão se desdobra nas primeiras discriminações feitas por Deus sobre a questão de gênero. “E à mulher disse: Multiplicarei sobremodo os sofrimentos da tua gravidez; em meio de dores darás à luz filhos; o teu desejo será para o teu marido, e ele te governará” (Gênesis, 3:16). Ao homem Deus disse: “Visto que atendes a voz de tua mulher, e comestes da árvore que eu te ordenei não comesses: maldita é a terra por tua causa: em fadigas obterás dela o sustento durante os dias de tua vida” (Gênesis, 3:17).

Compreendi ainda que no Novo Testamento a mulher é governada pelo marido quando esta vive o papel de submissão. Ou seja, as mulheres têm a função de colocar o marido como representante de Cristo: “As mulheres sejam submissas aos seus próprios maridos, como ao Senhor; porque o marido é o cabeça da mulher, como também Cristo é o cabeça da igreja, sendo este mesmo salvador do corpo. Como, porém, a igreja está sujeita a Cristo, assim também as mulheres sejam em tudo submissas a seus maridos” (Efésios, 5:22-24).

Fui compreendendo que dos textos do Gênesis até os textos do apóstolo Paulo havia uma grande distância, na medida em que foram influenciados por inúmeras questões histórico-culturais. Uma delas e, provavelmente, a mais severa de todas, foi a construção do sistema patriarcal. Durante milênios o homem e a mulher sobreviveram incrustados nesses papéis de dominação/sujeição.

Baseado na própria Bíblia eu fui percebendo que a função da graça era a de restaurar novamente o projeto de Deus, atualizando o homem como cabeça e a mulher como auxiliadora. Havia, porém, erros de interpretação e distorções e confusões na igreja: obedecer ao marido significa não realizar os próprios desejos e toda uma série de despotismo de homens em relação às suas mulheres fundamentados nessa perspectiva bíblica. Mas ainda era uma tentativa malograda.

Em minha incursão ao Seminário em Teologia da IPI, passei a compreender de uma maneira mais crítica o texto do Gênesis com uma íntima conexão na carta de Paulo aos Gálatas sobre a liberdade cristã: “[...] não pode haver judeu nem grego; nem escravo nem liberto; nem homem nem mulher; porque todos vós sois um em Cristo Jesus” (Gálatas, 3:28). Segundo Gonzaga (2007), Adolf Pohl (2003 *apud* GONZAGA, 2007, p. 193) afirma que “[...] a peculiaridade desta pequena carta reside precisamente em sua consistência cristológica. Ela constitui um dedo indicador extragrande que aponta para o Crucificado com sua verdade abrangente”. Ou seja, percebi que este texto “quebra” com a dominação masculina sobre a mulher. Se ambos, homem e mulher, foram apanhados em falta no pecado original, a vinda de Cristo anularia a maldição imposta por Deus para homens e mulheres colocando-os agora em pé de igualdade: “[...] não há homem nem mulher porque todos são em Cristo”. Compreendi que Paulo percebe que a encarnação de Cristo, como sendo a realidade superior às sombras projetadas na lei, deveria ter o lugar de maior destaque na vida de todos os cristãos. Segundo Erdman (1988, p. 12), “Paulo percebeu que uma vez vindo à substância a sombra devia desaparecer.” Assim Paulo toma para si a responsabilidade de demonstrar, com muitos argumentos bíblico-teológicos e a respeito da própria experiência e dos cristãos a quem se dirige, que a igreja não é meramente uma seita judaica, mas é a vontade revelada de Deus para acabar com toda e qualquer distinção.

Essa nova compreensão sobre a relação de gênero foi auxiliada pela minha vivência no mestrado em teologia que, apesar de passar pouco tempo estudando, tive contato com a hermenêutica de Rudolf Bultmann (1884-1976). Para este teólogo a palavra de Deus é tomada no seu sentido antropológico-ontológico a partir de sua leitura de Heidegger de uma

“hermenêutica da existência”. Ou seja, para ele a Bíblia teria sua importância quando se serve para esse fim (para atender as questões humanas e contemporâneas). Pelo que aprendi de Bultmann ele coloca em primeiro lugar as demandas da compreensão humana. Porém, outro teólogo reformado, Karl Barth (1886-1968), hermeneuta reformado e quem mais influenciou minha tradição religiosa na Igreja Presbiteriana do Brasil, acentua que em primeiro lugar vem a palavra de Deus, a livre auto-revelação de Deus em Jesus Cristo. Segundo Coreth (1973, p. 13) “[...] a qual não pode ter sido esperada ou calculada pelos homens e cujo sentido com maior razão não pode ser fixado num determinado e limitado horizonte de autocompreensão humana.”

No entanto, Rudolf Bultmann (1981) diz que toda afirmação a respeito de Deus é afirmação a respeito do homem e vice-versa. Por isso, neste sentido, a partir de Bultmann, a teologia paulina se configura também como uma antropologia. O motivo disso, segundo Käsemann (2003, p. 11-12) “[...] é a constatação de que Paulo não fala de Deus, ou de Cristo, nem do homem ou do mundo como são em si mesmos, mas sempre em relação uns com os outros”. Pude constatar, assim, que no plano natural, a legislação brasileira, por exemplo, não estabelece mais o marido como chefe da família. Ao fazê-lo, a lei apenas reconheceu o que acontece em muitas comunidades: há famílias sem maridos e pais, com as mulheres acumulando as duas funções; há famílias com maridos presentes, mas ausentes nos seus compromissos e deveres etc. Os direitos do homem e da mulher assumiram outra conotação no ordenamento jurídico brasileiro, porém percebia que as igrejas ainda tinham dificuldades em atualizar-se.

Mais identificado com a perspectiva bultmanniana do que com a barthiana, passei a dar cursos sobre a mulher e sua relação com o início da igreja e do cristianismo em cursos de pós-graduação, sobre relações de gênero na igreja e outros temas correlatos.

Em suma, passei por vários conflitos até chegar a efetuar uma série de desconstruções e de novas compreensões sobre as questões de gênero a partir de várias vivências: a tolerância do Seminário em Teologia sobre as questões de gênero, o aprofundamento nas teorias desconstrutivistas, em especial nos trabalhos de Louro (1995, 1997, 1999, 2004) sobre gênero e educação que era baseado numa perspectiva pós-moderna, minha vivência em psicoterapia e minhas novas compreensões advindas de minhas relações afetivas.

## 2.1 Compreensão existencial sobre gênero

Terminei o mestrado em Educação e, no meu percurso até o doutorado, começou-se a desenhar em mim uma nova compreensão, aquela que contempla não mais uma mulher que, para expiar o pecado de Eva em julgar-se capaz de discernir o bem e o mal, precisaria submeter-se ao homem, e nem mais um homem que para expiar seu pecado de incapacidade, no lugar de obedecer a Deus, aceitar o fruto do conhecimento provado por Eva, precisaria submeter-se como objeto de toda uma sociedade patriarcal, no papel daquele que domina. Do início do mestrado em Educação até sua conclusão e entrada ao doutorado, em 2005, passei por uma gradativa saída do seio evangélico.

Por fim, outro episódio marcante que trata do meu périplo na compreensão de gênero se deu quando organizei, junto com uma psicoterapeuta do movimento da Gestalt-terapia, Lilian Meyer Frazão, o livro “Gestalt e Gênero” (2005). Neste livro escrevi um artigo que revela minha predileção sobre o conceito de corpo-vivido<sup>20</sup> em Merleau-Ponty; tratei da questão da homossexualidade, da relação homem/mulher não mais serem atravessadas por uma essência; e fiz uma ligação desses gêneros baseada numa leitura crítica da Bíblia, mostrando que, ao contrário, se há “pecado” este deve consistir em tomar as Escrituras Sagradas como forma de fundamentação, operação e recrudescimento das identidades de gênero:

Foi e é ainda usando a “Palavra de Deus” (O símbolo) que a igreja e toda uma série de sistemas institucionais de opressões tomam o evangelho (Boas Novas) contra si mesmos e contra a liberdade das multiplicidades de possibilidades de vivências de gênero. (FRAZÃO; ROCHA, 2005, p. 241).

Essa digressão serviu então para apresentar, por meio de mim mesmo, um jogo de divergentes concepções sobre as questões de gênero, até chegar a um novo processo de compreensão que passou a fazer parte da consciência histórica efetual<sup>21</sup> da minha vida como uma obra da tradição. Essa nova compreensão se deve, portanto, às configurações vivenciadas

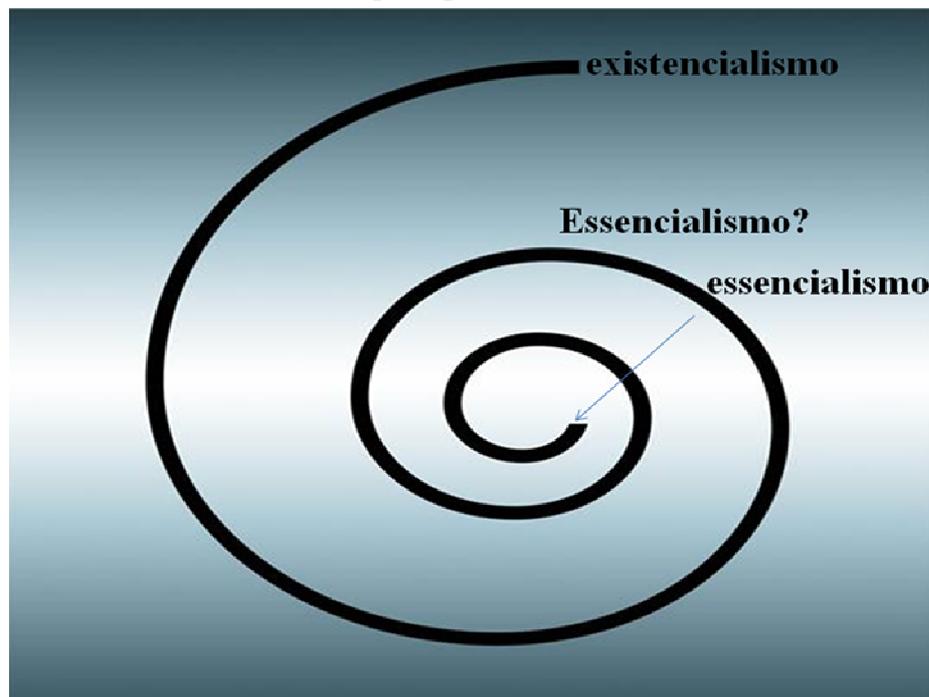
---

<sup>20</sup> O corpo vivido é uma idéia unificada de um corpo físico agindo e *experienciando* em um contexto sócio-cultural específico; é um corpo-em-situação. A idéia do corpo vivido reconhece que a subjetividade da pessoa é condicionada por fatos sócio-culturais e pelo comportamento e expectativas alheias, de determinadas maneiras que ela não escolheu. Ao mesmo tempo, a teoria do *corpo vivido* diz que cada pessoa se interessa e age em relação a esses fatos não-escolhidos de maneira própria (YOUNG, 2003).

<sup>21</sup> Segundo Gadamer (2008a, p. 447) “[...] a consciência da história efetual é diferente da investigação da história efetual de uma obra, ou, por assim dizer, é diferente do rastro que uma obra deixou atrás de si. Ela é, antes, uma consciência da própria obra e, nesse sentido, ela mesma é efeito.”

nos jogos afetivos, existenciais, acadêmicos, teológicos, hermenêuticos etc.: um jogo cujas inúmeras peças passaram por um processo de construções, desconstruções e re-construções até chegar a um todo de compreensão que ainda assim é um pré-conceito, uma pré-compreensão que vive desse círculo contínuo de pergunta e respostas. No final desse percurso minha compreensão sobre gênero se configura como existencialista. Sartre me ajudou a pensar que a “existência precede à essência”.

O primeiro exemplo de fusão de horizontes de sentidos pode ser compreendido a partir da seguinte figura.



**Figura 2** – Círculo Hermenêutico no jogo da compreensão de gênero do pesquisador

Minhas pré-compreensões sobre gênero são, inicialmente, calcadas numa visão essencialista, porém, no meu percurso acadêmico e existencial vou colocando o essencialismo em questão. As voltas do círculo hermenêutico mostram essa passagem de uma posição, visão e concepção essencialista para uma posição, visão e concepção existencialista.

Se no mestrado não cheguei a encontrar nenhuma essência de gênero, nesta tese de doutorado a pergunta é essa: Se não há essência de mulher nem de homem, o que é o homem e o que é a mulher?

### 3 HORIZONTES DE SENTIDOS DA MINHA FAMÍLIA

“Muito antes de nos compreendemos na reflexão sobre o passado, já nos compreendemos naturalmente na família, na sociedade e no Estado em que vivemos. A lente da subjetividade é um espelho deformante. A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica, *por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos constituem a realidade histórica de seu ser.*”

(GADAMER, 2008a, p. 368 – grifos do autor).

Os textos dos sujeitos que serão objetos da hermenêutica neste capítulo tem sua razão de ser, pois se configuram como aqueles com quem primeiro experimentei, desde cedo e por conta de um maior convívio, a questão “O que é homem e o que é mulher?” Isto é, foi no contato com meus familiares que adveio minhas primeiras experiências sobre a compreensão modo como os corpos humanos habitam o mundo “como homem ou como mulher”. Nesse sentido, novamente a tarefa hermenêutica me autorizou positivamente para este fim ao afirmar que “[...] o modo como experimentamos uns aos outros, como experimentamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e de nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico” (GADAMER, 2008a, p. 32). São os sentidos vivenciados sobre gênero a partir do contato com meus familiares através desta pergunta que poderão contemplar à compreensão da temática em questão.

Em termos mais específicos, os dados dos meus familiares nesta pesquisa tiveram dois propósitos. O primeiro de apresentar a tradição de onde venho a fim de identificar elementos presentes nos horizontes de sentidos no meu campo familiar quanto à compreensão de gênero, e o segundo de coletar dados sobre as minhas compreensões de gênero a partir das vivências lúdicas que aconteceram na minha infância. Eis o quadro dos meus familiares que fizeram parte desta pesquisa de acordo com a posição de cada membro-sujeito.

**Quadro 1** – Sujeitos pesquisados conforme codinomes usados na pesquisa

<b>Legenda</b>	<b>Posição</b>	<b>Codinome</b>
F-1	Pai	Adão
F-2	Mãe	Eva
F-3	Irmão mais velho (1º Filho)	Gideão
F-4	Primeira irmã (3ª Filha)	Rute
F-5	Segunda irmã (4ª Filha)	Raquel

As entrevistas realizadas para este fim totalizaram quatro, a primeira, considerada única, pois meu pai e minha mãe responderam juntos; uma entrevista com meu irmão mais velho e mais duas entrevistas realizadas com minhas irmãs seguintes a mim.

O procedimento de interpretação dos textos se dará, como já foi dito, com a descrição dos horizontes de sentidos de minha tradição familiar quanto à compreensão de gênero como o segundo movimento da espiral hermenêutica que, em seguida, se funde dialogicamente com o primeiro horizonte de sentidos, isto é, com meu Mundo-Vida. De acordo com o círculo hermenêutico que vai numa espiral dinâmica da pré-compreensão a compreensão espero, ao final deste capítulo, esclarecer elementos do jogo da compreensão de gênero presentes na minha família e esclarecer mais ainda os meus.

Não é comum um pesquisador analisar sua própria família. Embora tenha percebido que, paulatinamente, o estranhamento inicial de tomar a mim mesmo como sujeito de minha própria pesquisa tenha sido de certa forma superado, analisar os discursos de meus familiares, nem tanto. Isto porque as pessoas da minha família não são simples sujeitos, mas pessoas de uma relação íntima e, nesse sentido, percebi que deveria, mais do que nos demais sujeitos, proceder com um tratamento diferencial, por conta do caráter de nossa relação ser mais profunda que nos demais sujeitos.

Esse diferencial ficou ainda mais evidente ao me debruçar sobre seus depoimentos tanto quando se referiam a mim como quando tratavam deles mesmos. Percebi que novas compreensões foram surgindo, pois, inevitavelmente, trouxeram a lembrança de minha infância. Os dados colhidos, enquanto compreensões de vividos foram, de forma especial, revividos existencialmente por mim no momento do resgate dos sentidos quando se deu a etapa do tratamento fenomenológico-hermenêutico. Conforme Holanda (2002, p. 180):

O resgate é re-tomada, é tomar de novo, ou seja, é re-vivência, é viver novamente no momento presente, imediato, através dos conteúdos vividos anteriormente; mas é, antes de tudo, re-significação, é significar de novo, agora. Portanto, o resgate é uma estrutura dialético-funcional, é viver, reviver e reviver-agora, ou seja, três momentos existenciais num só. É por isto que não consideramos que o mundo pré-reflexivo precise ser resgatado pela interpretação necessariamente, mesmo admitindo que possa ser feito também através dela.

A vivência, de fato, emerge em um plano destacado em toda e qualquer experiência de compreensão e é condição de possibilidade para o exercício hermenêutico. Como mostra Gadamer (2008a, p. 111) “Toda compreensão de sentido é uma retradução das objetivações da

vida para a vitalidade espiritual donde surgiram”. No meu caso, os dados tiveram, além destes três momentos vivenciais assinalados por Holanda (2002), um quarto momento que diz respeito à realidade de que tais dados se referem a acontecimentos que fizeram, de fato, parte de minha história de vida. Diz Gadamer (2008a, p. 30) que “O sentido de um texto refere-se àquilo que ele quer dizer. O sentido de um acontecimento, pelo contrário, é aquilo que se pode extrair da leitura, a partir de textos e outros testemunhos, e quiçá até na reavaliação de sua própria intenção enunciativa”. Muitas dessas vivências no momento em que foram convertidas em textos para serem interpretadas se converteram também em novas vivências e, quando da interpretação, se constituíram, novamente, em re-avaliações sobre minhas próprias intenções. Nisso reside a tarefa hermenêutica que eleva para o círculo de compreensão um movimento sem fim, pois sempre *fica algo de não dito depois de dizer*. Neste sentido, os textos (depoimentos, observações e vivências de consciência) e os acontecimentos vão estar aqui re-unidos através das compreensões sempre passíveis de novas compreensões a partir de questões *inauditas* que, ao serem ditas, deixam, por sua vez, outras intenções *inauditas* em um processo de abertura de horizontes de sentidos sem fim.

“O que vivo agora escrevendo esta tese?” “Como acadêmicos, amigos e familiares vão interpretar meu texto?” “O que exponho ou não sobre meus familiares e sobre mim?” “O que vão achar de minhas vivências?” “Como elas repercutirão neles?”, “O que estou deixando de dizer quando digo?” As vivências já re-vividas e o próprio ato de reencontrá-las enquanto escrevo estes textos afetam diretamente os modos da escrita da tese em dois sentidos. De ordem metodológica e ético-afetiva.

Em relação à questão ética e afetiva me dei conta de que se para mim a exposição de elementos mais íntimos de minha vida se constituiu como um desafio acadêmico e existencial, a exposição e tratamento dos dados de meus próprios familiares tiveram de proceder a um critério redobrado com o cuidado de não expô-los em demasia e também com respeito às nossas diferentes compreensões de gênero que pudessem gerar algum tipo de desconforto em nosso relacionamento. Apesar de estas diferenças serem, de certa forma, conhecidas no nosso convívio, numa incursão de pesquisa e de exposição como é o caso aqui, guarda uma conotação especial, pois marca exposições de um mundo privado para um domínio público.

O cuidado quanto aos dados de minha família permaneceu, durante toda a dissertação da tese, mas fortalecido pela compreensão de que o empreendimento hermenêutico vai além do subjetivismo e que se trata aqui, de modo cientificamente hermenêutico, da necessidade do desvelamento de minha ligação com a coisa que quero compreender. Ou seja, desvelar o “que

é homem e o que é mulher?” no contexto de minha própria família a partir de uma consciência hermenêutica. Isto significou poder experimentar tais dados afirmando minha familiaridade para com eles e ao mesmo tempo abrindo-se para novas compreensões:

A hermenêutica deve partir do fato de que quem quer compreender está ligado à coisa que vem à fala na tradição mantendo ou adquirindo um vínculo com a tradição a partir de onde fala o texto transmitido. Por outro lado, a consciência hermenêutica sabe que não pode estar ligada a esta coisa, nos moldes de uma unanimidade inquestionável e óbvia, como no caso da continuidade ininterrupta de uma tradição. Dá-se realmente uma polaridade entre familiaridade e estranheza, sobre o qual baseia-se a tarefa hermenêutica. (GADAMER, 2008b, p. 79).

Os dados de meus familiares serão, portanto, analisados nessa dinâmica entre familiaridade/estranheza. Os dados transcendentais que se configuram através dos sentidos que emergem quando leio os textos de meus familiares se constituirão em um diálogo hermenêutico através desse tipo de consciência hermenêutica. Os dados imanentes são os textos dos meus familiares e os dados transcendentais são meus textos. A relação dos seus textos com os meus são considerados como falas de um diálogo. A consciência hermenêutica na interpretação de tais dados tem um duplo movimento de envolvimento/distanciamento, porém se encontram reunidas em minha vivência singular de compreensão. Vale lembrar, conforme Gadamer (2008b, p. 41), que “[...] aqui não se trata de um elemento para outro e deste para o próximo, para isso abstrair-lhe o comum. Antes, a vivência singular já é sempre uma totalidade significativa, um nexos reunitivo.”

A questão segunda é que considerando que as vivências de consciência que aparecem no decorrer da escrita desta tese não cessam, precisariam de uma forma de identificar e esclarecer para o leitor os meus condicionantes. Segundo Gadamer (2008b, p. 24) “O problema hermenêutico mostra-se justamente na interpretação gramatical pela interpretação psicológica individualizante, na qual entram em jogo os condicionantes complexos do intérprete”. Na interpretação de um texto, “[...] o entendimento do leitor está sendo constantemente guiado por expectativas de sentido transcendentais, que brotam da relação com a verdade do que se tem em mente” (GADAMER, 2008b, p. 78). Para esclarecer os sentidos transcendentais que brotaram e brotam em mim em toda esta pesquisa, elegi as *Versões de Sentidos* (VS) e as *Transcrições do Vivido* (TV) para identificar os condicionantes de minha tarefa compreensiva, isto é, procurei deixar o mais claro possível os meus preconceitos, minhas pré-compreensões e pô-las em diálogo hermenêutico com os outros textos.

Tal articulação é descrita de forma mais clara por Bleicher (1980, p. 13;15) ao mostrar que o “círculo hermenêutico” se inicia no momento em que o pesquisador começa com “[...] a antecipação projectante do sentido e prossegue com a articulação dialógico-dialéctica de sujeito e objeto”. Como foi dito, os dados transcendentais, isto é, as minhas Versões de Sentido e Transcrições do Vivido serviram para efetuar tal articulação dialógico-dialéctica. Para Bleicher (1980), neste momento, o autor passa a ter consciência das novas responsabilidades em relação a sua própria obra ou ato. Nessa perspectiva, o discurso do outro se movimenta no interior de uma obra mediada pelo intérprete ou pesquisador. Tornou-se então fundamental que eu colocasse, da forma mais transparente possível, o peso das coisas que quero compreender, isto é, a verdade (aletheia) que pretendi desvelar sobre as questões de gênero em relação à minha compreensão de gênero com aquelas dos outros sujeitos. Neste sentido o processo hermenêutico se realiza, inevitavelmente, como um jogo de palavras entre os textos dos sujeitos e os meus próprios, tanto por meio dos dados transcendentais (VS e TV) quanto na forma de comentar cada texto, isto é, no próprio trabalho de redação desta tese.

A partir destas considerações passo a identificar as figuras de gêneros que emergiram no texto dos meus familiares, buscando compreender as novas configurações que se formam, e investigar, em certos momentos, alguns ajustamentos criativos de gênero.

### **3.1 Horizonte de sentidos dos meus pais na compreensão de gênero**

O texto central para a hermenêutica sobre a compreensão de gênero dos meus pais foi coletado por e-mail. Outro texto que também será analisado se trata de uma primeira entrevista em que os contatei apenas com o objetivo de colher informações de minhas atividades lúdicas na infância. Além destes textos, como foi dito antes, serão incluídos alguns textos meus, ou seja, algumas Versões de Sentidos e Transcrições do vivido à medida que for tratando das figuras de gênero que aparecerem relacionadas ao tema numa experiência dialógico-dialéctica. Começo apresentando o texto central da entrevista com meus pais:

F1 e F2: Vamos lá! (palavras de Dona M.)

**P: Vocês tinham algum limite/proibição sobre o tipo de brinquedo para meninos/meninas?**

F1 e F2: Nunca proibimos vocês brincarem ou fizemos distinções de objetos de brinquedo. Reclamava quando um de vocês pegava um brinquedo e o outro queria o mesmo brinquedo. Não reclamava, deixava vocês à vontade.

**P: Vocês faziam alguma elaboração sobre os brinquedos que seriam para os meninos e o que seria para as meninas?**

F1 e F2: Não elaborávamos brinquedo p/ninguém. Na escola não tínhamos tempo para ver isso nem os professores diziam nada a respeito.

**P: Lembra quais as brincadeiras de bairro fazíamos?**

F1 e F2: Os meninos do bairro só brincavam de gude, bola e pega-pega com você e T.

**P: Vocês acham que os brinquedos interferem na orientação sexual da pessoa?**

F1 e F2: Não acreditamos que brinquedos possam contribuir para formação de caráter. Depende da orientação dos pais ou de quem cuida das crianças.

**P: Vocês lembram de alguma situação que eu quis brincar de alguma brincadeira de minhas irmãs? Qual a atitude de vocês?**

F1 e F2: Eu me lembro que Rute ganhou uma boneca e você puxou da mão dela, eu reclamei e disse que era dela e que você podia só olhar e você olhou e disse: tome sua bruxinha e jogou lá. Ela chorou muito e eu fiz você pegar a boneca e devolver e você obedeceu.

**P: Acham que tem alguma importância a criança querer brincar com o brinquedo/jogo do outro gênero?**

F1 e F2: Meu parecer é que menino pode brincar com brinquedo de menina e vice-versa só que às vezes o brinquedo é pesado e se torna difícil para menina. O objeto, nada afeta.

**P: Que instituições vocês atribuem a maior escala de influencia sobre a educação das crianças quanto ao que ela vai ser como homem/mulher futuramente?**

F1 e F2: Pela minha experiência, vejo que cuidar de criança depende muito de quem cuida delas. Requer muito cuidado. Às vezes, sem muito cuidado, as deixam sozinhas e com outras crianças não bem orientadas, são despertadas p/maldade. Nós fomos educados nos caminhos do Senhor e vocês de igual forma. Na escola, igreja, vizinhos, amigos colega, transmitem muita influência na vida da criança, boas/más.

**P: O que teriam a falar de mim, como filho, aluno, irmão?**

Quanto a você, foi uma criança normal, arreiro, manhoso, carinhoso e obediente. A queixa que eu tive de sua primeira professora, é q você não participava das brincadeiras, mas isso foi só nos primeiros três meses. Depois veio a participar.

**P: Qual o papel do homem e da mulher na vida e na sociedade em geral? Há diferenças? Quais?**

F1 e F2: Minha opinião, nosso provedor, DEUS, que nos fez, e o mundo e todas as coisas, cada um no seu dia, fez o homem no sexto dia (macho/fêmea). O macho tem de cumprir o s/papel de homem e a fêmea o s/papel de mulher. Se hoje vemos o inverso (homem querendo ser fêmea e vice versa. Estão desobedecendo as ordens de DEUS e as consequências virão.

Um beijão e aqui às ordens. De nossa parte, você já foi aprovado. (Agosto/2008).

## Figura de gênero: “Uma só carne”

A primeira “figura de gênero”, emerge quando o casal responde juntos à enquete. Escolhi denominá-la de “Uma só carne” por ser comum no meio evangélico o esposo e a esposa se posicionarem juntos. A crença neste mandamento divino “e serão uma só carne” (Genesis, 2:24) outorga uma co-participação de “dois em um” em muitas posições, principalmente frente à opinião pública. Responder juntos é uma forma de mostrar que uma das prerrogativas de Deus para o homem e a mulher é a de harmonia de pensamentos, de concílio, de aliança e de união, além de tantas outras formas de caracterizar o casal como Uno. *Uma só carne* implica uma única percepção. Isso que dizer que, na hermenêutica de todo o texto, vou levar em conta justamente que o casal tem a mesma posição sobre a compreensão de gênero. No entanto, trarei outras figuras de gênero extraídas de meus sentidos (VSs e TVs) para dialogar com esta figura com o objetivo de iluminar a compreensão da figura de gênero “Uma só carne”.

Implícita nessa figura de gênero há a problemática sobre o manejo das diferenças entre o homem e a mulher que se operam no seio desta “única carne”. Como e em que condições devem ser “unos” e quando não? Como poder lidar com os conflitos? Na perspectiva cristã de uma só carne se configura como a busca do sucesso no diálogo a despeito das diferenças individuais. São duas compreensões de mundo que se encontram e procuram se entender mesmo diante das diferentes visões de mundo advindas de suas respectivas tradições. São duas diferenças que buscam se conciliar em uma. Ser uma só carne nessa concepção é a busca pela harmonia, e pela capacidade de, como se diz popularmente, “aparar as arestas” das diferentes visões de mundo de um homem e de uma mulher que coincidem juntas no casamento. O diálogo e a procura dos pontos em comum que fazem do casal, de fato, uma só carne. Essa capacidade de entrar em acordo do casal através do diálogo com as diferenças demonstra o sucesso do empreendimento hermenêutico quando encontram pontos em comum. Quando o conflito não é resolvido aparece outra figura de gênero que poderia ser chamada de “Diferenças na carne”. Meus pais, como muitos casais evangélicos, viveram e vivem seus conflitos no projeto de tornarem-se “uma só carne”. Trago às minhas Transcrições de Vividos a partir do primeiro depoimento tomado junto a eles:

Quando perguntei sobre o relacionamento dos dois painho disse que “brigavam como gato e rato” e brigam até hoje. Isso me fez pensar no quanto

foi difícil para eles se acertarem. Vejo que hoje eles estão bem. Conseguem pausas na briga. (VS, Paris, junho/2007).

O gato e o rato são exemplos de seres completamente diferentes. Na minha compreensão de gênero, a partir da perspectiva de uma criança, não percebia essa briga de gato e rato naquela época. Quanto a esse tipo de tratamento entre eles é bastante comum. Muitas vezes ao se referirem um ao outro, para nós filhos, como “Seu Adão” e “Dona Eva”, no lugar de dizer “Seu pai” e “Sua mãe”. O uso do tratamento entre eles na terceira pessoa não tem, todavia, nenhuma necessidade de hermenêutica, mas joga meus sentidos, enquanto era criança, em outra figura de gênero que são minhas percepções, anterior ao modo como se relacionam hoje. Ela não se encontra, explicitamente, presente, mas que tem relação com minhas recordações no tratamento do meu pai para com minha mãe:

Não percebia as brigas. O que chamava minha atenção no tratamento de meu pai para com minha mãe é que ele, muitas vezes tratava-a de ‘ela’. Parecia que para ele, minha mãe não tinha uma identidade. Sei que eles tiveram dificuldades, como todo casal, em se ajustarem. Talvez minha mãe, tomasse o lugar de mulher submissa apregoada pela tradição religiosa e não fizesse desse tratamento um litígio na frente de seus filhos. (VS, Paris, junho/2007).

A este tratamento de meu pai para minha mãe de “Ela” emerge outra figura de gênero que é a Mulher como Isso.

### **Figura de gênero: “A mulher como um Isso”**

A representação da mulher na Bíblia tem uma base advinda do mito de Éden<sup>22</sup> (que será explorado mais adiante) e que ecoa tanto no Velho testamento através da concepção de *mulher auxiliadora* como no Novo Testamento na categoria de *mulher submissa*. Essas são também duas outras figuras de gênero que tratarei mais adiante. Até porque no seio da perspectiva evangélica a mulher auxiliadora/submissa não é considerada um Isso. Como criança, o que me chamava atenção não eram as brigas, se tinham, sequer eu me lembro, o que eu percebia era a forma de meu pai tratar a sua mulher de “Ela”. Esta figura sobressai como dados imediatos de minha consciência, independente das categorias de submissão, brigas de

---

<sup>22</sup> O mito do Éden é uma literatura do judaísmo clássico, geralmente, atribuída a Moisés a sua autoria. Algumas religiões acreditam que tudo que está narrado nela, de fato, aconteceu. Para esta explanação esta questão se torna secundária. Serve apenas para mostrar o fundamento em que às visões do que é ser homem e o que é ser mulher foram interpretadas pelas sociedades judaico-cristãs e passaram a funcionar como modo de compreensão das questões de gênero. Nota do Autor.

casais etc. O fato é que, para mim, meu pai, naquela época, não nomeava minha mãe. Não afirmava sua identidade. Ela era, para ele, um Isso.

Mas o que é “Isso”? Segundo Buber (1979), o mundo é duplo para o homem, consoante a dualidade de sua atitude. O homem pode se relacionar com o mundo através de uma atitude de inteireza e totalidade ou pode colocar-se no mundo de uma maneira parcial e restrita. A essa primeira atitude Buber traduziu pela palavra-princípio *Eu-Tu*. O par *Eu-Tu* caracteriza-se pela relação, reciprocidade, imediatez, totalidade, presença. Já quando o homem se relaciona com o mundo apenas como objeto para seu conhecimento, a essa atitude Buber chamou de palavra-princípio *Eu-Isso*. O par *Eu-Isso* se caracteriza quando o homem não está presente no mundo na sua totalidade. É uma atitude cognoscitiva, de experiência, de utilização. O mundo e as pessoas tornam-se apenas uma coisa.

Para os objetivos desta tese é fundamental compreender até que ponto esse tipo de tratamento afetou, inicialmente, minhas compreensões sobre as relações de gênero. Isto é, é fundamental realizar a hermenêutica de minhas primeiras experiências sobre o que é homem e o que é mulher a partir do relacionamento do homem, meu pai e com a mulher, minha mãe. Foi no meio do acontecimento da relação entre eles que me permitiu conhecer, pela primeira vez, o tratamento de um homem para uma mulher e da mulher para um homem. Em minhas Versões de Sentidos sobre o texto de meus pais relato:

Adorava quando minha mãe contava suas histórias quando estudou no colégio interno de mulheres. Via uma mulher criativa, dinâmica, espirituosa, inteligente. Porém essa imagem logo desaparecia quando a via completamente submissa ao meu pai. Naquele tempo quando morávamos ainda em Ilhéus, eu devia ter uns 7, 8 anos de idade, observava quando meu pai chegava do trabalho e minha mãe tirava seus sapatos, suas meias e colocava seus chinelos. (VS, Fortaleza, agosto/2008).

Perscrutar os modos como eu compreendia o que é ser homem e o que é ser mulher é um empreendimento hermenêutico sem fim. Trato aqui dos elementos principais que identifiquei e que foram se constituindo como figuras de gênero a partir dos dados imediatos de minha consciência e desses dados históricos como um pano de fundo. “O pano de fundo para a universalidade do acesso ao mundo pela linguagem é que nosso conhecimento do mundo apresenta-se como um texto infinito, que aprendemos a recitar com dificuldades e fragmentariamente” (GADAMER, 2008b, p. 242). Seria um texto infinito de reduções fenomenológicas. Para Merleau-Ponty (1994), o mundo precisa ser compreendido como paradoxal, por isso a impossibilidade de uma redução completa.

Provavelmente, a primeira ideia que compreendi dessa questão do que é homem e do que é mulher tenha sido por meio do relacionamento de meus pais. Pelo tratamento de meu pai dado a minha mãe, a compreensão que eu tinha é que a mulher é um Isso, porém, na convivência com minha mãe lembro que ela nos contava suas histórias e peripécias de uma adolescente criativa e autônoma e isto faz emergir a figura “Mulher-Pessoa”. Diante dessas duas figuras, a criança em mim, possivelmente, perguntou: “Será que quando se casa a mulher deixa de ser pessoa e se transforma em uma coisa?”. Neste sentido, as primeiras peças que entrei em contato, no jogo de compreensão de gênero entre o casal, a figura-homem vem para o primeiro plano e a figura-mulher recua para o fundo. Compreensão que resulta: “Ser homem é não enxergar a mulher como pessoa, Ser mulher é não se fazer percebida para o homem”. Ou “Homem é trabalhar fora e ter o direito de chegar em casa e exercer um poder, mulher é trazer seus chinelos”. A compreensão que eu tinha como criança é que o homem é o principal personagem no jogo das relações de gênero e na sociedade em geral e a Mulher é estar também no jogo, porém na categoria de coisa, de um “Isso”, de um objeto. A esse respeito Bourdieu (1980, p. 167, 176) assinala:

Estando excluídas de direto ou de fato desses jogos, as mulheres ficam limitadas ao papel de espectadoras ou, como diz Virginia Woolf, de espelho aduladores, que devolvem ao homem a figura engrandecida de si mesmo à qual ele deve e quer se igualar, e reforçam, assim, seu investimento narcísico numa imagem idealizada de sua identidade. [...] embora sem estarem todas e sempre completamente identificadas com a natureza “*repousssoir*” em referencia à qual todos os jogos de cultura se organizam, as mulheres entram na dialética da pretensão e da distinção mais como objetos do que como sujeitos.

A compreensão da mulher como Isso não quer dizer que as mulheres não participem do jogo das relações de gênero. Como disse acima, a compreensão da “Mulher como um Isso” é diferente da “Mulher-Submissa” no seio evangélico. Minha compreensão é que a partir da figura de gênero “Mulher Submissa” minha mãe, ao encontrar no meu pai a dificuldade de vê-la como pessoa, ancora sua posição a partir da figura da “Mulher submissa”. No seio evangélico é fundamental para uma mulher evangélica dar ao homem o seu lugar de líder na relação. Há uma voluntariedade da mulher, e tal condição resulta também de um poder na relação, todavia um poder que não pode ser visto como superior ao do homem. Pois este é o *cabeça*, o que dirige, o que lidera e que representa os dois. Portanto, minha compreensão enquanto criança, no meu desenvolvimento em um lar evangélico, três figuras de gênero relacionadas à mulher se configuram: “A mulher pessoa”; “A mulher submissa” e “A mulher como um Isso”. A figura da mulher submissa só pude compreender mais tarde. Voltemos ao

texto. Nele vamos encontrar outra figura de gênero que será bastante explorada ao longo desta tese.

### **Figura de gênero: a boneca é da mulher**

Eu me lembro que Rute ganhou uma boneca e você puxou da mão dela, eu reclamei e disse que era dela e que você podia só olhar e você olhou e disse: tome sua bruxinha e jogou lá. Ela chorou muito e eu fiz você pegar a boneca e devolver e você obedeceu. (F1 e F2).

Neste texto há uma diferença entre olhar, possuir uma boneca e brincar. Obtive a permissão para olhar a boneca, mas não poderia brincar, não poderia tê-la. Passo agora a tratar de uma subcategoria dessa figura de gênero através do seguinte trecho do texto de meus pais:

Meu parecer é que menino pode brincar com brinquedo de menina e vice versa só que às vezes o brinquedo é pesado e se torna difícil para menina. O objeto, nada afeta. (F1 e F2).

### **Figura de gênero: Fragilidade da menina**

A figura de gênero “fragilidade da menina” está imbricada no jogo entre os gêneros com outras figuras de gênero como “Mulher: sexo frágil” e “Sensibilidade feminina” dentre outras. A compreensão da fragilidade da menina frente a suportar “pesos” diferentemente do homem é uma ideia que lastrou séculos sem fim. A figura pode ser mais bem compreendida através da proposição: Ser mulher é não pegar no pesado. É não brincar com brinquedos pesados.

Rousseau (1762 *apud* MANSO, 2003, p. 111-112) consagrando um livro inteiro de l'Émile à educação das meninas (Sophie), contempla seu pensamento sobre a sexualização dos jogos e dos brinquedos:

*Les enfants des deux sexes ont beaucoup d'amusements communs, et cela doit être ; n'en ont-ils pas de même étant grands ? Ils ont aussi des goûts propres qui les distinguent. Les garçons cherchent le mouvement et le bruit ; des tambours, des sabots, de petits carrosses : les filles aiment mieux ce qui donne dans la vue et sert à l'ornement ; des miroirs, des bijoux, des chiffons,*

*surtout des poupées : la poupée est l'amusement spécial de ce sexe; voilà très évidemment son goût déterminé sur sa destination.*<sup>23</sup>

Ainda Rousseau (1762 *apud* MANSON, 2003), em outra obra, precisa que o jogo de peteca é para as meninas, enquanto as bolas propulsadas por raquetes fornecem uma atividade viril. Isto é, a força aos meninos e a graça as meninas. Segundo Manson (2003, p. 112), em Rousseau há justificação “filosófica” sobre a diferenciação sexual nos brinquedos:

*Dans la philosophie naturelle de Rousseau, il existe une nature masculine et une nature féminine, et la véritable éducation sera celle qui va dans le sens de la nature, par exemple en favorisant l'acquisition des savoir-faire qu'autorise le jeu à la poupée (couture, etc.). Les goûts innés des filles pour la toilette et les poupées est donc dans l'ordre de la nature. Rousseau n'y voit à l'origine aucun conformisme social, aucun processus de socialisation des enfants. Ce texte est un document intéressant, car il est l'un des premiers à vouloir justifier “philosophiquement” une sexualisation des jouets. Avant cela, et bien souvent après, le partage des jouets de garçons et des jouets de filles est inconscient.*<sup>24</sup>

Manson (2003) vai mostrar por meio de inúmeros exemplos, como em pequenas histórias em álbuns e livros, um desenvolvimento dos códigos sociais em que a menina deve respeitar e de como a brincadeira de boneca permite a interiorização necessária dos valores femininos e o lugar em que cada sexo deve ocupar na sociedade. A partir desses dados, esse autor vai considerar que o “discurso iconográfico” sobre os brinquedos possui um sistema de representação global e que varia muito segundo cada cultura, idade, gênero e situações lúdicas:

*Malgré tout, la ligne générale de l'évolution de la représentation de l'enfance avec ses jouets est claire : on passe d'un jouet rare, emblématique, désignant l'enfance ou un âge de l'enfance, et un sexe, à des représentations plus réalistes, où les jouets sont variés en fonction des situations ludiques, des âges et des sexes selon un découpage beaucoup plus fin au XVIII<sup>e</sup> siècle qu'au Moyen Âge. Les jouets continuent à posséder une signification symbolique, en particulier dans le domaine de la différenciation sexuelle,*

<sup>23</sup> “As crianças dos dois sexos têm muitas brincadeiras em comum, assim como deve ser; não acontece a mesma coisa quando crescem? Se distinguem também pelos gostos próprios. Os meninos procuram movimento e barulho; tambores, tamancos, pequenos coches; as meninas gostam mais do vistoso e do decorativo; espelhos, jóias, panos, e sobretudo bonecas: a boneca é a brincadeira especial deste sexo; eis bem evidentemente seu gosto determinado acerca de sua destinação”. (Tradução de Sylvie Delacours Lins).

<sup>24</sup> “No âmbito da filosofia natural de Rousseau, existem uma natureza masculina e uma natureza feminina e a verdadeira educação será aquela que acompanha a direção natural, favorecendo, por exemplo, a aquisição dos *savoir-faire* autorizados pelo jogo de boneca (costura etc. Os gostos inatos das meninas para as roupas e as bonecas fazem então parte da ordem natural. Originalmente, Rousseau não vê nisso nenhum conformismo social, nenhum processo de socialização das crianças. Este texto é um documento interessante porque é um dos primeiros que procura justificar ‘filosoficamente’ uma sexualização dos brinquedos. Antes disso, e muitas vezes depois, a separação entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas é inconsciente.” (Tradução de Sylvie Delacours Lins).

*mais selon un codage beaucoup plus complexe, qui brouille l'image simpliste des débuts. Comme l'écrivait Rousseau, garçons et filles ont des jeux communs, et donc certains jouets se retrouvent entre toutes les mains. D'autres jouets, par contre, marquent les domaines réservés aux filles et ceux que les garçons seuls ont le droit d'explorer.* (MANSON, 2003, p. 113).<sup>25</sup>

Estas questões então ficaram na minha compreensão: ser homem é poder olhar para a boneca. Ser homem é não brincar de boneca. Mulher é poder brincar de boneca. Ser homem é brincar de brincadeiras pesadas. Ser mulher é brincar de brincadeiras mais leves. Havia, porém, um movimento ambivalente em duas figuras que se imbricavam. Uma era a assertiva acima, a outra era assertiva abaixo:

### **Figura de gênero: ausência**

F1 e F2: Não elaborávamos brinquedo p/ninguém. Na escola não tínhamos tempo para ver isso nem os professores diziam nada a respeito.

Essa figura também pode ser chamada de “invisibilidade de uma pedagogia sobre gênero”. Naquela época não havia necessidade dos pais nem da escola tematizarem a problemática entre os gêneros. Não era colocado em debate, tanto quanto hoje, o que é ser homem e o que é ser mulher, posto que era uma compreensão admitida e não discutida. Havia um acordo tácito quanto à obediência com a tradição. Essa pergunta não entrava em discussão. Eu, no meu caso, provavelmente vivia a angústia de ter essa questão sem nenhum foro que a debatesse. Naquela época menino não brincava de boneca e menina não jogava bola. Os brinquedos não ofereciam qualquer ameaça quanto à configuração do que é ser homem e ser mulher, pois não haviam muitos espaços de transgressão de gênero. As atividades lúdicas não eram sequer objeto de estudo como são hoje. A concepção contemporânea da criança como sujeito, bem apregoada pela Sociologia da Infância<sup>26</sup>, o

<sup>25</sup> “Apesar de tudo a linha geral da evolução da representação da infância e de seus brinquedos é clara: passamos de um brinquedo raro, emblemático, assinalando a infância ou uma idade da infância, e um sexo, para representações mais realistas, quando os brinquedos variam em função das situações lúdicas, das idades e dos sexos segundo um recorte muito mais sutil no século XVIII que na Idade média. Os brinquedos continuam a possuir uma significação simbólica, em particular na área da diferenciação sexual, mas segundo uma codificação muito mais complexa que embaralha a imagem simplista dos princípios. Como Rousseau o escrevia, meninos e meninas têm jogos comuns, e certos brinquedos servem para todos. Pelo contrário, outros brinquedos rotulam as áreas reservadas às meninas e aquelas que só meninos podem explorar.” (Tradução de Sylvie Delacours Lins).

<sup>26</sup> Corsaro (1997, p. 18) afirma que a “perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças”.

conceito de cultura lúdica defendido por Brougère (1998)<sup>27</sup>, a concepção do brinquedo como objeto cultural tematizada por Áries (1981) e Manson (2002a, 2002b), não faziam parte ainda dos temas de debates da Educação Infantil. No capítulo sobre a Escola, no entanto, veremos que havia uma pedagogia para gênero, porém sem a efervescência que tem hoje. Os brinquedos não interferiam em nada, já que eram convencionados, tacitamente, para cada gênero.

### **Figura de gênero: caráter**

**P: Vocês acham que os brinquedos interferem na orientação sexual da pessoa?**

F1 e F2: Não acreditamos que brinquedos possam contribuir para formação de caráter. Depende da orientação dos pais ou de quem cuida das crianças.

No texto dos meus pais sobre a pergunta: “Vocês acham que os brinquedos interferem na orientação sexual da pessoa?” eles respondem que não acreditam que “brinquedos possam contribuir p/formação de caráter” e em seguida justificam o que pode interferir na orientação sexual da pessoa: “Depende da orientação dos pais ou de quem cuida das crianças”. No horizonte de sentidos de uma tradição religiosa como a dos meus pais, a orientação sexual está vinculada a uma questão de caráter que poderia ser compreendida da seguinte forma: Quanto a relação da figura de gênero “Orientação sexual” e “Caráter” os heterossexuais têm caráter, os homossexuais não. O homossexual como aquele que se relaciona sexual e afetivamente com outra pessoa do mesmo sexo é, nesta visão dos meus pais, compreendida como uma destituição do caráter.

Vigotski (1983/2005), analisando a dinâmica do caráter infantil mostra que o sentido inicial de caráter quer dizer em grego “cunho”. Para ele caráter “[...] é exatamente o cunho social da personalidade. É o comportamento petrificado, cristalizado, típico da personalidade na luta pela posição social” (p. 3). Para Vigotski (1983/2005), em sua visão construtivista, o caráter infantil é, todavia, dinâmico e se dá através de influências biológicas e sociais em que,

---

<sup>27</sup> Segundo Brougère (1998) cultura lúdica compreende o que se poderia chamar de esquemas de brincadeiras, para distingui-los das regras *stricto sensu*. Trata-se de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou de ficção. Encontram-se brincadeiras do tipo "papai e mamãe" em que as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis. Da mesma forma, sistemas de oposições entre os mocinhos e bandidos constituem esquemas bem gerais utilizáveis em jogos muito diferentes. A cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro.

durante esta construção, a criança passará por dificuldades de adaptação ao meio. Na visão da Gestalt-terapia o caráter se constitui em um problema, pois classifica a pessoa:

Uma vez que você tem caráter, você desenvolveu um sistema rígido. Seu comportamento se torna petrificado, previsível, e você perde a capacidade para enfrentar livremente o mundo com todos os seus recursos. Você fica predeterminado a lidar com os fatos apenas de uma maneira, isto é, como o seu caráter determinou... portanto, parece um paradoxo quando digo que a pessoa mais rica, a pessoa mais produtiva e criativa, é a pessoa que não tem caráter. Em nossa sociedade exigimos que a pessoa tenha caráter, e principalmente um bom caráter, porque então ela é previsível e pode ser classificada. (PERLS, 1976, p. 21-22).

Porém, para compreendermos o que é este caráter, na visão de meus pais, é necessário compreendê-lo dentro do ambiente cristão. Lacerda e cols. (2002) realizando um estudo sobre o preconceito contra homossexuais na visão de estudantes católicos e protestantes elencam várias explicações dadas por estes. Dentre elas, a questão biológica, fundamentada na ideia de que a homossexualidade seria uma doença provocada por distúrbios de natureza fisiológica, hormonal ou gestacional; a ético-moral, representado na crença de que a homossexualidade está relacionada com a falta de caráter, de respeito e de valores morais do sujeito e a religioso, que além de demarcar a influência ideológica da religião cristã na vida dos estudantes, coloca o homossexual como uma pessoa que não segue a palavra de Deus, que é fraca espiritual e religiosamente para resistir a tentações (LACERDA e cols, 2002).

Há, então, uma relação entre caráter e verdade no horizonte de sentidos dos meus pais sobre a condição homossexual. Na compreensão deles a orientação sexual, estando diretamente relacionada com a questão do caráter, o homossexual seria aquele que não conhece a verdade, portanto, não possui caráter. A homossexualidade nessa visão pode ser compreendida como um defeito moral cuja verdade do caráter de Cristo não foi alcançada. Porém não é de inteira responsabilidade da pessoa, daí que o papel da orientação dos pais é fundamental e neste sentido emerge outra figura de gênero:

### **Figura de gênero: orientação**

Depende da orientação dos pais ou de quem cuida das crianças. (F1 e F2).

A orientação de crianças é que corrigiria qualquer “defeito moral”. A verdade assume então não só uma questão moral, mas uma relação com o caráter de Cristo que é a

verdade. A professora Cynthia Mara Felício Batista, na cartilha “Construindo o caráter das crianças na Escola Dominical” (2009), assinala que caráter: “É o conjunto de qualidades (boas ou más) de um indivíduo que lhe determinam a conduta e a concepção moral. É formado por traços com sentimento moral e ético”. Nesse sentido, ela corrobora com a compreensão de meus pais quando diz:

Um dos grandes objetivos da Escola Dominical é desenvolver a espiritualidade no aluno e o caráter Cristão. A personalidade cristã possui traços de caráter cujo modelo é Cristo. A nova criatura em Cristo precisa de ensinamentos que vão  **moldar**  a sua nova vida dentro dos preceitos da Palavra de Deus. E aqui que entra a influencia da ED (Escola Dominical). (BATISTA, 2009, p .11 – grifos da autora).

Nessa perspectiva, a orientação sexual depende da orientação dos pais. Um dos maiores tratados sobre a questão da orientação vem de Kant (1992). Ele toma o genuíno significado da palavra e mostra que orientar “[...] quer dizer, a partir de uma dada região cósmica (uma das quatro em que dividimos o horizonte) encontrar as restantes, ou seja, o ponto inicial”. (KANT, 1992, p. 5). Por essa perspectiva a tarefa dos pais é orientar seus filhos para o ponto inicial. Qual é este ponto? A prerrogativa divina de que homem é homem e mulher é mulher. Os pais que não orientam seus filhos estes podem se desviarem do ponto inicial do projeto de Deus. Perdem a virtude da própria masculinidade e passam a ser imorais, sem caráter. Este “ponto inicial” tem, no seio evangélico da compreensão de gênero, sua maior tradição através do Mito do Éden. Nesse sentido, o fundamento para o conceito de caráter, moralidade e realidade está no fato de ser macho.

### **Figura de gênero: macho e fêmea**

Minha opinião, nosso provedor, DEUS, que nos fez, e o mundo e todas as coisas, cada um no seu dia, fez o homem no sexto dia (macho/fêmea). (F1 e F2).

O macho tem de cumprir o s/papel de homem e a fêmea o s/papel de mulher. (F1 e F2)

Para realizar esta hermenêutica convém mostrar outros elementos textuais retirados da Bíblia, em especial, quando o autor do Gênesis escreve sobre a criação do mundo:

[...] e (*por fim*) disse: Façamos o homem à nossa imagem e semelhança, e presida aos peixes do mar, e às aves do céu, e aos animais selváticos, e a toda a terra, e a todos os répteis, que se movem sobre a terra. E criou Deus o

homem à Sua imagem; criou-o à imagem de Deus, e criou-os varão e fêmea. E Deus os abençoou, e disse: Crescei e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a, e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves do céu, e sobre todos os animais que se movem sobre a terra. E Deus disse: Eis que vos dei todas as ervas, que dão semente sobre a terra, e todas as árvores que encerram em si mesmas a semente do seu gênero, para que vos sirvam de alimento, e a todos os animais da terra, e a todas as aves do céu, e a tudo que se move sobre a terra, e em que há alma vivente, para que tenham que comer. E assim se fez. E Deus viu todas as coisas que tinha feito, e eram muito boas. E fez-se tarde e a manhã, (*e foi*) o sexto dia. No dia em que o Senhor Deus fez a terra e os céus. **5** não havia ainda nenhuma planta do campo na terra, pois nenhuma erva do campo tinha ainda brotado; porque o Senhor Deus não tinha feito chover sobre a terra, nem havia homem para lavrar a terra. **6** Um vapor, porém, subia da terra, e regava toda a face da terra. **7** E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou-lhe nas narinas o fôlego da vida; e o homem tornou-se alma vivente. **8** Então plantou o Senhor Deus um jardim, da banda do oriente, no Éden; e pôs ali o homem que tinha formado. **9** E o Senhor Deus fez brotar da terra toda qualidade de árvores agradáveis à vista e boas para comida, bem como a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore do conhecimento do bem e do mal. **10** E saía um rio do Éden para regar o jardim; e dali se dividia e se tornava em quatro braços. **11** O nome do primeiro é Pison: este é o que rodeia toda a terra de Havilá, onde há ouro; **12** e o ouro dessa terra é bom: ali há o bidélio, e a pedra de berilo. **13** O nome do segundo rio é Gion: este é o que rodeia toda a terra de Cuche. **14** O nome do terceiro rio é Tigre: este é o que corre pelo oriente da Assíria. E o quarto rio é o Eufrates. **15** Tomou, pois, o Senhor Deus o homem, e o pôs no jardim do Éden para o lavrar e guardar. **16** Ordenou o Senhor Deus ao homem, dizendo: De toda árvore do jardim podes comer livremente; **17** mas da árvore do conhecimento do bem e do mal, dessa não comerás; porque no dia em que dela comeres, certamente morrerás. **18** Disse mais o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora que lhe seja idônea. **19** Da terra formou, pois, o Senhor Deus todos os animais do campo e todas as aves do céu, e os trouxe ao homem, para ver como lhes chamaria; e tudo o que o homem chamou a todo ser vivente, isso foi o seu nome. **20** Assim o homem deu nomes a todos os animais domésticos, às aves do céu e a todos os animais do campo; mas para o homem não se achava ajudadora idônea. **21** Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre o homem, e este adormeceu; tomou-lhe, então, uma das costelas, e fechou a carne em seu lugar; **22** e da costela que o senhor Deus lhe tomara, formou a mulher e a trouxe ao homem. **23** Então disse o homem: Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; ela será chamada varoa, porquanto do varão foi tomada. **24** Portanto deixará o homem a seu pai e a sua mãe, e unirá-se à sua mulher, e serão uma só carne. **25** E ambos estavam nus, o homem e sua mulher; e não se envergonhavam.

Preferi colocar todo o texto para compreendermos o panorama do Mito do Éden. Isto é, se quisermos compreender quando o homem e a mulher aparecem pela primeira vez na face da terra, na visão judaico-cristã, temos que recorrer ao Mito da Criação em sua totalidade para percebermos a sequência dos atos divinos: No início, Deus criou o céu e a terra e nos seis dias seguintes criou o dia, a noite, os mares, a terra e as plantas; por volta do quinto dia, as estrelas, o sol e a lua, as criaturas do mar e os pássaros. No sexto dia, ele fez os animais e o

ponto culminante de sua criação foi a criação do homem e da mulher, consagrando o sétimo dia para descansar. O homem foi criado para cuidar das coisas que Deus tinha criado e a mulher para ajudá-lo, para auxiliá-lo. Segundo o Mito, a mulher aparece pela primeira vez para cumprir o papel de “auxiliadora idônea” e de “sedes fecundo”.

São estas as compreensões de meus pais sobre o que é homem e o que é mulher. Ou seja, homem e mulher são criaturas de Deus feita a sua imagem e semelhança para cuidar das coisas criadas por Deus, isto é, a natureza e o mundo em geral, onde “homem é homem e mulher é mulher”. Porém, quando houve desobediência da parte dos dois e deixaram de ser uma só carne, ocorre uma divisão em suas funções de guardadores da criação. Ocorre o pecado original que incidirá na compreensão de gênero quanto aos seus novos papéis e funções. Disso se desdobra também uma função dos pais na educação da criança no sentido de orientá-la, ou seja, norteá-la para o “ponto inicial”, isto é, para a relação com a verdade de Deus e o caráter de Cristo.

### **Figura de gênero: castigo para o homem e para a mulher**

F1 e F2: Se hoje vemos o inverso (homem querendo ser fêmea e vice versa. Estão desobedecendo as ordens de DEUS e as consequências virão.

Vejamos, segundo a Bíblia, em Gênesis, o que acontece quando há desobediência à criação de Deus:

**1** ORA, a serpente era mais astuta que todas as alimárias do campo que o SENHOR Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda a árvore do jardim? **2** E disse a mulher à serpente: Do fruto das árvores do jardim comeremos, **3** Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis para que não morrais. **4** Então a serpente disse à mulher: Certamente não morrereis. **5** Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal. **6** E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela. **7** Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais. **8** E ouviram a voz do SENHOR Deus, que passeava no jardim pela viração do dia; e esconderam-se Adão e sua mulher da presença do SENHOR Deus, entre as árvores do jardim. **9** E chamou o SENHOR Deus a Adão, e disse-lhe: Onde estás? **10** E ele disse: Ouvi a tua voz soar no jardim, e temi, porque estava nu, e escondi-me.

**11** E Deus disse: Quem te mostrou que estavas nu? Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses? **12** Então disse Adão: A mulher que me deste por companheira, ela me deu da árvore, e comi. **13** E disse o SENHOR Deus à mulher: Por que fizeste isto? E disse a mulher: A serpente me enganou, e eu comi. **14** Então o SENHOR Deus disse à serpente: Porquanto fizeste isto, maldita serás mais que toda a fera, e mais que todos os animais do campo; sobre o teu ventre andarás, e pó comerás todos os dias da tua vida. **15** E porei inimizade entre ti e a mulher, e entre a tua semente e a sua semente; esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar. **16** E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará. **17** E a Adão disse: Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida. **18** Espinhos, e cardos também, te produzirá; e comerás a erva do campo. **19** No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás. **20** E chamou Adão o nome de sua mulher Eva; porquanto era a mãe de todos os viventes. **21** E fez o SENHOR Deus a Adão e à sua mulher túnicas de peles, e os vestiu. **22** Então disse o SENHOR Deus: Eis que o homem é como um de nós, sabendo o bem e o mal; ora, para que não estenda a sua mão, e tome também da árvore da vida, e coma e viva eternamente, **23** O SENHOR Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden, para lavrar a terra de que fora tomado. **24** E havendo lançado fora o homem, pôs querubins ao oriente do jardim do Éden, e uma espada inflamada que andava ao redor, para guardar o caminho da árvore da vida.

“Quem te mostrou que estavas nu?” é a pergunta hermenêutica que anuncia a presença da serpente como aquela que entra na condição ontológica do Ser enquanto homem e mulher fazendo emergir da figura “Uma só carne” duas figuras de gêneros: Adão e Eva. No paraíso, antes do *pecado original*, não era necessário a discriminação de nomes para o homem e mulher, eram apenas Macho e Fêmea, Homem e Mulher. Adão congregava, nele mesmo, a mulher. Eva sai da carne de Adão. É interessante que Adão como aquele que tem a tarefa de dar nome às coisas que Deus criou, depois do pecado, é ele que dá nome àquela criação de Deus chamada antes apenas de varoa: “E chamou Adão o nome de sua mulher Eva; porquanto era a mãe de todos os viventes” (Gênesis, 3:20). A partir de então a mulher passa a ter uma identidade. No texto de meus pais: “Se hoje vemos o inverso (homem querendo ser fêmea e vice versa. Estão desobedecendo as ordens de DEUS e as conseqüências virão” (F1 e F2) há uma figura de gênero que faz referencia àquela que apareceu com a interferência da serpente. Tal figura de gênero é a “Obediência”. Essa figura de gênero não se refere apenas aos papéis e funções entre homens e mulheres, mas a própria condição sexual. A tensão que opera dentro da figura de gênero “O que é homem e o que é mulher?” através da desobediência ao plano de Deus tem desdobramentos em seus papéis, funções, atributos, orientação sexual e, de forma mais concreta ainda, nas cirurgias de mudança de sexo etc. Pelo texto a maior consequência

da desobediência foi que o homem e a mulher não poderiam ter acesso a árvore da vida. Na compreensão de meus pais as responsabilidades são do homem e da mulher em este continuar sendo homem e aquela em continuar a ser mulher. Isto é, seus sentidos evidenciam uma linha de conexão então entre: plano de Deus, heterossexualidade, caráter, orientação e não desobediência.

### **Fusão de horizontes de sentidos dos meus pais**

Para que haja o diálogo hermenêutico, ou seja, a fusão de horizontes de sentidos torna-se necessário que os horizontes em relação busquem uma abertura. Gadamer (2008b, p. 75) mostra que a capacidade para o diálogo refere-se “[...] à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para o fio da conversar fluir livremente”.

### **Configurações de gênero**

A figura de gênero “uma só carne” é para mim o emblema do concílio amoroso entre duas pessoas. Compreendo a relação de uma diferença com outra, do homem com a mulher, como duas tradições que se encontram buscando pontos em comum para se valer suas intenções no projeto de ficarem juntos. Nesse ponto convergimos.

Pelo desenvolvimento da relação dos meus pais contemplados pela figura “uma só carne” aos poucos meu pai deixa de tratar sua mulher não mais como um Isso, mas como uma pessoa ao devolver o olhar dela para ele como um Tu. “Ainda brigam de gato e rato”. Só que dessa vez com humor e abertura para o outro. Homem e mulher voltam a uma só carne, de fato.

As configurações de gênero forjadas nos meus sentidos na experiência de criança em relação à minha mãe fazem emergir uma mulher esperta, inteligente, mas que quando se casa perde tais qualidades, ou prefere escondê-las, pois assume o que compreende ser o verdadeiro lugar da mulher submissa na relação a dois. A compreensão do que é ser mulher para ela é a de recuar no recanto de si mesma, para fazer prevalecer a figura de gênero “uma só carne”, e poder amar distante o homem de sua vida até que um dia este o possa proferir a palavra-princípio Tu.

A fé de minha mãe em meu pai e a persistência dos dois no casamento fez brilhar mais ainda a figura de “amor aos filhos” que já existia na relação dos dois. Ambos se encontram amando os filhos de forma conjunta e isto faz aparecer a figura do consenso “uma só carne” fortalecida pela dinâmica figura/fundo; isso se desdobra em um conluio dialógico e se encontram no mesmo discurso, na mesma linguagem o ponto de consenso. Freire (1969, p. 67) afirma que: “[...] é indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre sujeitos reciprocamente comunicantes”.

Não creio que eles estão se amando como dois apaixonados. Continuam com as brigas, porém estão atualmente mais abertos com o outro. Nesse sentido se havia qualquer figura da mulher como Isso essa deixa de existir. É interessante que na enquete, meu pai é que dá autoridade para minha mãe representar o pensamento dos dois. Atualmente meu pai não trata mais minha mãe de “Ela”, não é mais, ou não é tanto mais “A Mulher como Isso”. Não sei quais foram outras figuras que influenciaram em suas vidas para mudarem o tratamento de um para o outro. Continuam a brigar, mas percebo que se entendem melhor. Para mim a alegria de ver um casal se encontrando como os meus pais, nesse texto, pode ter também uma hermenêutica psicanalítica na interpretação de uma criança que vê os pais se juntarem. Ou melhor, o poder de juntar os pais e, ao mesmo tempo, o gozo social dos pais nesse laço. Freud (1914, 2005) em seu artigo *sobre o Narcisismo* mostra como é estruturante o laço pais/filhos através da qual o Outro social concederia finalmente o gozo a todos da família. O casal não separado, isto é, que vivem “Uma só carne” goza de mais prestígio tanto na comunidade religiosa quanto na sociedade em geral numa cidade do interior como a que eles vivem. Na realidade a interpretação das figuras de gênero que ocorre na relação pais e filhos são passíveis de várias configurações hermenêuticas, seja tomando os filhos como figura, seja tomando os pais. Qualquer direção vai apontar para novas possibilidades de configurações de gênero.

Mostrei aqui o ser homem e ser mulher se encontrando no mandamento divino de se constituírem em “uma só carne” como o ponto em comum que possibilita a abertura ao diálogo, ao mesmo tempo, para uma multiplicidade de possibilidades de sentidos. No exercício hermenêutico em relação a essa abertura apareceram as figuras de gênero deles se encontrando também em outra figura que é “amor aos filhos”. Estes são, digamos, os pontos arquimedianos, os ponto de contato, o ponto de abertura para o diálogo em que se abrem novas compreensões, podem perpetuar diferenças, mas podem também abrir para novos pontos de consenso, mas isto não significa que as figuras de gênero “uma só carne” e “Amor

aos filhos” ao se configurarem juntas vai sempre resultar num nível de convivência mais harmônico entre o casal. Existe uma multiplicidade de figuras de gênero em cada casal. O que interessa é que quando duas figuras de gênero se fundem, através de um ponto em comum, abre-se a possibilidade da configuração de outras figuras de gênero que tem como resultado uma nova configuração de compreensão de gênero.

Outra configuração de gênero que pode ser expressa em termos subjetivos é a seguinte: O que apreendi na relação do meu pai com minha mãe através do modo como cada um deles dão sentidos sobre gênero, que são diferentes neles, mas que ainda ficam brigando em mim e que me instiga a investigar este tema? Ou seja, quais as figuras de gênero compreendidas na relação entre o homem-pai e a mulher-mãe que ainda não encontraram no meu horizonte de sentidos um ponto de consenso e que ainda precisam de um trabalho hermenêutico?

No horizonte de sentidos de meu irmão que irei explorar há vários pontos de consenso entre nós. Da mesma maneira que o tempo passa, as figuras se modificam; como o saber lidar com as diferenças amadurece e quando caímos em pontos em comum celebramos nosso encontro.

### **3.2 Horizontes de sentidos do meu irmão sobre a compreensão de gênero**

O depoimento do meu irmão mais velho se deu também através de e-mail. Porém, ele já havia me dado outro depoimento por entrevista em MSN. A primeira consideração a ser feita no texto de meu irmão é a forma dialógica que encontrou para responder minhas perguntas. Outra observação a ser feita é que como passei quatro meses em Ilhéus realizando meu trabalho de campo pude me hospedar várias vezes na casa deste irmão, ele conhecia bem o que eu estava pesquisando. Por isso que algumas perguntas que fiz contemplei categorias como “jogo”; “compreensão” etc. que ele já conhecia. Vamos ao todo da entrevista:

**P: Você lembra como você reagia quando eu brincava com minhas irmãs e ou meninas e não meninos? Lembra de sua reação ou de outros colegas do bairro/escola?**

F3: Sinceramente, não me recordo de nenhuma observação deles, nem da escola.

**P: Você lembra como você “elaborou” que certos brinquedos eram para meninos e outros para meninas? Foi painho/mainha que disse que tais brinquedos eram para menino e outros para meninas ou foi a escola, ou foram os amigos do bairro?**

F3: Creio que é convenção mesmo. Não me recordo de ser instruído "assim ou assado", mas sei que na rua era preponderante essa definição.

**P: Na escola tinha algum menino que brincava com meninas ou o contrário? Como você via isso?**

F3: Também não me recordo disso.

**P: Teve algum brinquedo, jogo, brincadeira que era visto como de menina e que você queria brincar?**

F3: Não, nunca me atraiu. Eu me recordo de uma vez q J. (primo) veio passar alguns dias conosco no sítio, e que uma garota da idade dele, (sobrinha de Sr S. que era vizinho de Sr.M.), chamava-se "Fafá" o chamou p/brincar de "casinha e de médico"(rsrsrss) Ele foi, mas eu não. Depois ele comentou que foi muito bom...mas não entrou em detalhes. Eu sei que nossa mãe não gostava muito quando J. ia passar dias conosco. Lembro-me de uma vez que eles discutiram, não sei por qual motivo e ele voltou p/Itabuna chateado.

**P: Você atribui ao que ao fato da compreensão de que determinados brinquedos possuem um gênero? A igreja? A escola? A sociedade (de que forma?)**

F3: Creio que à escola e a sociedade. Não me recordo dessa distinção na Igreja. Na verdade, lembro-me de pouca coisa na Igreja. Lembro-me sempre de amigos neninos e poucas meninas.

**P: Como você como pai trabalhou essas questões com seus filhos? Você acha que foi o mesmo padrão de orientação que nos tivemos de nossos pais?**

F3: Bem, creio que foi a mesma orientação que obtivemos. No entanto, embora tivéssemos o cuidado em comprar os brinquedos para T. e para M. de acordo com o gênero, nunca nos detivemos ao cuidado de estimular ou desestimular para esse ou aquele brinquedo. Não me lembro de ver T. brincando com M. de boneca, nem M. com T. de carrinho. Na adolescência sei que M. gostava de futebol e batia uma bolinha na escola e nos acampamentos da Igreja.

**P: Quais seriam os argumentos para fundamentar a ideia de que tais brinquedos é para determinado sexo? Que a criança viraria “bicha”? “Não pode, simplesmente”? Queria que você me falasse sobre estes argumentos que impediam que um menino brincasse de uma brincadeira de menina e vice-versa.**

F3: Não creio assim. Creio que era por uma questão de historicidade. Aliás, não me recordo de bichas naquela época. Acho que o tabu era tão grande que não era comum se manifestar. Somente em Camacã, já com 13-14 anos fui tomar conhecimento disso e mesmo assim, não me recordo de ter conhecido nenhum homossexual na nossa adolescência em Camacã. Embora, alguns colegas diziam que Z. era. E depois, não sei se você se recorda, quando F. dizia que o Rev. A. era homossexual, que havia tentado pegar nele, etc. e nós o repreendíamos ardorosamente, falando para ele parar de falar essas coisas.

**P: E hoje: você acha que um menino ou menina brincar/jogar com uma brincadeira do outro gênero altera sua orientação sexual? Até que idade você vê como normal uma criança brincar com brincadeiras do outro gênero? Isto é, tem problema um adolescente brincar de boneca, mas se tiver 4,5 anos não tem problemas?**

F3: Creio que até 3-4 anos as crianças ainda não sabem essa diferenciação. Depois por pressão cultural ou em casa mesmo, isso se evidencia, e pode vir a alterar a sua orientação sexual.

**P: Mais sobre mim: Lembro que eu brincava com os dois gêneros, porem brincava mais com você de bola, “rendido”, carro e etc. do que com as manas. Mas quando eu ia brincar com elas, como você reagia? Dizia que ia contar aos nossos pais, recriminava etc.? Como se sentia?**

F3: Bem, nós brincávamos muito juntos. Apenas de bola é que não me recordo muito. Lembro-me que eu sempre ia jogar bola na praia e algumas poucas vezes você me acompanhava. Acho que algumas vezes devo ter me chateado com isso e ao ver você brincando com elas devo ter te chamado de "Detinha" (muitos risos).

**P: Você já teve vontade de brincar de algum brinquedo de Rute e Raquel**

F3: Nunca tive vontade.

**P: Lembra das bonecas dela?**

F3: Sim, lembro de uma Dorminhoca vermelha que Rute tinha e da Suzi muito linda com uma vasta cabeleira loira. Lembro-me que as longas pernas e as curvas da Suzi me atraíam também (rsrsrss). Lembro-me que a Suzi veio num suporte de metal (uma haste) que eu surrúpiei de Rute e afinei a ponta para brincar de triângulo! Lembro-me também de bagunçar com as bonecas delas, tirando as pernas, trocando a posições dos braços, e tirando a cabeça pra jogar bola também.

**P: Lembra se eu já tive vontade de brincar de boneca?**

F3: Não me recordo de vê-lo brincando de bonecas. Sei que brincava de casinha com elas.

**P: Você lembra da influência de M. (Irma de criação) neste sentido?**

F3: Não me recordo da influencia de M.

**P: Voltando: o que quero saber são quais os elementos (instituições como escola, igreja, família, amigos) entram em jogo na compreensão de gênero pela criança? Se puderes me falar deste jogo de compreensão? Que fatores entram neste jogo de compreensão?**

F3: Creio que a escola, a família e os amigos são os elementos que mais interferem nessa compreensão. Creio que Pedro<sup>28</sup> poderia te ajudar nessa última questão, visto que seus filhos estão bem nessa fase, inclusive com forte apelo pela informática/internet. Estive alguns dias com ele e vi que ele determinou horários para D. e J. em brincarem com jogos pela net. D. gosta de histórias e filmes da Monica e o J. de jogos e carros.

---

<sup>28</sup> Pedro (nome ficício) é meu penúltimo irmão que é pastor presbiteriano.

### **Figura de gênero: ausência**

Sinceramente, não me recordo de nenhuma observação deles, nem da escola. Creio que é convenção mesmo. (F3).

Também não me recordo disso. (F3).

Não me recordo de ser instruído "assim ou assado", mas sei que na rua era preponderante essa definição. (F3).

Não me recordo dessa distinção na Igreja. Na verdade, lembro-me de pouca coisa na Igreja. Lembro-me sempre de amigos meninos e poucas meninas. (F4).

As pedagogias sobre gênero na época não existiam ou não eram objeto de discussão. A vivência de meu irmão ao mostrar que não se lembra de qualquer registro sobre as questões de gênero funde-se na figura de gênero de meus pais nessa mesma compreensão. Ou seja, de não existir qualquer orientação deles (dos meus pais), nem da escola nesse sentido. Todavia meus pais reconhecem a influência das instituições na compreensão da criança quando dizem: “Na escola, igreja, vizinhos, amigos colega, transmitem muita influência na vida da criança, boas/más” (F1 e F2). No entanto, se não havia claramente, menção às questões de gênero em termos de orientação de crianças na escola e em casa, havia, com certeza, esse debate no meio das crianças. A essa nova figura de gênero que aparece no universo das crianças poderemos denominar de “jogos de gênero”.

### **Figura de gênero: jogos**

F3: Eu me recordo de uma vez que J. (primo) veio passar alguns dias conosco no sítio, e que uma garota da idade dele, (sobrinha de Sr S. que era vizinho de Sr. M.), chamava-se "Fafá" o chamou p/brincar de "casinha e de médico" (rsrsrss) Ele foi, mas eu não. Depois ele comentou que foi muito bom, mas não entrou em detalhes. Eu sei que nossa mãe não gostava muito quando J. ia passar dias conosco. Lembro-me de uma vez que eles discutiram, não sei por qual motivo e ele voltou para Itabuna chateado.

F3: Lembro-me que eu sempre ia jogar bola na praia e algumas poucas vezes você me acompanhava. Acho que algumas vezes devo ter me chateado com isso e ao ver você brincando com elas devo ter te chamado de "Detinha" (muitos risos).

F3: Sim, lembro de uma Dorminhoca vermelha que Rute tinha e da Suzi muito linda com uma vasta cabeleira loira. Lembro-me que as longas pernas e as curvas da Suzi me atraíam também (rsrsrss). Lembro-me que a Suzi veio num suporte de metal (uma haste) que eu surrupiei de Rute e afinei a ponta para brincar de triângulo! Lembro-me também de bagunçar com as bonecas

delas, tirando as pernas, trocando a posições dos braços, e tirando a cabeça pra jogar bola também.

Na primeira figura “jogos” há duas brincadeiras “Casinha” e “Médico” que fazem parte do universo de curiosidade e prazer das crianças. O menino torna-se médico para examinar as meninas ou vice versa. Essa brincadeira pode ser considerada uma das brincadeiras infantis de cunho essencialmente hermenêutico na experiência de tomar o corpo do outro gênero como uma pergunta a ser examinada. O corpo do outro se constitui nessa brincadeira como um enigma excitante. A brincadeira de médico servia de argumento para explorar esse enigma, seja propositadamente, ou não, se constituía num jogo perigoso e se dava escondido dos pais e talvez por isso mesmo, mais excitante ainda. Os risos de meu irmão revelam-no como testemunha desse jogo “proibido”. Os risos também podem mostrar o orgulho viril de meu irmão ao contar as peripécias de nosso primo no universo sexual das meninas. A compreensão que se desdobra dessa figura de gênero é “Homem é poder examinar as meninas sob o pretexto de ser médico”.

Em relação ao jogo de bola na rua, faz emergir outra figura que se destaca nas reações de meu irmão quando eu não o acompanhava. Ele relata: “Devo ter te chamado de “Detinha” (muitos risos)”. É interessante aqui que meu apelido de criança era “Deta”. Se não me engano veio de uma prima que chamava dessa mesma forma a um primo com o mesmo nome que eu (Sérgio) de “Teda”. Em minha casa não me lembro como foi que se passou de “Teda” para “Deta”. Essa é uma figura de gênero interessante em cunhar o outro de um gênero diferente ao seu sexo biológico. No caso do meu irmão, ele se aproveita da inflexão de gênero do meu apelido para dar uma conotação maior ainda ao “feminino” como retaliação pelo fato de eu não acompanhá-lo no jogo de bola e com isso não dar provas de minha masculinidade. Ao ler seu depoimento escrevo em minhas TVs.

Não me incomodava que me chamassem de “Deta”. Agora, “Detinha” me tirava do sério. Era um insulto contra a minha condição masculina. Era o mesmo que ser chamado de “mulherzinha” etc. Eu não fazia questão de ser homem, eu não queria era deixar de sê-lo (TVs, agosto/2008).

A esse respeito Badinter (1993) vai assinalar que o percurso do menino em direção à sua masculinidade não é natural, mas uma operação cultural construída em torno de, basicamente, três negações: “Não sou bebê”; “Não sou mulher”; “Não sou homossexual” (BADINTER, 1993, p. 34). Ela defende a ideia de que ser homem não é uma questão evidente. Para ela, o fato de se dizer mais no imperativo do que no indicativo a frase “seja homem!” soa

como uma ordem. E por ser tão frequentemente ouvida, implica uma não-evidência da virilidade (BADINTER, 1993, p.3). “Prove que você é homem” é o desafio que o ser masculino enfrenta permanentemente (BADINTER, 1993, p. 4).

Na cultura dos meninos seja na rua, na escola ou mesmo dentro de casa, essa condição de provar a masculinidade era cartão de entrada para o mundo dos machos. Uma das provas principais de masculinidade nos jogos de gênero era a brincadeira de futebol, que se constituía, de fato, como uma espécie de título de masculinidade e virilidade. Aqueles meninos que não aderissem a essa figura não seriam homens. A compreensão é “ser homem é jogar bola”.

Umberto Eco (1984, p. 231) mostra, por exemplo, que “[...] o futebol está para o adulto masculino como o jogo de mamãe para as meninas: um jogo pedagógico que ensina a manter seu próprio lugar”. Guedes (1982) pesquisando sobre o futebol afirma: “É nas brincadeiras infantis de pelada [...], que o menino é socializado no futebol” (GUEDES, 1982, p. 64). Ou ainda mostrando que “A socialização de meninos, no Brasil, é feita, em grande parte, a partir do futebol, e de suas lembranças, sua memória, por causa de certos padrões de socialização fixados ao longo de várias décadas. Isto também demonstra que é ao homem que o futebol está direcionado no Brasil” (GUEDES, 1982, p. 54).

Lever (1983, p. 135, 195) assevera que “[...] o futebol é predominantemente um interesse masculino [...]. O futebol é um esporte que exige ‘resistência viril’ em que os brasileiros transformaram-no num teste de masculinidade. Os meninos que não demonstram talento ou gosto pelo jogo fracassam no teste. [...] Da mesma forma, o ato de torcer em adulto demonstra interesses masculinos.” Segundo Eric Dunning (1992c, p. 409-410), “O próprio jogo de futebol é a representação de um confronto que se baseia, no fundamental, na expressão da masculinidade, embora de uma forma que é aprovada e controlada socialmente”.

Na perspectiva de Bourdieu (1982, p. 148), as disposições em relação aos esportes, sendo “[...] uma dimensão de uma relação particular com o próprio corpo, inscrevem-se na unidade do sistema de disposições, o *habitus*, que está na origem dos estilos de vida”. Souza (1996) nessa mesma direção vai mostrar que o futebol é jogado justamente com as partes menos eficientes, do ponto de vista físico. Quadris, cintura, pernas, pés, tronco e até a cabeça. Exceto na função do goleiro e na cobrança do lateral, somente mãos e braços ficam de fora da prática desse esporte “[...] justamente as partes da anatomia humana que mais nos contrapõem às outras espécies animais” (p. 21).

Segundo os estudos de Manson (2002a) são os jogos de destreza aqueles que desde épocas remotas já faziam parte do mundo do brinquedo e dos jogos dos meninos e que aparecem também nos colégios jesuítas. A evolução na aprendizagem dos alunos podia ser avaliada pela competência em dar conta desses jogos nos colégios. E é justamente, isso que esse autor vai mostrar quando narra a experiência do abade Saint-Pierre, quando para elogiar a educação dada nos colégios, explica que, nesses estabelecimentos, os alunos praticam exercícios salutareis, como o jogo da bola e do volante (Saint-Pierre, 1728 *apud* Manson, 2002a). Ainda descreve que é a prática dos jogos de pião e de bola, reservado aos rapazes novos, que vão ensinar-lhes a tornarem-se homens:

Agora que estais vestido como um adulto, orgulho-me que comeceis a imaginar que sois realmente um homem. Mas, apesar de já saberdes ler muito bem, jogar com um pião e lançar uma bola, asseguro-vos que tendes ainda muitas coisas a aprender. (TRIMMER, 1784 *apud* MANSON, 2002a p. 302).

Esses modos de ser homem através da brincadeira são referendados pela figura de gênero “Sistema patriarcal” que torna lógico para o senso comum, classificar os jogos para meninos e meninas como “naturais”, em que, no caso dos meninos serem aquelas relacionadas ao jogo de futebol, às brincadeiras beligerantes, ao carro, bombeiro, avião, aos bonecos musculosos e / ou cheios de habilidades marciais, possuindo ainda poderes mágicos etc., que enfatizam o mundo público, a força física, a competição e tantos outros atributos masculinos culturalmente aceitos como parte da figura de gênero “Sistema patriarcal” e que merecem ser jogados pelo menino.

A boneca não é para o menino. A cabeça dela, conforme depoimento de meu irmão pode se transformar numa bola ou num Frankenstein. Meu irmão faz uma desconstrução do objeto boneca de várias formas: seja para transformar a cabeça da boneca em bola, seja para desfigurá-la trocando seus membros numa típica ação perversa de muitas crianças que entram no jogo de ser homem. Como mostra Bourdieu (1995, p. 162) que o homem vive da condição de pensar a si mesmo como um homem que deve ser sempre: “[...] esquece-se que o homem é também uma criança que brinca de ser homem! É a perspectiva da *illusio*<sup>29</sup> fundamental que o jogo de ‘ser homem’ deve ser jogado até o fim”.

---

<sup>29</sup> *Illusio* é entendida como uma motivação inerente a todo indivíduo dotado de um *habitus*. Segundo Bourdieu refere-se “[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissoluvelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está

Ainda emerge outra figura de gênero em termos do jogo da curiosidade infantil sobre sexo quando ele relata: “As longas pernas e as curvas da Suzi me atraíam” (F3). A mim também meu irmão! A boneca não era apenas o objeto que o menino não poderia brincar, ela representava a mulher em miniatura com formas sensuais que despertava sexualmente o menino. A transmissão da tradição recebida de meu irmão em relação aos meus pais se dá também através da figura de gênero “tradição”:

### **Figura de gênero: tradição**

F3: Bem, creio que foi a mesma orientação que obtivemos. No entanto, embora tivéssemos o cuidado em comprar os brinquedos para João e Maria de acordo com o gênero, nunca nos detivemos ao cuidado de estimular ou desestimular para esse ou aquele brinquedo. Não me lembro de ver Joao brincando com Maria de boneca, nem Maria com João de carrinho. Na adolescência sei que Maria gostava de futebol e batia uma bolinha na escola e nos acampamentos da Igreja.

F3: Creio que a escola, a família e os amigos são os elementos que mais interferem nessa compreensão.

Aqui escolhi denominar a figura de gênero tradição para mostrar a força dessa figura na perpetuação das orientações passadas de pai para filho. Meu irmão conserva a mesma orientação dos meus pais, porém com seus próprios ajustamentos criativos quanto à compreensão de gênero. Outra figura de gênero que emerge é o “Espaço cibernético”

### **Figura de gênero: o espaço cibernético**

F3: Creio que Pedro poderia te ajudar nessa última questão, visto que seus filhos estão bem nessa fase, inclusive com forte apelo pela informática/internet. Estive alguns dias com ele e vi que ele determinou horários para D e J brincarem com jogos pela net. A D. gosta de histórias e filmes da Monica e o J. de jogos e carros.

A capacidade de a criança acessar a informação hoje em dia torna a internet uma tarefa difícil dos pais filtrarem o que as crianças podem ou não ter acesso. Se antes a rua era o lugar da curiosidade sexual o lugar da informação e da influência de coisas boas/más como

---

em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento”. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128).

diz meu pai, o acesso à internet se configura como um universo infinito de possibilidades de qualquer informação sobre gênero que a criança possa adquirir. Os jogos também são diferentes dos jogos de gênero daquela época e assim formam novas configurações de gênero. Sobre o papel do ciberespaço no jogo da compreensão de gênero comentarei no decorrer da exploração de outros universos de sentidos. Basta apenas assinalar junto com Gibson (2003, p. 67-68) a dimensão da internet em termos de possibilidade de diversas compreensões:

O ciberespaço. Uma alucinação consensual vivida diariamente por bilhões de operadores autorizados, em todas as nações, por crianças aprendendo altos conceitos matemáticos. Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de todos os computadores do sistema humano. Uma complexidade indispensável. Linhas de luz abrangendo o não-espço da mente; nebulosa e constelações infindáveis de dados. Como marés de luzes de cidade [...].

O ciberespaço com sua complexidade de multiplicidade de possibilidades de imagens e de dados promovem novas configurações de gênero e os diversos tipos de jogos eletrônicos para meninos e para meninas também. As novas figuras de gênero relacionadas a esse ciberespaço não apareceram no texto do meu irmão apenas a referência de que “D. gosta de histórias e filmes da Mônica e o J. de jogos e carros” (F3). Isto apenas ressalta que os filhos de meu penúltimo irmão parecem reproduzir compreensões de gênero sobre as atividades lúdicas relacionadas àquelas figuras de gênero mais tradicionais, é evidente, com seus próprios ajustamentos criativos.

### **Figura de gênero: o tabu da homossexualidade**

Algumas figuras de gênero relacionadas com homossexualidade aparecem no texto: “Acho que o tabu era tão grande que não era comum se manifestar”. Ainda emerge no texto de meu irmão mais duas subcategorias da figura acima que podem ser consideradas, respectivamente, como “Homossexualidade como um Isso” e “Invisibilidade da homossexualidade” através do seguinte depoimento: “Somente em Camacã, já c/13-14 anos fui tomar conhecimento disso e mesmo assim, não me recordo de ter conhecido nenhum homossexual na nossa adolescência em Camacã”. E ainda a figura de gênero “Repreensão”: “E depois, não sei se você se recorda, quando JM. dizia que o Rev. A. era homossexual, que havia tentado pegar nele, etc. e nós o repreendíamos ardorosamente, falando p/ ele parar de falar essas coisas”.

A homossexualidade era um tabu. O nosso amigo que meu irmão relata trata-se um colega nosso enquanto fazíamos o ensino fundamental. Eu e meu irmão éramos colegas de sala junto com esse nosso amigo. Mais tarde quando fui estudar em Itabuna e meu irmão em São Paulo, esse meu colega, junto com outros nos mudamos de Camacã para Itabuna. Relato através da minha transcrição de vivido quando soube que esse amigo era homossexual:

Quando tinha 15 anos tive o primeiro contato com a existência da condição homossexual. Um amigo me chamou para conversar uma coisa muito importante para ele. Aos custos ele falou que era homossexual. Não me lembro ao certo se ele me chamou para confidenciar um segredo ou se para saber se eu corresponderia às suas expectativas de um encontro homossexual, o fato é que eu parei de falar com ele. Minha orientação sempre foi heterossexual, mas o fato de parar de falar com ele, não foi por isso; é que não conseguia compreender. Não conseguia parâmetros de compreensão. Nem sabia o que era ser homossexual, como na igreja não havia lugar para essa questão (TV, 10.07.2008).

A figura de gênero “homossexualidade” na minha segunda infância era totalmente inexistente. Na adolescência poderia ser considerada como um Isso, uma coisa. Porém não sabíamos que “coisa” era essa, mas sabíamos que deveria ser repreendida como mostra meu irmão: “quando JM. dizia que o Rev. A. era homossexual, que havia tentado pegar nele, etc. e nós o repreendíamos ardorosamente” (F4). Com certeza eu devo ter me juntado ao coro de repreensão de meu irmão. Durante mais da metade de minha vida fui um crente de carteirinha como descrevo em meu mundo vida. Hoje me revivendo com aqueles 15 anos de idade já não há repreensão. Tive o prazer de reencontrar esse amigo através do Orkut e foi bom poder sentir que ele não levou para nossa amizade de hoje a minha dificuldade em aceitá-lo naquela época. Hoje minha compreensão de gênero quanto à orientação sexual mudou e não há mais nenhuma nomenclatura definida por essência. Nem homossexual, nem heterossexual, nem tampouco bissexual. Minha compreensão de gênero sendo existencial é a de “corpo vivido” segundo Young (2005).

Moi (2001 *apud* YOUNG, 2005) vai mostrar que o corpo vivido é uma ideia unificada de um corpo físico agindo e experienciando em um contexto sócio-cultural específico; é um corpo-em-situação. A perspectiva de corpo vivido tem em Merleau-Ponty (1996) seu fundamento, quando este pensa o mundo em articulação com toda a constelação de relações subjetivas e intersubjetivas do ser humano na sociedade. Para Merleau-Ponty (1996, p. 269):

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por

minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo.

Nessa perspectiva, o corpo é um campo primordial de onde se imbricam e se condicionam todas as experiências nas situações vividas através do corpo o qual vai nos fazendo cada vez mais específicos como sujeitos

Termino de tratar do depoimento de meu irmão afirmando minha compreensão de gênero como existencial, mas ao mesmo tempo compreendendo o lugar de suas compreensões sobre gênero. O humor é uma figura de gênero que aparece várias vezes no depoimento dele. Não sei se ainda há repreensão para a condição homossexual, mas ele ri da forma como nós a compreendíamos. Da mesma forma ele ri de como caçoava de mim ao me negar a jogar bola com ele e ri de forma perversa-brincalhona em fazer das bonecas de minhas irmãs bolas de futebol e *Frankenstein*. Meu irmão continua evangélico, mas mostra-se aberto ao diálogo. Aberto à conversação (versar juntos). Essa capacidade de manter os próprios princípios, mas se abrir para conversar com o outro mesmo reconhecendo pontos de vistas diferentes é uma qualidade hermenêutica fundamental no jogo da compreensão de gênero.

Ou seja, é como se hoje ele me dissesse: “se não quiser vir jogar bola comigo, não tem problema eu te aceito assim mesmo”. Mas como se configuram com minhas duas irmãs os nossos contatos com nossas compreensões de gênero? Passo agora a explorar o universo de sentidos de minhas duas irmãs.

### **3.3 Horizontes de sentidos de minhas irmãs sobre a compreensão de gênero**

O depoimento de minha primeira irmã foi bem extenso. Veremos que ela se mostrou bem disponível para contribuir da melhor maneira possível. Isso fica claro em sua atenção a detalhes, visões de mundo, informação teórica etc. que serão de muita importância nessa tese. Por conta disso será impossível analisá-los todos com o rigor hermenêutico. Portanto, as figuras de gênero que aparecerem serão nomeadas, porém serão discutidas quando aparecerem novamente através de textos de outros sujeitos dessa pesquisa. Também inclui o depoimento de minha segunda irmã para analisá-lo em conjunto.

**P: Fale como consistia as brincadeiras de vocês (meninas) que eu tenha participado. Exemplo. A brincadeira de cozinhado.**

F4: Lembro-me que você gostava de brincar com a gente e nós gostávamos disso, pois Gideão (por ser mais velho) não brincava muito conosco. Das “brincadeiras de menina” que você participou, só lembro do cozinhado. O “cozinhado” era como brincar de casinha, papai e mamãe, sendo que ao invés de ficar no imaginário e fantasia, nós executávamos mesmo as funções da mãe que cozinha os alimentos para a família. Lembro que uma vez nós acendemos o fogo com gravetos, madeira – isso era papel do papai – trazer a “lenha” pra casa, no caso seu papel, e com materiais improvisados, como lata de óleo etc., nós fazíamos o café. Pegávamos na cozinha verdadeira alguns alimentos, como tomate e farinha para fazer a comidinha. Lembro do dia que brincamos com “Pepeu”, que você colocou uma brasa na barriga dela.

**P: Do que era feito?**

F4: A princípio brincávamos de faz-de-conta, quando crescemos um pouco, fazíamos de verdade. Nossa mãe não deixava acender fogo, devido ao perigo, é claro, por isso usávamos apenas coisas secas como farinha e açúcar misturado. Colocávamos nos pratinhos de plásticos e comíamos. O papel do papai era ajudar no cuidado com o filhinho, tinha que ter um bebê para o papai ajudar a cuidar. Esse bebê podia ser uma boneca ou nossa irmã caçula. O Pai saía pra trabalhar e quando voltava encontrava a comidinha pronta. Nós representávamos a nossa realidade.

**P: Vocês lembram se eu brincava muito com vocês dessa brincadeira?**

F4: Não lembro se você brincou muito com a gente de casinha.

**P: Quais outras brincadeiras que nós brincávamos juntos?**

F4: Além da brincadeira do “cozinhado” nós brincamos de pular tronco de árvore, brincamos de pular corda, de gangorra, subir em árvores, de pé-de-lata, de fantasma (com os lençóis branco na janela do quarto, brincando com a sombra). Essa brincadeira fizemos depois de assistir aquele filme japonês que passava na TV, tipo Jaspion ou coisa assim.

**P: Você lembra como vocês reagiam ao meu interesse em brincar com vocês?**

F4: Nós gostávamos e deixávamos você brincar com a gente.

**P: Aceitavam prontamente ou colocavam algum obstáculo?**

F4: Acredito que não colocávamos nenhum obstáculo. Apenas quando tínhamos brigado anteriormente por algum motivo. Daí como forma de castigo não deixava.

**P: Lembra de como era a reação de Gideão? Pois Gideão não brincava ou se brincava, acho que eu é quem brincava mais com brincadeiras de menina. O que achavam disso?**

F4: Achava Gideão chato e muito mais velho. Ele inventou uma brincadeira no antigo cativado dos periquitos de painho e gostava de ficar por lá sozinho ou com você. Quase não podíamos entrar lá. Era como se fosse uma imitação do escritório de painho. Lembro que painho tinha uma mesa (até hoje tem a mesa de ferro que está lá no sítio) Essa mesa tinha um vidro. Debaxo do vidro ele punha todos os contatos dele, pedaços pequenos de anotações, etc. Gideão fez a mesma coisa no “escritório” dele e eu achava o máximo aquilo, porém quase não tinha acesso, só quando ele deixava entrar. Não lembro de Gideão brincando com a gente. Lembro que vocês dois brincavam de gude. Eu ficava só olhando. Quando Gideão não queria brincar com você ou

quando ele estava brincando de outra coisa, eu tentava brincar com você, mas tinha muita dificuldade de “telar” as danadas das bolinhas e a brincadeira não surtia muito, daí você não podia competir comigo. Outro brinquedo que você dominava legal era o pião. Lembro que participei como expectadora dessas brincadeiras e brinquedos de menino. Vocês fizeram um jogo de botão com o vasilhame de Cândida<sup>30</sup> derretido, colocando nos medidores que vinham dentro das latas de leite Ninho. Depois que o plástico secava vocês cortavam o rosto dos jogadores da revista “placar” e faziam o time de vocês. Achava o máximo!

Essas brincadeiras eram mais em Ilhéus. Realmente, em Ilhéus brincamos mais no sítio e com as crianças que iam lá. Lembro que eu não gostava muito do Calanguinho e do Rica. Acredito, hoje, que era porque eles tiravam você do nosso companheísmo. Daí vocês iam pro campinho jogar bola e eu não podia ir junto. Ficava toda animada quando era a hora de ir chamar vocês.

**P: Em Camacã, as coisas mudaram, não é verdade?**

F4: Quando mudamos para Camacã, brincamos muito na rua: esconde-esconde, picúla (tradicional pega-pega), Salada mista, (dessa Gideão gostava, ele mandava eu apertar os olhos dele quando fosse uma menina bonitinha, huahuahua). Ganhamos aquele Vai-e-vem, brincamos muito na rua. Daí as meninas se misturavam com os meninos nessas brincadeiras de rua. Mas, na hora do futebol era só menino. Já entrando para adolescência, brincamos muito de ping-pong. Tinha uma mesa grande no Polivalente e em casa nós improvisamos a mesa de jantar, até painho mandar fazer uma grande pra gente, com as tábuas desequilibradas. Daí era legal porque meninos e meninas, da igreja, da escola iam lá brincar. Lembro que quando você ia pra Camacã (voce morava em Itabuna e Gideão estava em São Paulo) nós brincávamos muito de “bater piano<sup>31</sup>”. Pra meu número chegar perto do seu, nós triplicamos o valor das minhas embaixadas. (huahuahuauha)

5.2. Ou eu ainda brincava com vocês? Me lembro que tinha algumas brincadeiras tipo esconde-esconde etc. que brincávamos todos. Vocês lembram de mais? Respondido acima. Qual era o brinquedo que você mais gostava? Gostava de brincar de boneca/casinha. Qual o brinquedo que esperou ganhar ansiosamente? Porque? Queria muito ganhar uma bicicleta. Por causa da propaganda..”pai, quero minha caloi” Fizemos o bilhete e colocamos em vários lugares pra painho achar...tomamos foi uma bronca!!! (kkkkkkkkkkkk) Existia algum brinquedo meu e de Gideão. que você queria brincar? Brincava ou a gente não deixava? Queria brincar com o jogo de botão de vocês, aquele dos preguinhos. Lembro que Gideão não deixava. Tinha o "badoque ou bodoque" (estilingue) também, eu queria e vcs não deixavam. Quando encontrava eu pegava, mas não sabia atirar a pedrinha. Lembro que painho não gostava que voces matassem passarinho. Em suma. Como você e Raquel viviam o interesse em querer brincar de brincadeiras de menino? Ou não tinha esse interesse? Acredito que o que eu achava legal era estar junto, meninos e meninas. Seja lá qual fosse a brincadeira. A questão de mostrar que a gente pode também era fundamental.

**P: Em ambos os casos, vocês lembram se painho ou mainha, ou M., faziam alguma observação/reprimenda?**

<sup>30</sup> Cândida era um vaso plástico de água sanitária.

<sup>31</sup> Embaixadinhas

F4: Pra gente era no futebol. Nós não podíamos ir no campinho. Além da questão de ser menina, acredito que também a preocupação de sermos pequenas para sair do campo da visão da mãe. Não lembro de repressão, até porque não tinha interesse em jogar futebol com os meninos, queria apenas olhar ou estar junto, mas minha não deixava a gente ir pro campinho. Pra você era de boneca. Eles não gostavam quando você pegava as bonecas da gente.

**P: Sei que vocês eram ainda muito novas na época em que morávamos em Ilhéus. Mas podem escrever a vontade. Tudo entra nessa tese. Até mesmo o que vocês pensam hoje. Daí queria saber: Vocês acham que a brincadeira, jogos e brinquedos, determinam a orientação sexual dos filhos? Ex. menino brincando de boneca? E no caso da menina, brincando de bola, carro, espada, revolver, brinquedos beligerantes etc.? Como é para vocês?**

F4: Acredito que é plenamente normal a criança brincar com qualquer brinquedo independente de gênero. A criança até uns três/quatro anos vive no mundo da fantasia e tudo é possível. À medida que vai crescendo, acredito que suas relações sociais, jogos, brinquedos e brincadeiras vêm para satisfazer suas necessidades pessoais. Não acredito que brinquedos ou brincadeiras determinem a orientação sexual da pessoa. Acompanhei crianças por três anos consecutivos. Meus alunos de 5 anos brincavam de casinha, de boneca, enquanto as meninas brincavam de bola, futebol, carrinho etc. Eu não reprimia as brincadeiras deles e nem repreendia. À medida que cresciam mudaram seus gostos, sem que eu influenciasse. (Não sei se foi a família) Ainda tenho meninas que gostam de ficar só com os meninos e brincar do que eles brincam. Vejo que é uma preocupação da família. Acredito que essas meninas que brincam até hoje com os meninos não necessariamente serão gays no futuro.

**P: Vocês fizeram alguma restrição quando seus filhos quiseram brincar com um brinquedo do outro gênero?**

F4: Não. V sempre foi mais feminina e sempre gostou de bonecas, casinha. Já X, brincou muito de boneca também, mas desde cedo apresentava uns gostos diferenciados. Preferia dinossauros, sapos com chulé, cavalos, cachorrinhos. Nós comprávamos e dávamos o que elas pediam em seus aniversários, Natal etc. Achávamos apenas diferente os gostos delas. Nunca pediram brinquedo de outro gênero.

**P: Como pensam o papel do homem e da mulher hoje?**

F4: É interessante pensar sobre essa questão, pois me vejo como educadora e pessoa ao mesmo tempo. Enquanto educadora e sabedora das questões atuais que envolvem os direitos das crianças e a importância do mundo lúdico, como favoreço esse desenvolvimento aos meus alunos, qual tem sido o meu papel enquanto educadora, como tenho trabalhado na prática essas questões com meus alunos, o que eu trago da minha cultura, da minha religião etc. e me vejo como pessoa, fruto de uma educação e resultado de uma vivência que envolve todas as áreas da minha vida. Atualmente, homens e mulheres vivem numa sociedade que exige cada vez mais a igualdade entre si. E às vezes, essa igualdade traz a competitividade. Acredito que o homem possui um papel bem diferenciado do da mulher. Os homens e mulheres são iguais em importância e individualidade, mas são funcionalmente diferentes nas tarefas que cada um tem que cumprir. Acredito que os papéis estão misturados. Hoje em dia não sabemos qual o papel de cada um. Antes podíamos representar, por meio do nosso "faz-de-conta" o papel do Pai,

aquele que provê, o mantenedor, aquele que sai em busca da sobrevivência da família, aquele que luta bravamente para manter a família, aquele que tenta satisfazer as necessidades da família, aquele que dá limites, aquele que traz o filho para as noções de lei, aquele que ajuda o filho a se constituir como sujeito...o papel da mãe e sua maternagem, seus cuidados e atenções ao bebê, satisfazendo todas as suas necessidades e se misturando com seu bebê...nisso eu acho lindo o que Deus pensou com o que a psicanálise traz mostrando o papel fundamental do pai em entrar no mundo da mãe e do filho, realizando a separação necessária e primordial. Quando você começou a sua tese (mestrado) com suas hipóteses, achei tremendamente interessante a sua pesquisa e pensei comigo mesmo e com meu lado espiritual..."*isso é resultado da disfunção dos papéis do homem e da mulher e entrada do pecado*". Acredito que o homem há muito tempo (bota tempo nisso!!!) deixou de realizar suas funções e por isso (penso humildemente eu) a família ("mal necessário, segundo Lacan) está tão doente ou quase extinta.

**P: Para finalizar, quais foram as emoções que vieram ao responder essas questões?**

F4: Demorei ao realizar a tarefa, pois não queria fazer de maneira superficial. Pensei no melhor momento, na melhor ocasião, para poder fazer uma viagem ao meu passado. Foi gratificante demais esse resgate. Enquanto escrevia e mergulhava nesse mundo lúdico que vivemos, eu percebi sorrisos e alegria. Tristeza por não poder lembrar de mais situações da nossa infância. Foi muito, muito bom!

**P: O que acham do irmão de vocês escrever uma tese sobre essas questões? Apesar da explicação dada no início, o que acham que eu estou investigando?**

F4: Acredito que esteja investigando a influência do adulto nas questões de gênero. Nesse questionário focalizamos muito, os brinquedos e brincadeiras, os jogos infantis e relações com a feminilidade e/ou masculinidade. Acho muito interessante a sua pesquisa e acredito que ela será fundamental para a educação, sociedade e principalmente para as nossas crianças.

Segue abaixo o depoimento da minha segunda irmã:

**P: Fale como consistia as brincadeiras de vocês (meninas) que eu tenha participado. Exemplo. A brincadeira de cozinhar. Do que era feito?**

F5: Mano, eu era pequena na época, mas o cozinhar era brincadeira de casinha...a gente cozinhou fingindo ser uma família não sei o que você representava...se era o pai, Rute a mãe e eu a filha. Acho que Rute pode dar mais detalhes nessa questão.

**P: Vocês lembram se eu brincava muito com vocês dessa brincadeira?**

F5: Eu só lembro de uma vez.

**P: Quais outras brincadeiras que nós brincávamos juntos?**

F5: Lembro que a gente brincava em cima das árvores, de fazer panelinhas de barro e pintar...de escritório lá onde era o viveiro dos pássaros de painho.

**P: Você lembra como vocês reagem ao meu interesse em brincar com vocês?**

F5: Eu acho que você gostava de brincar com a gente.

**P: Aceitavam prontamente ou colocavam algum obstáculo?**

F5: Creio que você gostava mas aproveitava que a gente era menor que você para aprontar umas com a gente. Não lembro de ver você chateado em brincar com a gente não.

**P: Lembra de como era a reação de Gideão? Pois Gideão não brincava ou se brincava, acho que eu é quem brincava mais com brincadeiras de menina. O que achavam disso?**

F5: Eu lembro de você brincando com a gente de brincadeira de menina...não lembro de Gideão não.

**P: Essas brincadeiras eram mais em Ilhéus. Em Camacã, as coisas mudaram, não é verdade?**

F5: Sim! Mas em Camacã a gente brincava de outras brincadeiras.

**P: Ou eu ainda brincava com vocês?**

F5: Me lembro que tinha algumas brincadeiras tipo esconde-esconde etc. que brincávamos todos.

**P: Vocês lembram de mais?**

F5: A gente brincava de esconder, pega-pega, de umas brincadeiras no quarto, no beliche eu cai do beliche e bati a cabeça...não lembro como era a brincadeira. Bolinha de gude também vocês brincavam, mas acho que só Rute brincava junto às vezes.

**P: Qual era o brinquedo que você mais gostava?**

F5: Bonecas, casinha e costurar roupinhas de bonecas

**P: Qual o brinquedo que esperou ganhar ansiosamente? Porque?**

F5: Um forninho. Passava a propaganda na TV, Rute e eu fizemos vários bilhetinhos igual da Caloi: "não esqueça do meu forninho", espalhamos pela casa inteira para painho e mainha acharem...mas não ganhamos o presente. Acho que era novidade na época.

**P: Existia algum brinquedo meu e de Gideão que você queria brincar? Brincava ou a gente não deixava?**

F5: Acho q não deixavam brincar com os jogos de botão, com um lá q ã lembro, mas tinha soldados e índios acho que era um Forte. Tinha o pião também e os jogos de bolinha de gude.

**P: Em suma. Como você e Rute viviam o interesse em querer brincar de brincadeiras de menino? Ou não tinha esse interesse?**

F5: Creio q a gente tinha interesse sim! Era legal ver vcs na cisterna tomando banho e a gente tb...ver vc passando pelo tronco do rio lá na roça debaixo da água...acho q sempre queríamos vencer os obstáculos q vc conseguia utrapassar. E p mim a sua aprovação é um premio!

**P: Em ambos os casos, vocês lembram se painho ou mainha, ou M., faziam alguma observação/reprimenda?**

F5: Eu não lembro não.

**P: Sei que vocês eram ainda muito novas na época em que morávamos em Ilhéus. Mas podem escrever a vontade. Tudo entra nessa tese. Até mesmo o que vocês pensam hoje. Daí queria saber: 1. Vocês acham que a brincadeira, jogos e brinquedos, determinam a orientação sexual dos filhos? Ex. menino brincando de boneca? E no caso da menina, brincando de bola, carro, espada, revolver, brinquedos beligerantes etc.? Como é para vocês?**

F5: Hoje eu acho que não determina, mas de certa forma acho que interfere no modo de se comportar.

**P: Vocês fizeram alguma restrição quando seus filhos quiseram brincar com um brinquedo do outro gênero?**

F5: Eu e A. incentivávamos eles brincarem com os brinquedos do gênero deles. Mas ã impedia deles brincarem com brinquedos de outro gênero. Como temos um casal pude perceber essa relação c R. e B.

**P: Como pensam o papel do homem e da mulher hoje?**

F5: Penso que hoje apesar de termos tantas informações e liberdade de escolha a sociedade ainda é bastante machista. Sei que muita coisa mudou a mulher hoje se coloca no mesmo patamar o homem com direitos e deveres iguais, mas creio que isso confundiu um pouco quanto ao papel do homem na família e da mulher. Creio que falta um certo equilíbrio.

**P: Para finalizar, quais foram as emoções que vieram ao responder essas questões?**

F5: Foi um momento especial me trouxeram à memória lembranças boas, a relação que tínhamos na infância. Por outro lado me fez refletir sobre o que realmente penso dessa relação homem mulher no mundo atual.

**P: O que acham do irmão de vocês escrever uma tese sobre essas questões? Apesar da explicação dada no início, o que acham que eu estou investigando?**

F5: Achei muito interessante. Penso que deve estar investigando como as crianças lidam com as proibições e se as brincadeiras influenciam na sexualidade das crianças.

Existem diversas figuras de gênero nos textos acima. Irei trabalhar com a figura que se tornou bem presente nos depoimentos, principalmente nos discursos de minha primeira irmã que foi a figura de gênero “Representação da família”.

### **Figura de gênero: família**

No depoimento de minha primeira irmã ela descreve com detalhes uma brincadeira de representação da família da qual eu também participava:

Lembro-me que você gostava de brincar com a gente e nós gostávamos disso, pois Gideão (por ser mais velho) não brincava muito conosco. Das “brincadeiras de menina” que você participou, só lembro do cozinhado. O “cozinhado” era como brincar de casinha, papai e mamãe, sendo que ao invés de ficar no imaginário e fantasia, nós executávamos mesmo as funções da mãe que cozinha os alimentos para a família. Lembro que uma vez nós acendemos o fogo com gravetos, madeira – isso era papel do papai – trazer a “lenha” pra casa, no caso seu papel, e com materiais improvisados, como lata de óleo etc., nós fazíamos o café. Pegávamos na cozinha verdadeira alguns alimentos, como tomate e farinha para fazer a comidinha. (F4).

Nessa brincadeira de infância os papéis de cada membro da família eram bem definidos: o papel do pai que trabalha fora “traz a lenha”, o papel da mãe que trabalha dentro de casa fazendo serviços domésticos: “cozinha os alimentos para a família” e o papel da filha que era representado pela minha irmã mais nova que relata com alguma lembrança: “A gente cozinhava fingindo ser uma família. Não sei o que você representava... se era o pai, K. a mãe e eu a filha” (F5).

Considerando a representação da família e os papéis de seus membros, vamos observar que houve uma grande mudança desde meus tempos de crianças (40 anos atrás) para os tempos atuais. Essas mudanças são importantes para observar a dinâmica do jogo da compreensão de gênero a partir da figura “Tempo”. O jogo de representação dos papéis de gênero sofreu mudanças nas “peças-membros” da família daquela época para os dias atuais. Naquela época as atividades lúdicas como o “cozinhado” e a “casinha” se constituíam como possibilidades claras de representar a família e os papéis de cada um de seus membros. Minha primeira irmã observa: “Acredito que os papéis estão misturados. Hoje em dia não sabemos qual o papel de cada um. Antes podíamos representar, por meio do nosso “faz-de-conta” (F4).

É importante notar através desse depoimento as mudanças quanto às representações dos papéis de gênero em relação às atividades lúdicas das crianças. Um elemento mais evidente que se modificou no jogo da compreensão de gênero diz respeito à entrada da mulher no mercado de trabalho que é a figura “Mulher-indivíduo”. A outra figura que é desdobramento dessa é a “competição”. Vamos analisar a figura “Mulher-indivíduo” e a figura “competição” de forma conjunta.

## Configurações de gênero: mulher-indivíduo e competição

O deslocamento das funções da mulher, antes mais privadas, mais domésticas, para também participar do mundo público, afetou a discriminação quanto ao papel do homem e da mulher no interior da família e na sociedade, como mostra o depoimento de minha segunda irmã:

Sei que muita coisa mudou. A mulher hoje se coloca no mesmo patamar do homem com direitos e deveres iguais, mas creio que isso confundiu um pouco quanto ao papel do homem na família e da mulher. Creio que falta um certo equilíbrio. (F5).

As peças do jogo de compreensão de gênero foram rearranjadas: o continente da casa e o campo da rua sofreram modificações em seus conteúdos e, como em todo rearranjo, cada peça que se modifica vai afetar o todo e o todo, por sua vez, afetará as partes (re) configurando-as através de novos arranjos. Minha primeira irmã aprofunda a questão observando:

Atualmente, homens e mulheres vivem numa sociedade que exige cada vez mais a igualdade entre si. E às vezes, essa igualdade traz a competitividade. Acredito que o homem possui um papel bem diferenciado do da mulher. Os homens e mulheres são iguais em importância e individualidade, mas são funcionalmente diferentes nas tarefas que cada um tem que cumprir. Acredito que os papéis estão misturados. (F4)

*Isso é resultado da disfunção dos papéis do homem e da mulher. (F4).*

Essa nova configuração dos papéis é experimentada pela minha segunda irmã como “confusão” e “desequilíbrio” e pela minha outra irmã como “mistura” e “disfunção”. Nos textos acima, a perspectiva de minha primeira irmã pode ser compreendida através de um papel bem diferenciado para o homem e para a mulher. Daí que a “mistura”, para ela, se refere ao não cumprimento desses papéis que, conforme explica “às vezes traz a competitividade”, de fato, se voltarmos àquela época vamos observar que na família o papel do homem era mais voltado para o domínio público e o da mulher mais para o domínio privado e se havia qualquer competição em casa, não havia competição na rua, pois desse espaço público a mulher de 40 anos atrás não participava da forma que participa hoje. Recorrendo ao sociólogo Roberto Da Matta (1981, 1991) vamos encontrar a dialética pessoalidade/individualidade bem explorada na tradição da mulher-pessoa que reforça sua pessoalidade pelo cotidiano da casa e pelo relacionamento íntimo com seus filhos, marido,

vizinhos e parentes e a do indivíduo-homem que vai para os espaços públicos, para um trabalho impessoal, isto é, a rua. A mulher pode ser um Isso para o homem em casa, mas na rua ela se torna um indivíduo. Aqui já há um jogo de figuras de gênero. Se na hermenêutica dos textos de meu pai identifiquei, em casa, “A mulher como um Isso”, nessa compreensão, a mulher em casa é uma pessoa. A qualidade da forma modifica a compreensão no mesmo sujeito dependendo do ponto de vista. Do ponto de vista sociológico não se trata de analisar como o pai trata a mãe no interior da casa, se ele faz dela um Isso ou uma Pessoa. A categoria “Pessoa” em Da Matta (1981) está relacionada quanto à intimidade que grassa no interior da casa em contraponto com a impessoalidade e individualidade reforçadas pela figura nos espaços da rua.

Ao fazer essa compreensão sem esquecer a dinâmica de qualidades que a mulher e o homem podem ser configurados, a dualidade entre a casa e a rua, que deu origem ao livro de Da Matta, são decorrentes da dialética entre indivíduo e pessoa na medida em que indicam “espaços” privilegiados onde essas modalidades de relações sociais se realizariam enquanto tal. Conforme Da Matta (1981, p. 74-75), a oposição entre a casa e a rua, corresponderiam, por sua vez, a “[...] papéis sociais, ideologias e valores, ações e objetos específicos, alguns inventados especialmente para aquela região no mundo social.”

Quando, então, digo que “casa” e “rua” são categorias sociológicas para os brasileiros, estou afirmando que, entre nós, essas palavras não designam simplesmente espaços geográficos ou coisas físicas mensuráveis, mas acima de tudo entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados e, por causa disso, capazes de despertar emoções, reações, leis, orações, músicas, e imagens esseticamente emolduradas e inspiradas. (DA MATTA, 1991, p. 17).

A casa e a rua podem ser consideradas como lugares que tomam determinados significados a partir dos seus ocupantes. Prova disso é a ambiguidade que provocam esses termos quando se joga a figura do homem e da mulher na rua: “Homem da rua” e “Mulher da rua”. O homem da rua é o homem político, trabalhador e pode ser até o vagabundo, mas a mulher da rua é, na configuração da figura mulher com a figura rua, inevitavelmente, compreendida como a prostituta.

A mulher independente, de algum modo, pode carregar uma estrutura no imaginário machista de uma figura de “prostituta sofisticada”, pois “trai” aquela atenção exclusiva para o homem e vai para o mundo da rua dar atenção a outros que não mais o marido, a casa e os filhos.

As mudanças nas relações de gênero quanto a esses papéis vão encher de novos significados não mais apenas um indivíduo (o homem) e uma pessoa (a mulher), mas ambos vão participar de novos territórios no jogo dialético casa/rua, principalmente, a mulher. Sousa (2001) relata que esses valores, no mundo do indivíduo, apontam para uma concepção de mundo impessoal que enfatiza a igualdade e a competição entre iguais, ao passo que no mundo da pessoa teríamos o reino dos sentimentos, do particular, portanto, e de uma hierarquia baseada na afeição (que é sempre gradativa e particularizante). De fato, é exatamente essa compreensão que se encontra no depoimento de minha irmã em que a competitividade emerge a partir da “mistura” de papéis e funções entre os dois gêneros. Minha segunda irmã na mesma linha diz:

Penso que hoje apesar de termos tantas informações e liberdade de escolha a sociedade ainda é bastante machista. Sei que muita coisa mudou a mulher hoje se coloca no mesmo patamar do homem com direitos e deveres iguais, mas creio que isso confundiu um pouco quanto ao papel do homem na família e da mulher. Creio que falta um certo equilíbrio.

Mas, qual o papel da mulher e do homem atuais? Minha irmã relata: “Hoje em dia não sabemos qual o papel de cada um. Antes podíamos representar, por meio do nosso faz-de-conta”. (F4). A brincadeira e os jogos de representação de papéis sociais foram destituídos de seus lugares a partir de um novo redimensionamento nas relações de gênero. Os lugares aqui como bem assinala Da Matta (1991, p.17) não se trata apenas de lugares físicos, mas de “[...] entidades morais, esferas de ação social, províncias éticas dotadas de positividade, domínios culturais institucionalizados”. Eu diria que se trata de uma relação dinâmica entre figura/fundo na qual a rua, como fundo, não contém hoje apenas a figura do homem. Nem a casa, como fundo, é depositário exclusivo da figura da mulher. O fundo-rua e o fundo-casa onde antes faziam sobressair a figura homem e a figura mulher estão deixando de serem impregnados pela identificação dos seus ocupantes. Há na contemporaneidade uma reconfiguração dessa relação figura/fundo na mulher/casa e no homem/rua. Daí dá para compreender a dificuldade da figura-homem abandonar sua fixidez dessa relação e poder assimilar a independência da mulher e a dificuldade da mulher ao ir para rua de se desidentificar com a casa e não encontrar outra figura de representação que não aquela do homem da rua. Ou seja, o conflito de ir para a rua e tomar as mesmas características masculinas reforçadas para esse lugar e função. Tais rearranjos no seio da tensão dessa nova dinâmica faz emergir novas configurações de gênero e novos modos de ser homem e de ser mulher atuais.

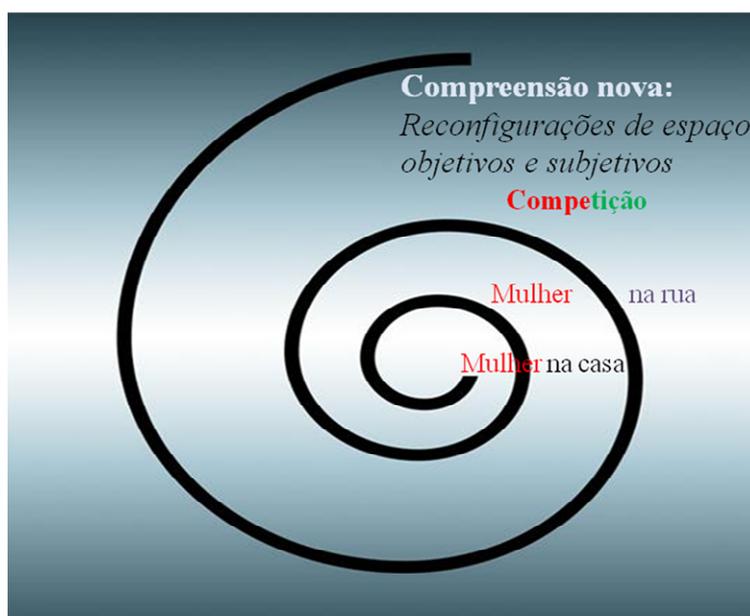
Os papéis sociais entre homens e mulheres ao se encontrem indiscriminados, como explica minha irmã, de fato, acabam por gerar competitividade. A lógica de que dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar não se sustenta atualmente com grande pregnância na figura de gênero “Uma só carne”. Se antes a mulher se encontrava na condição de pessoa, pois vivia no mundo das pessoalidades e das familiaridades e o homem era o indivíduo, aquele que vai para a rua, vivenciando os espaços públicos etc., agora existe dois indivíduos se relacionando em ambos os “lugares” para dar conta da figura “uma só carne” no seio da complexidade de papéis indiscriminados. A mulher é quem acaba por assumir uma dupla função; a da casa, que cuida dos filhos e da administração do lar e, ainda do marido e, vai, ao mesmo tempo, para à rua. Sabemos que os novos elementos das peças desse jogo da compreensão dos papéis e funções de homens e mulheres foram deflagrados a partir dos resultados das lutas feministas e dos movimentos das mulheres com o resultado da entrada vigorosa da mulher no mercado de trabalho que acabou por reconfigurar em novos territórios de compreensão as figuras de gênero “Homem da rua” e “Mulher de casa”.

A mulher se torna, além de pessoa, indivíduo, e o homem permanece no domínio da individualidade com dificuldades de se identificar também com o espaço da casa. Porém, como em todo sistema cada parte afeta o todo e vice-versa, para o homem, assimilar a individualidade da mulher tem todo um desdobramento de como lidar com essa nova figura. Ele passa por todo um complexo subjetivo e objetivo de difíceis arranjos que reflete, por sua vez, em novos rearranjos na sua compreensão da figura da mulher e da educação dos filhos dentre outras. Os novos arranjos têm um impacto no processo de subjetivação de todos da família a partir desse jogo de compreensão de gênero. No caso do homem, esse vai precisar lidar com a autonomia da mulher gerando novos arranjos de comportamento na relação. Esse fenômeno das mudanças nas relações de gênero é tema de múltiplas pesquisas, propostas terapêuticas, aparecem na arte e no cotidiano mostrando um homem desconstruído e em busca de novos significados sobre sua função e identidade masculina. Quanto à mulher, como psicólogo clínico é fácil observar a quantidade de mulheres que apresentam duas queixas básicas em seus processos psicoterápicos: sua dupla jornada de trabalho e suas dificuldades com seus parceiros em aceitá-la como mulher autônoma e independente.

Minha primeira irmã descreve esse novo rearranjo contemporâneo da família a partir da questão de uma “disfunção” entre os papéis masculino e feminino. Ela destaca a problemática masculina em não realizar suas funções: “Acredito que o homem possui um

papel bem diferenciado do da mulher” e mais adiante: “Acredito que o homem há muito tempo (bota tempo nisso!!!) deixou de realizar suas funções [...]”.

A dessertorialização e uma nova territorialização da mulher e do homem na rua/casa tem extensões nas figuras de gênero “família” e “trabalho” que por sua vez, tem como consequência uma mudança também no todo sistêmico da sociedade em geral e se desdobram em novas formas de subjetivação. A título ilustrativo segue o círculo hermenêutico da configuração da compreensão de gênero de minha irmã, neste aspecto.



**Figura 3** – Configurações de gênero no universo de sentidos de minha primeira irmã

Na compreensão de gênero de minha irmã a mulher na casa na sociedade daquela época podia ser representada por nossas brincadeiras de faz-de-conta e mostrava o lugar da mulher há muito tempo atrás. Quando a mulher vai para a rua gera competição nas relações de gênero.

Essa minha irmã declara: “a família (“mal necessário”, segundo Lacan) está tão doente ou quase extinta” (F4). Na entrevista que ela me passou por e-mail, comentando sua expectativa sobre minha dissertação de mestrado em que tratei da construção da masculinidade ela atribui a essa “disfunção” à entrada do pecado: “*Isso é resultado da disfunção dos papéis do homem e da mulher e entrada do pecado*<sup>32</sup>.” Ela traça a seguinte linha de compreensão: “A disfunção dos papéis entre homens e mulheres vem de uma

<sup>32</sup> Grifo do sujeito.

exigência social de igualdade entre homens e mulheres”. “Essa igualdade, às vezes, gera competitividade”. E terceiro, se deve a “entrada do pecado”.

### **Figura de gênero: pecado**

A compreensão da problemática dessas novas configurações dos papéis e funções do homem e da mulher relacionada ao pecado toma o fundo da doutrina religiosa como fonte de compreensão do que se passa no mundo das relações entre homens e mulheres. Ou seja, as razões dessa “disfunção” se configura na tradição evangélica em forma de pecado; uma unidade de sentido bastante comum no seio de uma família evangélica.

No interior de uma família evangélica o deslocamento da mulher de um exercício mais do domínio doméstico para também participar nos espaços públicos e a dificuldade do homem assimilar isso, se desdobra de forma mais complexa ainda que em outras famílias sem essa tradição religiosa, visto que o suporte anterior que ancorava uma compreensão do homem nas figuras de gênero “cabeça da relação”, “Líder”, “provedor” e a compreensão da mulher nas figuras de gênero “auxiliadora”, “submissa” vêm trazer a necessidade de novas hermenêuticas. Outra figura de gênero que apareceu nos textos acima, foi a figura “companherismo”.

### **Figura de gênero: companheirismo**

Realmente, em Ilhéus brincamos mais no sítio e com as crianças que iam lá. Lembro que eu não gostava muito do Calanguinho e do Rica. Acredito, hoje, que era porque eles tiravam você do nosso companheirismo. Daí vocês iam pro campinho jogar bola e eu não podia ir junto. Ficava toda animada quando era a hora de ir chamar vocês. (F4).

Minha irmã não brincava de bola, para ela o divertimento era a brincadeira em geral. Sentia-se “roubada” por meus amigos, pois eu também me constituía como um parceiro nas brincadeiras com ela e com minha irmã mais nova. Eu vivia a beleza da possibilidade de transitar na interface da vivência entre as atividades lúdicas de meu irmão e minhas irmãs mais novas com aventura e conflitos. O companheirismo que ocorria em ambos os lados dessa fronteira-de-gênero se configurava num conflito para mim: Se deixasse de jogar bola com

meu irmão poderia ser chamado de “Detinha”, se demorasse demais no jogo de bola perdia a possibilidade de brincar com minhas irmãs. Penso que essa fronteira de gênero configurava-se para mim num universo hermenêutico entre duas figuras de gênero que emergiram com bastante nitidez em minha compreensão, ora mais para uma, ora mais para outra.

### **Configurações de gênero da minha primeira irmã**

O diálogo e a capacidade de abertura para o outro também é uma das características que aparece com frequência no depoimento de minha irmã. Procura, como educadora, ser compreensiva e informada sobre a educação de crianças tanto ao nível pedagógico como psicológico. Na apresentação do seu texto, seu horizonte de sentidos faz emergir uma figura de destaque que foi “a família”. Minuciosamente, com alegria e nostalgia recorda dos tempos de criança em que podíamos representar a família em nossas brincadeiras de faz-de-conta. Os risos também são formas de aceitação, de abertura. Os risos em nossa família, de fato, emergem em contato com várias figuras de gênero. Os risos e a alegria são uma tônica em nossos contatos. Minha irmã fica séria em três momentos: quando fala que há tempos que o homem perdeu a função de homem “Bota tempo nisso!”; quando fala da figura de gênero “competitividade” e quando fala da desorientação sexual como “entrada do pecado”. Como hoje aparecem outras figuras de gênero que são fonte de debates e discussões no seio da igreja, na educação infantil e em outras instituições, com mais visibilidade do que na época de meus pais, ela toma uma posição de não repressão: “Eu não reprimia as brincadeiras deles e nem reprendia. À medida que cresciam mudaram seus gostos, sem que eu influenciasse. (Não sei se foi a família)” (F4). Para ela, como educadora não cabe nenhum tipo de repressão quanto à figura “brinquedos de gênero”. Sua atenção maior é quanto à figura “papel do homem” e “pecado”. Ela mostra-se não saber qual o papel do homem atual, ao mesmo tempo em que denuncia que esse há muito tempo deixou de realizar suas funções. Credita isso à competição e à entrada do pecado. É interessante a configuração dessas duas figuras: “modernidade” e “papel masculino” na hermenêutica de seus sentidos.

A modernidade veio dar a mulher um novo lugar social e com isso gerou competitividade. A competitividade para minha irmã pode ser interpretada como uma figura de gênero que emerge no seio do casal contemporâneo gerando dificuldades, no diálogo hermenêutico, de encontrar pontos de consenso sobre os papéis e funções de cada um. A

entrada do pecado pode ser interpretada como uma figura de gênero que emerge tanto quando o menino não dá curso à sua masculinidade como emerge no homem quando esse perde suas funções de homem. É, segundo a perspectiva evangélica, o silêncio de Adão, a omissão do homem frente às suas funções de líder, de “cabeça” da relação. Nessa configuração relacional cabe à mulher funcionar como “auxiliadora” resgatando àquele referencial dado por Deus no início da criação. A melhor descrição do que é mulher no Antigo Testamento trata-se do texto a seguir através da figura de gênero da “Mulher virtuosa”.

### **Figura de gênero: a mulher virtuosa**

Mulher virtuosa, quem a pode achar? Pois o seu valor muito excede ao de jóias preciosas. O coração do seu marido confia nela, e não lhe haverá falta de lucro. Ela lhe faz bem, e não mal, todos os dias da sua vida. Ela busca lã e linho, e trabalha de boa vontade com as mãos. É como os navios do negociante; de longe traz o seu pão. E quando ainda está escuro, ela se levanta, e dá mantimento à sua casa, e a tarefa às suas servas. Considera um campo, e compra-o; planta uma vinha com o fruto de suas mãos. Cinge os seus lombos de força, e fortalece os seus braços. Prova e vê que é boa a sua mercadoria; e a sua lâmpada não se apaga de noite. Essende as mãos ao fuso, e as suas mãos pegam na roca. Abre a mão para o pobre; sim, ao necessitado essende as suas mãos. Não tem medo da neve pela sua família; pois todos os da sua casa estão vestidos de escarlate. Faz para si cobertas; de linho fino e de púrpura é o seu vestido. Conhece-se o seu marido nas portas, quando se assenta entre os anciãos da terra. Faz vestidos de linho, e vende-os, e entrega cintas aos mercadores. A força e a dignidade são os seus vestidos; e ri-se do tempo vindouro. Abre a sua boca com sabedoria, e o ensino da benevolência está na sua língua. Olha pelo governo de sua casa, e não come o pão da preguiça. Levantam-se seus filhos, e lhe chamam bem-aventurada, como também seu marido, que a louva, dizendo: Muitas mulheres têm procedido virtuosamente, mas tu a todas sobrepujas. (Provérbios, 31:10).

Existem várias figuras de gênero relacionadas aos papéis e funções nesse texto sobre a “Mulher virtuosa”. Gostaria apenas de considerar duas delas: “A Mulher trabalhadora”: “Considera um campo, e compra-o”; “planta uma vinha com o fruto de suas mãos”; “Faz vestidos de linho, e vende-os, e entrega cintas aos mercadores” e a “Assistente Social”: “Abre a mão para o pobre; sim, ao necessitado estende as suas mãos”.

Por esse texto vemos que a entrada da mulher no mercado de trabalho não é uma transgressão da mulher. A mulher virtuosa trabalha fora, compra terras, planta, vende mercadorias e ainda tem tempo para realizar um trabalho de ação social, além de cuidar da

casa, marido e filhos. Não é esse o quadro, exatamente, que representa o dia a dia de muitas mulheres contemporâneas?

O deslocamento da mulher da casa para a rua pode ser considerado então como uma dificuldade de assimilação na relação homem/mulher a partir de uma mudança nos papéis exclusivos de cada ao nível contemporâneo. As estruturas de compreensão enquanto *habitus* impregnaram de tal forma o universo da relação homem/mulher que resiste à assimilação de novas formas de papéis e funções para ambos. O homem como aquele que viveu durante muito tempo o mandamento divino “No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás” (Gênesis, 3:19), se configurou com um castigo, no qual o homem se apropriou desse “castigo” e não abre mão tão fácil. Não há pecado em se trabalhar fora e /ou dentro da casa. A compreensão do pecado no seu sentido etimológico como “errar o alvo” é não assimilar. Não tornar símile a figura “mulher” com a figura “rua”.

### **Configurações de gênero da minha segunda irmã**

Minha segunda irmã dá relevo às mudanças contemporâneas. Fala da igualdade entre homens e mulheres e da mistura e desequilíbrio para a família. Diferente de minha primeira irmã não há no depoimento dela quase nenhuma referencia à figura de gênero “tradição religiosa”. Compreende que os brinquedos não determinam a orientação sexual das crianças, mas elege a figura de gênero “Interferência”: “Hoje eu acho que não determina, mas de certa forma acho que interfere no modo de se comportar”. Nisso minha segunda irmã corrobora com a questão de que a cultura lúdica, de fato, faz emergir novos modos de se comportar em relação às compreensões de gênero, porém não determina orientação sexual. A palavra interferência é boa, pois mostra que um elemento novo entra no campo da compreensão de gênero, sem determinar a orientação sexual, mas modificando o modo de comportamento.

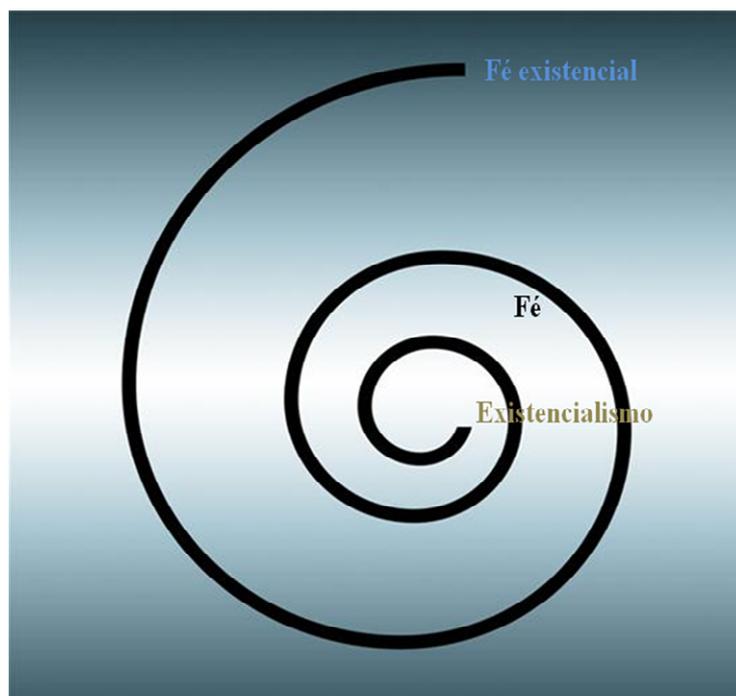
### **Meu ajustamento criativo de gênero**

Esse modo de funcionar entre dois gêneros me dá uma qualidade fronteira exclusiva no seio familiar na minha primeira e segunda infância: já chego ao mundo e

encontro um homem (meu irmão mais velho do que eu um ano e meio) e, depois com o nascimento de duas mulheres (minha irmã 03 anos mais nova que eu e a outra com 04 anos de diferença) me interajo com o universo feminino. Meu ajustamento criativo se dava na possibilidade de experimentar a hermenêutica desses dois contatos não só através das brincadeiras diferentes desses dois gêneros, como na pergunta ontológica que se encontrava na configuração de minha presença entre esses dois gêneros: o que é homem e o que é mulher?

Para mim, brincar na fronteira de contato entre dois gêneros experimentando as figuras de gênero “Boneca é para menina” e “Homem joga bola” e ainda experimentar “o que é o homem e o que é a mulher” através das figuras de gênero vividas por meu pai e minha mãe pode ser compreendida como o resultado dessas primeiras interpelações que se desdobra nesse empreendimento hermenêutico.

Nesse capítulo, pudemos perceber que o horizonte de compreensão de minha família sobre gênero é baseado na fé. Apesar de eu não fazer mais parte da vivência na igreja evangélica, a tradição da fé não deixou de fazer parte de meu horizonte de sentidos. A fusão de meus novos horizontes de compreensões – a partir de uma perspectiva existencial – com os horizontes de sentidos de minha família pode ser compreendida a partir da figura abaixo. O círculo inicia com uma compreensão existencial, encontro a fé no horizonte de compreensão de minha família que se funde, em seguida, numa fé existencial.



**Figura 4** – Fusão de horizontes de sentidos do pesquisador com sua família

No próximo capítulo tratarei das figuras de gênero que emergiram nos discursos dos pais e /ou responsáveis pelas crianças que foram, no meu trabalho de campo, consideradas como meus colegas de classe do Infantil IV.

## 4 HORIZONTES DE SENTIDOS DOS PAIS E/ OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS

Neste capítulo, a pergunta “O que é o homem e o que é mulher?” é indagada aos pais e/ou responsáveis pelas crianças da escola de Educação Infantil onde foi realizado o trabalho de campo. O jogo de compreensão de gênero prossegue a partir da identificação das figuras de gênero e de suas análises a partir dos depoimentos destes sujeitos.

**Quadro 2** – Sujeitos da pesquisa: codinomes dos pais e das crianças

<b>Legenda</b>	<b>Codinome dos responsáveis</b>	<b>Codinome da criança</b>
R-1	Catarina (mãe)	Daniela
R-2	Maria (mãe)	Dodô
R-3	Claudia (Mãe)	Caetano
R-4	Nana (Mãe)	Gil
R-5	Sandoval (Pai)	Jorge
R-6	Cícera (Prima)	Betânia
R-7	Zeza (Avó)	Zélia
R-8	Antônio (Pai)	Osmar
R-9	Marina (Mãe)	Gal
P-10	Lauro (Pai)	Armandinho
R-11	Leda (Mãe)	Ivete
R-12	Selma e Ireneu (Pai e Mãe)	Netinho

As entrevistas foram no total de 12. Apesar de a quantidade de alunos do Infantil IV ser de 22 alunos não se fez necessário tomar o depoimento de todos os responsáveis pelos seus filhos. O motivo para isso foi tanto pelo curto período de tempo do trabalho de campo, como o principal interlocutor no jogo da compreensão de gênero ter como foco as crianças da escola de Educação Infantil. No entanto, perscrutar o horizonte de sentidos de alguns pais e / ou responsáveis pelas crianças serviu para identificar “figuras de gênero” que geralmente se apresentam na tradição de pais e filhos em termos da compreensão de gênero. Portanto, também não há o objetivo de cruzar os dados dos responsáveis com seus respectivos filhos, porém isto não quer dizer que não possa ser feito em alguns casos para esclarecer melhor alguns ajustamentos criativos da criança frente à compreensão dos seus pais sobre a questão de gênero. Abaixo a tabela dos responsáveis entrevistados e suas respectivas crianças.

O objetivo deste capítulo é mostrar a configuração que se forma a partir das principais figuras de gênero que aparecem no horizonte de sentidos dos responsáveis pelas crianças e apresentar como as crianças se ajustam criativamente com tais configurações na relação com aqueles que as cuidam.

Os depoimentos dos responsáveis de R-1 a R-9 foram tomados em entrevista grupal. Já os dados dos responsáveis de R-10 a R-12 foram tomados em entrevistas exclusivas quando da visita às suas casas. Devido ao grau de instrução de alguns pais a palavra “gênero” foi substituída por vezes por “sexo” e ainda por “menino/menina”, “homem/mulher”. Além destas perguntas indaguei a alguns pais sobre como se deu a educação dos seus próprios pais em relação às atividades lúdicas quanto às questões de gênero. A intenção foi, justamente, compreender como eram passadas e processadas as figuras de gênero forjadas pela tradição dos antepassados das crianças e como se configuram na educação atual com seus filhos.

Ao começar o trabalho de campo ainda não havia estabelecido nenhum contato com os pais das crianças. Imaginava como seria esse contato levando em consideração o tema instigante que estava pesquisando. De início foi interessante perceber as reações de curiosidade dos pais das crianças ao me verem, como um adulto, vestir a mesma farda e participar das mesmas atividades dos seus filhos do Infantil IV. Sobre isso irei relatar com mais detalhes no próximo capítulo sobre a escola e ainda no capítulo seguinte sobre as crianças. Quando a diretora me possibilitou um espaço numa reunião de pais, em torno do final do primeiro mês de trabalho de campo, pude esclarecer o motivo de minha pesquisa e notar que alguns deles já tinham conhecimento dos meus objetivos pelos seus filhos. A entrevista em grupo se deu no final do trabalho de campo, já as entrevistas individuais aconteceram durante o último mês do trabalho de campo. Passo a descrever o texto introdutório da entrevista com estes 09 responsáveis e em seguida trato de identificar as figuras de gênero aprofundando algumas.

**P: Bem gente, gostaria de fazer uma entrevista com vocês sobre a educação dada aos seus filhos no sentido das brincadeiras, jogos e brinquedos para meninos e meninas. Como vocês já sabem é este o objetivo de minha pesquisa.**

**Eu gostaria de começar falando da oficina de brinquedos que fiz ontem. Eu procurei trazer brinquedos que considere mais convencionais para meninas e para meninos. Ou seja, bonecas e carrinhos. Primeiro pedi que eles fechassem os olhos e coloquei os carrinhos na frente de todos e depois tirei os carrinhos. Depois disso, eles fecharam os olhos e da mesma maneira, retirei os carrinhos e coloquei as bonecas na frente de todos.**

**Notei uma diferença que queria compartilhar com vocês e para a gente discutir outras questões. Bom, o interessante é que na hora em que as crianças abriram os olhos e viram os carrinhos, tanto os meninos como as meninas reagiram normalmente quando se vê um brinquedo. Tomaram e ficaram brincando, mas na hora em que coloquei as bonecas, quando eles abriram os olhos foi a maior gargalhada de surpresa. O que compreendi é que me parece que os meninos riam por**

**ver em sua frente um brinquedo tipicamente feminino e as meninas por verem as bonecas – um brinquedo mais do uso delas – na frente dos meninos. O que parece ser estranho ver um menino com uma boneca. Então é mais fácil, não sei se vocês concordam comigo, a menina brincar com o brinquedo de menino do que o menino brincar com o brinquedo de menina. O que vocês acham desta diferença?**

R1: Eu acho que é o ensino!

**P: Pois bem, é então exatamente isso que eu queria saber. A senhora é a mãe da Daniela né?**

R1; Sim.

**P: Deixa ver se entendi. O fato de um menino ter mais dificuldade de brincar com o brinquedo de menina então a senhora acha que é por conta do ensino.**

R1: Eu acho que é pelo ensino porque as mães evita muito do menino brincar com a menina e se eles chegassem assim e dissessem “você tem que brincar com o brinquedo de sua irmã”, eles brincariam! E eu acho normal o menino brincar com o brinquedo da menina, mas só que muitos pais que não acham.

**P: No caso da Daniela, ela brinca?**

R1: Sim, ela tem brinquedo de tudo quanto é jeito, até carrinho de fórmula 1. Tá vendo aquele carrinho? (mostra para o carrinho que a filha estava brincando). Não vou tirar, nem colocar lá. ...

**P: Pois é, no caso da menina parece ser mais tranqüilo. No caso do menino eu penso que uma das grandes questões que está relacionado a isso é o receio dos pais de que para esse menino brincando de boneca a orientação sexual vai mudar. O que a senhora acha disso?**

R1: Eu sou cristã e eu acho que a pessoa ficar por esse gosto não é nem dele. É como as pessoas falam (ri) É um espírito ruim (ri). Ai meu Deus! Eu sou cristã! (volta para uma posição mais séria).

**P: Então, não depende do brinquedo então?**

R1: Não depende não! (com ênfase). Acho que a consciência do pai faz mais ele ficar assim do que ele mesmo.

**P: A senhora acha que a consciência dos pais determina mais?**

R1: Sim, uma boa conversa... Eu não converso com minha filha conversa de criança, eu converso com ela como fosse dois adultos, eu brinco com ela... Eu amo brincar de boneca! A gente brinca até hoje... Nós duas brincamos juntos. Faço roupa prá ela e quando tem algum brinquedo que ela quer que é de menino eu faço a mesma coisa, eu brinco com ela. E amo que nada vai mudar... E a conversa entre nós duas não é de mãe para filha, mas de duas amigas...

**P: E na sua educação como filha, os seus pais faziam diferença entre brinquedos de meninos e meninas?**

R1: Fazia! Deixava eu brincar mais com meninas, nunca com menino! E eu acho que isso não influencia em nada, e eu gosto assim ó... eu sempre ensino “olhe, Deus deu um irmãozinho a você então é pra brincar com ele”.

**P: A senhora então tem um filho mais novo? Daniela brinca com ele?**

R1: Sim. Eu não vou falar: “Não, não brinque com menino!” Se ela tem um irmão? Se não ela nunca ia brincar com ele. Por exemplo, meu irmão mais velho. A gente era muito apegado. Com o meu outro irmão mais novo eu já não tive tanta apegção porque meu pai falava, “não pode brincar com menino!”. “Não pode brincar com menino?”. Não tem nada a ver. Hoje em dia eu vejo que não tem nada a ver.

**P: A senhora acha que mudou muito a educação dos tempos de lá pra cá? Da sua época para os dias de hoje?**

R1: Algumas sim, mas algumas não. Algumas não.

(Aqui, como era uma entrevista em grupo a mãe do Dodô, Maria, intervém):

R2: No meu filho é o seguinte: se fosse depender dele (o pai) seria bem mais rígido. Quando o pai sai, ele brinca com a boneca. Ele pode até brincar com a prima dele. Ele não pega assim não (mostra segurando a boneca). Porque o pai bota tanto na cabeça dele que ele já criou o jeito dele que ele não sossega de jeito nenhum. Que ele sabe diferenciar o que é de menino e de menina. Até uma roupa se tiver uma coisinha rosa ele não veste de jeito nenhum.. porque é de menina.

R1: Porque começa do berço.

**P: Então Catarina...**

R1: Porque começa do berço. Ah “Eu não vou comprar rosa porque era pra menino?” Não tem nada a ver! Nada a ver. Nem vai tirar nada da criança.

**P: Catarina, por falar em berço, a gente vê que desde cedo já se vai definindo que rosa é para menina e azul para menino por meio do enxoval.... Como fica isso para você?**

R1: Acho que isso é uma besteira. Porque desde quando a mulher veste azul que é uma roupa própria para o homem e o homem não pode vestir rosa? Essa parte vai da consciência dos pais.

## **Figura de gênero: ensino**

Esta figura de gênero foi parcialmente discutida quando tratamos da figura “Orientação” no capítulo anterior sobre minha família. Todavia cabe aqui um aprofundamento. O que essa mãe compreende como ensino? Ela explica: “Eu acho que é pelo ensino porque as mães evita muito do menino brincar com a menina”, e elege a consciência dos pais como foco fundamental do ensino: “Essa parte vai da consciência dos pais”. E ainda: “Acho que a consciência do pai faz mais ele ficar assim do que ele mesmo”. Ao eleger a palavra “ensino” a mãe, sendo cristã, contempla um mandamento dos pais que é bem disseminado no seio de uma tradição religiosa: “*Ensina a criança no caminho em que deve andar*, e, ainda quando for velho, não se desviará dele.” (Provérbios, 22:6).

Catarina não só elege o “Ensino” como figura fundamental na educação das crianças, como apresenta seu método pedagógico. Ela postula que os pais devem acompanhar as crianças no seu desenvolvimento; tratá-las de igual para igual e participar das atividades lúdicas junto a elas: “Eu não converso com minha filha conversa de criança, eu converso com ela como fosse dois adultos, eu brinco com ela...”. “Nós duas brincamos juntos”. Neste processo de acompanhamento de sua filha Catarina compreende que as atividades lúdicas não devem ter nenhum tipo de discriminação de gênero: “Tá vendo aquele carrinho? (mostra para o carrinho que a filha estava brincando). Não vou tirar, nem colocar lá...”. E ainda: “Eu acho normal o menino brincar com o brinquedo da menina”. Para ela o importante é os pais caminharem lado a lado com seus filhos. Pode-se perceber que ela tem uma concepção de uma natureza humana boa. Isto fica claro em dois momentos do depoimento, o primeiro quando explica que a pessoa ficar assim (homossexual) “Não é dele mesmo”. A segunda quando fala da relação entre berço e consciência dos pais. Ou seja, para ela não está na criança a responsabilidade de “ficar assim”. Levando em conta a perspectiva de Catarina sobre a natureza humana, a pessoa é boa, o espírito é que é ruim. Qual a intenção que está aí? Elegi a figura de gênero “Tábula rasa” como um modo de representar sua intenção na compreensão da relação entre educação de crianças e as influências da tradição.

### **Figura de gênero: tábula rasa**

Sua teoria é semelhante à da *tábula rasa* do filósofo inglês John Locke (1632-1704). De acordo com Mello (1993, p. 83), a teoria de Locke preconiza que a criança vem ao mundo como se sua mente fosse um papel em branco sem nenhuma ideia previamente escrita, ou seja, tudo teria origem nos sentidos. A criança, ao não trazer nada quando chega ao mundo cabe então ao ambiente inscrever nela o conhecimento do mundo. De acordo com Cotrim (2002, p. 164), Locke entendia que “todas as ideias que possuímos são adquiridas ao longo de nossa vida mediante o exercício da experiência sensorial e da reflexão”. Deste modo podemos compreender que a criança, na visão de Catarina, é como se fosse uma folha em branco em que as escritas da tradição sobre os significados de gênero se inscrevem sobre sua consciência. Esta visão está diretamente relacionada à importância que ela dá ao ensino. Cabe à consciência dos pais o cuidado com as questões de gênero. Nesse sentido, é o ensino que tem como tarefa refletir sobre a responsabilidade do conteúdo sobre as questões de gênero que irá passar às crianças. Catarina, nos mostra ainda que sua compreensão é baseada na

obediência à autoridade religiosa quando diz: “Eu sou cristã!” e ainda quando se refere à sua concepção sobre homossexualidade a partir do que as pessoas falam.

### **Figura de gênero: obediência**

Pelo que ouve das pessoas, esta mãe explica que a homossexualidade se deve à maus espíritos: “É um *espírito* ruim (ri)”, mas ela não assume essa explicação como dela: “É como as pessoas falam (ri)”. A sua compreensão de gênero sobre a questão da homossexualidade é fundamentada no que as pessoas dizem. É como se no texto dela, assim como nós acadêmicos quando queremos dizer algo, utilizamos o pensamento de outro autor, daí nos apropriamos do texto dele para fundamentar nosso argumento. É um sentido de obediência à outra figura de gênero que pode ser configurada como “sabedoria popular”. No depoimento de Catarina há um reconhecimento da autoridade da fala do outro e também de sua obediência à tradição religiosa, como se dissesse “Eu sou cristã está entendendo?”. Gadamer (2008b) mostra também a importância da obediência no jogo da compreensão. “Obedecer à autoridade significa perceber que o outro – assim como a outra voz, que fala a partir da tradição e do passado – pode ver alguma coisa melhor do que nós mesmos” (GADAMER, 2008b, p. 52). Ela é obediente, reconhece o poder da tradição. Mas sua obediência não é desprovida de liberdade: “Depende da consciência dos pais”. É um reconhecimento do saber da tradição religiosa pela qual os pais devem levar em consideração suas próprias consciências na educação dos seus filhos. A figura de gênero “Sabedoria popular” se junta à figura da “Obediência” tendo como fundo a tradição religiosa. Este tipo de configuração faz prevalecer a racionalidade de Catarina na defesa de suas compreensões. Para Gadamer (2008b, p. 52), “[...] a verdadeira natureza da obediência consiste [...] no fato de não se tratar de um ato desprovido de razão, mas de um próprio mandamento da razão, pressupondo um saber superior no outro, um saber que ultrapassa o próprio saber.” O lugar epistemológico dela, na condição de filiada a uma tradição religiosa, traz tal argumento de obediência: “Eu sou cristã!”

Em relação à figura de gênero “Orientação sexual”, ela mostra possuir uma compreensão essencialista e heteronormativa: “Eu sou cristã e eu acho que a pessoa ficar por esse gosto não é nem dele”. Neste texto como no que se segue, “É como as pessoas falam (ri)” e “É um espírito ruim (ri)” se desdobram duas figuras de gênero sobre a questão da

homossexualidade: “Omissão” e a “Teoria do espírito ruim”. Sobre estas figuras de gênero cabe uma hermenêutica.

### **Figura de gênero: omissão**

Catarina não nomeia, não fala da homossexualidade, ignora o nome. Diz apenas: “a pessoa ficar por esse gosto”, e ainda, “acho que a consciência do pai faz mais ele ficar assim do que ele mesmo”. A omissão do nome “homossexualidade” é uma questão que necessita da hermenêutica. Heidegger (1995, p. 18) declara: “A compreensão só se instala no instante em que começa a brilhar em nós o que o texto não diz, mas quer dizer em tudo que nos diz.” Parafraseando Heidegger, o filósofo Jeriel Santos<sup>33</sup> afirma: “A hermenêutica é a arte de dizer o que fica depois do que o dito é dito”. Ou seja, a tarefa hermenêutica é com os sentidos inauditos presentes no dito. Sobre a palavra não dita “homossexualidade”, Oscar Wilde (1854-1900), condenado à pena de dois anos de trabalhos forçados por ser homossexual viveu a impossibilidade e o preconceito de viver sua homossexualidade e até de nomeá-la. Cabral (2006, p. 167) retrata no poema “Dois amores”, de Lord Alfred Douglas (Bosie), a inaudita “homossexualidade” quando Bosie se refere a Wilde: “Sou o amor que não ousa dizer o seu nome.”

Nas minhas versões de sentidos sobre o texto de Catarina tentando compreendê-la da forma mais empática possível, relembro minha adolescência na igreja e das vezes que surgia em conversas a necessidade de usar as palavras “homossexual”, “homossexualismo” e “homossexualidade”. “As palavras enganchavam na garganta. Pronunciá-las corretamente denunciariam uma naturalidade suspeita. Gaguejá-las significaria, provavelmente, ser um gay enrustido” (VS, agosto/2008). A mãe, animada na entrevista, falando sobre o tema sem pronunciar a palavra “homossexualidade”, parece que se dá conta do tema e apela para sua filiação numa autoridade religiosa: “Ai meu Deus eu sou cristã!” e ri. Os risos da mãe podem expressar justamente o dizer no não-dito da palavra. Ou seja, algo como: “Uma pessoa crente não pode falar essas coisas!”. Ao mesmo tempo recorre à sua tradição religiosa como um anteparo suficiente para não alongar mais a questão. Todavia ela é generosa em deixar claro o sua posição através da opinião de outras pessoas: “É como as pessoas falam (ri)” e “É um espírito ruim (ri)”.

---

<sup>33</sup> Notas de conversas com este meu amigo que é filósofo.

## Figura de gênero: a teoria do espírito ruim

Na visão de Catarina, a homossexualidade é uma “coisa” que se apossa da pessoa, já que a criança, na concepção dela, chega ao mundo como se fosse uma *tábula rasa*. Nesse sentido, o ensino e a consciência dos pais assumem a responsabilidade de evitar que qualquer mau espírito não a influencie. A base teórica da Catarina repousa no cristianismo: “Eu sou cristã!” e obedece à tradição referendando os argumentos das pessoas sobre o que elas dizem a respeito das causas da condição homossexual. Daí há uma problematização no método de ensino de Catarina. “Sendo maus espíritos, caberia então a quem afastar esses espíritos ruins? A teoria de que a homossexualidade tenha como causa a influência de espíritos ruins é, de fato, muito apregoada no seio das igrejas, principalmente nas evangélicas. Vejamos uma entrevista concedida em 1994, por um Pastor da Igreja Universal do Reino de Deus (Iurd), que se encontra no artigo “Conversão religiosa e a opção pela heterossexualidade em tempos de Aids”, de Maria Das Dores Campos Machado (1998). No depoimento tomado por esta pesquisadora a um pastor, este afirma:

Homossexualidade vem de um espírito que atua no homem levando-o a sentir desejo por outros homens. Sei que você deve estar pensando, então para a IURD tudo é espírito, tudo se reduz às forças do maligno, mas neste caso são os espíritos que fazem com que os homens percam a sensibilidade com relação às mulheres e comecem a sentir atração por outros homens. Então, sem mesmo entender o que está acontecendo, começam a virar, a mudar sua maneira de ser e como nós temos visto aí homens que chegam ao ridículo de se vestir como mulher. Isto não é nada mais nada menos do que o espírito que nós conhecemos como pomba gira. Então este espírito atua no homem, levando-o a sentir desejo por outro homem. Como também existe o espírito que atua na mulher, tirando a sua sensibilidade pelo homem, fazendo que seu desejo seja canalizado para outra mulher (MACHADO, 1999, p. 286).

Não perguntei a denominação evangélica de Catarina. Há uma multiplicidade de denominações no seio da tradição evangélica e cada uma com uma determinada compreensão sobre a condição homossexual. Para esta visão tomada da Igreja Universal do Reino de Deus (Iurd) o homossexual é compreendido como estando possuído por espíritos malignos que se torna objeto de oração e expulsão dos demônios que atuam sobre ele, ou seja, de acordo com a visão desta mãe, *ficar assim não é dele mesmo*. Considerando que esta mãe é cristã, pode-se inferir que o crente, fundamentados em doutrinas que consideram o pecado fator que abre as portas para que a pessoa possa ser apossada por um espírito ruim, as figuras “consciência dos pais” e “ensino” é que poderão fornecer à criança a orientação sexual “adequada”.

## Figura de gênero: homossexualidade

Na Igreja Presbiteriana do Brasil o Reverendo Guilhermino Cunha, então Presidente do Supremo Concílio, redige uma carta aberta<sup>34</sup> ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, senado e deputados federais sobre a posição da IPB quanto à união homossexual, fazendo a seguinte declaração, além de tantas outras passagens bíblicas argumentando a problemática da condição homossexual: “Protestamos que a solução não está na legalização das uniões homossexuais, mas sim no tratamento, na cura e na regeneração”. Não há em sua missiva nenhuma referência a forças de maus espíritos, mas sim ao tratamento necessário a quem é identificado como homossexual. Seu argumento é que a união homossexual não é natural.

Penso que o prazer que pode ser considerado natural é aquele que advém do intercurso entre homem e mulher; todavia, o intercurso entre homem e homem, ou entre mulher e mulher, é contrário à natureza, e a ousada tentativa [de praticá-lo] se deveu originalmente a uma cobiça desenfreada. (CUNHA, G. **A União Homossexual** s/d)

Toma as considerações de Calvino para fundamentar a posição da tradição evangélica sobre a homossexualidade considerada como “sodomia”:

Na época da Reforma Protestante do século XVI, João Calvino definiu a sodomia como “um crime terrível de concupiscência não natural”. E o Catecismo de Heidelberg, na pergunta nº 87, parte III diz: “ninguém que seja culpado ou de adultério ou de perversão homossexual, nenhum ladrão... herdará o Reino de Deus”. A não ser que se arrependam, mudem de vida e confessem Jesus Cristo como Filho de Deus, Senhor, Rei e Salvador. (Idem).

Em suma, se o ensino falhar há ainda a possibilidade de que a “perversão homossexual” seja tratada pela conversão e pela expulsão dos demônios. Arrependido e regenerado é que o homossexual poderá entrar no reino de Deus. Desta forma na visão de Catarina a importância dos pais no ensino dos filhos é condição de possibilidade para que eles não se desviem de uma “conduta sexual natural”, por isso os pais não devem ter preconceitos com os brinquedos, cor de roupa etc. É a falta de cuidado, de acompanhamento aos filhos que leva a pessoa “a ficar assim”. Ou seja, que ele se torne homossexual.

<sup>34</sup>Cf. site disponível em : <<http://www.geocities.com/ipnatal/Teologia/homossexualismo.htm>>.

## Configurações de gênero no horizonte de sentidos de Catarina

A pedagogia de Catarina consiste primeiramente em mostrar a importância da tradição “Eu sou cristã!” e a responsabilidade dos pais: “Cabe à consciência dos pais”. Em sua pedagogia ela mostra a importância de estar atualizada quando às mudanças dos tempos: “Não pode brincar com menino? Não tem nada a ver. Hoje em dia eu vejo que não tem nada a ver”. Aqui há outra figura de gênero que pode ser configurada como “Tempo” que aparecerá em vários depoimentos, por isso não a explorarei neste momento. Catarina apresenta seu diferencial em relação a outros pais “E eu acho normal o menino brincar com o brinquedo da menina mais só que muitos pais que não acham”. Ela fundamentou bem que as influências dos espíritos ruins não dependem da cor nem dos brinquedos quanto a ser homem ou ser mulher. Dependem, portanto, da consciência dos pais, pois é da responsabilidade deles cuidar do desenvolvimento de seus filhos. Em sua teoria, o ensino e a consciência podem fazer dos pais uma espécie de guardiões da criança para protegê-la contra o perigo da ameaça de maus espíritos.

Não nos cabe ajuizar a pedagogia de Catarina. Cabe mostrá-la do ponto de vista dela. Como assinala Gadamer (2008b, p. 73): “Se quisermos compreender, buscaremos reforçar ainda mais seus argumentos.” Catarina se mostra neste depoimento uma mãe muito envolvida na educação de sua filha. De fato, sua filha Daniela chegava sempre toda arrumada, sempre nas aulas de *ballet* era a que tinha a farda completa: sapatilhas, colán, cabelo bem arrumadinho com um cocó etc. Vamos a próxima entrevista:

**P: Bem Maria, e para você? Fale mais de como você vê essas coisas?**

R2- Eu já discordo de uma coisa. É porque o meu eu não influencio em nada. Brinque com o que quiser, mas ele mesmo não brinca. Ele diz que boneca é para menina. Ele gosta mais de brincar de carrinho e de boneco mais se ele vê uma bonequinha ele não brinca! Mas ele mesmo (enfaticamente) não pega ni boneca de jeito nenhum! Ele vê, ele pega, mas de boneca ele não brinca!. Eu não impeço ele de brincar de nada, de brincadeira de menino, de menina...

**P: Compreendi. Parece que seu filho, ele mesmo, faz as próprias discriminações. Queria te perguntar então a respeito do *ballet*. O seu filho fazia *ballet* e depois saiu.**

R2 – Ele chegou em casa dizendo que queria fazer *ballet*, que era com você, que homem pode fazer *ballet* etc. só que por mim eu acho normal. No meu caso eu acho normal. Acho que isso não interfere na opção sexual. Mas aí é coisa do pai dele.

**P: Me parece que o pai é que tem mais algumas restrições não é? Quanto a você me parece que essa questão é mais tranqüila. É isso?**

R2: Ele não brinca mais de brincadeira de mulher por causa do pai. Se eu falo uma coisa e o pai fala outra complica a cabeça dele né? O pai foi criado assim. Já eu não. Brincava de pipa, de pião, gude... Nunca gostei de boneca! (ri).

**P: Então você talvez concorde com a Maria, né que brincadeira não tem influência na opção sexual? Porém, respeita a formação do seu marido para não deixar seu filho com uma dupla mensagem. Pois o pai do Dodô, apesar de que os tempos mudarem, ele ainda mantém...**

R2: É! Mantém o preconceito... A regra do avô, do bisavô....

**P: Agora eu imagino que você acaba quebrando um pouquinho essas regras pela sua compreensão ser diferente. Pois se você mantivesse o mesmo espírito do seu esposo... me parece que seria bem mais rígida a educação do Dodô...**

R2: Se fosse depender dele (o pai) seria bem mais rígido! Quando o pai sai ele brinca com a boneca. Ele pode até brincar com a prima dele. Ele não pega assim não (mostra segurando a boneca). Porque o pai bota tanto na cabeça... que ele já criou o jeito dele. Que ele não sossega de jeito nenhum. Ele sabe diferenciar o que é de menino e de menina.

### **Figuras de gênero: tradição**

No depoimento de Maria, existe uma clara diferença de posturas entre ela e seu esposo em relação às atividades lúdicas e à questão de gênero. Ela mostra a influência da educação do esposo na educação do seu filho, quando relata que o pai foi criado pelos mesmos moldes do avô: “Mantém o preconceito... A regra do avô, do bisavô...”. Ou seja, ela reconhece a força da tradição nas posições do pai de Dodô em não deixá-lo transitar livremente pelos brinquedos de gênero. Por outro lado, relativiza a influência da tradição presente na educação paterna permitindo que o filho brinque de boneca quando o pai não está em casa: “Quando o pai sai, ele brinca com a boneca”. A esta permissão da mãe para o trânsito do filho nos diversos jogos, brinquedos e brincadeiras de outro gênero emerge a figura de gênero da transgressão.

### **Figura de gênero: transgressão**

A mãe de Dodô propiciava uma educação mais permissiva que o pai, deixando o filho experimentar e escolher a brincadeira que quisesse e até fazer *ballet*. Ao mesmo tempo

compreendia o esposo, mas quando podia, transgredia a tradição do pai e permitia que o filho ficasse livre para escolher com o que quisesse brincar. Há, todavia, uma ambiguidade em relação ao filho pegar, olhar e brincar de boneca. No começo ela diz “Ele não pega ni (em) boneca de jeito nenhum!”. Mais adiante ela relata: “Quando o pai sai, ele brinca com a boneca”. A diferença estava em como Dodô pegasse na boneca: “Ele não pega assim não (mostra segurando a boneca e ninando-a como se fosse um bebê)”. Essa ambiguidade se torna compreensível se olharmos a visão da mãe diante de uma postura permissiva quanto ao seu filho poder brincar de boneca, mas nas vistas do pai ele não brincar. Retira da figura de gênero “Boneca” a qualidade da figura de gênero “Maternagem”. Isto é, quando brinca, não pega na boneca como se fosse um bebê. Ou seja, o jogo da representação da boneca na possibilidade da qualidade de maternagem, muito presente nas brincadeiras de meninas com as bonecas, configura neste texto um risco. Configura-se no limite de até onde ela pode permitir a transgressão. O limite é o pai, de fato, ela declara: “Ele não brinca mais de brincadeira de mulher por causa do pai”. Para a mãe o problema seria a forma de pegar na boneca, quanto ao mais não há nenhum problema: “por mim eu acho normal!”. Outro dado é que a diferença entre Catarina e Maria é que Maria nomeia o problema: “Acho que isso não interfere na opção sexual”. Mostra-se uma mãe liberal, mas reconhece a tradição do esposo. Na entrevista não investiguei se a mãe ou o pai tinha alguma formação religiosa, pois além dessa questão não parecer relevante no contexto da entrevista, não surgiu espaço para indagar.

A figura de gênero “tradição” que aparece no pai de Dodô quando se funde à figura de gênero “Transgressão” que aparece como uma figura de gênero no universo de sentidos da mãe configura-se num horizonte de sentidos sobre gênero que um lugar especial para Dodô efetuar seu ajustamento criativo de gênero.

### **Ajustamento criativo de gênero**

O ajustamento criativo de Dodô em relação ao jogo da compreensão de gênero está em manter a obediência ao pai e aproveitar os espaços de transgressões que a mãe permite. Ele deixa de fazer *ballet* por conta do pai, mas não deixa de aproveitar às permissões da mãe e se afirma no intervalo entre estes universos de sentidos. De fato, a consciência dos pais argumentada pela Catarina no texto anterior se desdobra como um elemento fundamental no modo como a criança co-responde ao ambiente criando suas próprias compreensões a respeito

das questões de gênero. Vê-se que o pai de Dodô é um feroz guardião da tradição do seu pai e do seu avô. Toda a historicidade do pai e a tradição das proibições de gênero estão presentes na relação dele com Dodô, da mesma maneira que a historicidade da mãe e suas concepções de transgressão também. Dodô se mantém no meio destas duas historicidades dando sentido à sua própria ajustando-se criativamente.

Dodô, o filho desse casal, foi um dos colegas com quem tive mais aproximação. Ficávamos sempre na mesma carteira e curti muito o jeito dele inteligente, conversador, animado, participativo. Era bem magrinho, adorava o pica-pau e várias vezes soltava aquela gargalhada típica do “pica-pau” enquanto brincávamos ou fazíamos a lição. Era voluntarioso, sabia impor sua vontade apesar do seu corpinho franzino que chamava atenção diante dos outros colegas mais fortes. Eu relato em meu Diário de Bordo “Aquele colega se garante, tem personalidade!” (DB, março/2008). De fato, ele afirmava suas escolhas de forma clara e autêntica sem precisar ser chato. Nos brinquedos de gênero percebia seu conflito entre, por exemplo, ir para o *Ballet* e saber que o pai não deixava. No final do trabalho de campo eu perguntei quem iria continuar a fazer *ballet*. Alguns responderam que sim e outros que não. Dodô diz: “Eu não vou não porque meu pai não deixa”. Indaguei: “E porque ele não deixa?” Dodô responde: “Porque... Porque ele pensa que é de menina”. Quis saber a posição dele: “E você? Acha que é de menina?”. Ele responde: “Eu não. Também é de homem”. É como se ele dissesse: “Eu não penso igual ao meu pai, *Ballet* também é de homem, porém não faço porque respeito o que ele pensa”. Não me senti influenciando nem me policiando para não influenciar as crianças a fazer *Ballet*.

Como vou descrever no capítulo sobre as crianças, lá eu era, também, um aluno. Senti-me livre para fazer *Ballet* e aceitar tranquilamente os colegas que quisessem fazer comigo. Dodô comprou a ideia, mas não pode continuar porque o pai não deixava. Eu senti seu limite de uma forma muito autêntica. Minha escuta compreensiva com meu coleguinha era algo assim: “Olha Sérgio, não se preocupe comigo não. Sei que não tem problema homem fazer *Ballet*, mas preciso obedecer ao meu pai, tá certo?”. Ele cuidava de meu cuidado em compreendê-lo bem. Há toda uma desenvoltura do Dodô, mas há que se levar em conta que o elemento que faz diferença na configuração entre a transmissão da tradição através do pai é a mãe no cuidado em não torná-la rígida para seu filho: “Se fosse depender dele (o pai) seria bem mais rígido! As figuras de gênero tradição e transgressão vão emergir no campo/organismos de Dodô como um dilema a ser enfrentado e a configuração destas duas figuras na educação dele vai delinear seu ajustamento criativo de gênero.

Dodô respeitava a autoridade paterna, mas tinha na mãe a possibilidade de transgredi-la de vez em quando. Era como a mãe dizia: “Brinque com o que quiser, mas ele mesmo não brinca”. Irei explorar mais as falas de Dodô durante a hermenêutica com as crianças, trazê-las agora tem o intuito de começar a mostrar como Dodô “se virava” na fronteira-de-contato entre dois universos de sentidos diferentes sobre gênero realizando seus próprios ajustamentos criativos ao lidar com as figuras de gênero tradição e “transgressão”. Ou seja, neste depoimento da mãe estão presentes alguns elementos do ambiente através do pai e dela mesma no processo de ajustamento criativo de gênero de seu filho, mas é no capítulo sobre as crianças que o aprofundo. O colóquio sobre jogo das diferenças do que é homem e do que é mulher continua na entrevista com Cláudia, mãe de Caetano:

R3: Eu tenho que sair daqui a pouco.

**P: Então eu vou terminar logo contigo para liberar você. A senhora é a mãe do Caetano né? No caso do Caetano, em relação à educação dada a ele, qual a sua opinião sobre essa questão do jogo, brinquedo e brincadeira...**

R3: Ele brinca com as primas. Mas boneca, a gente não deixa ele brincar. É uma opinião minha e do pai dele.

**P: Por conta de quê?**

R3: Ele não gosta.

**P: Certo. Gostaria então de falar da questão do *ballet*. Caetano foi um dos poucos meninos que continuou a fazer *ballet*. Para vocês não tem nenhum problema dele fazer *ballet*?**

R3: Não, propriamente não... O pai disse para ele não fazer *ballet*. Eu perguntei se ele gostava, ele ficou em dúvida. Ele não respondeu!

**P: E o fato dele ficar com dúvida, te diz alguma coisa?**

R3: Em casa eu fico observando algumas brincadeiras dele. Ele chega falando alguns palavões... “Bunda” essas coisas... A gente fica analisando.

**P: Eu sei que isso independe de ser cristão ou não, mas vocês são?**

R3: Sim.

**P: É evangélica?**

R3: Sim.

**P: Bom, tem duas coisas que me chamam atenção no Caetano. Uma é que ele é muito bom desenhista...**

R3: Nossa eu observei! Ele está se saindo muito bem.

**P: De fato, muito bem! E ele é muito inteligente também. Ele tem muita facilidade de fazer as atividades. No *ballet* observei que ele tem uma boa consciência corporal. Sabe posicionar o corpo dele e é muito tranquilo. Então... Voltando para a questão do *ballet*. Quando ele quis continuar a fazer *ballet*, para você teve algum problema?**

R3: Não, agora assim.... Em casa eu e o pai ficamos observando o comportamento dele. A gente fica conversando com ele. Em casa ele já pegou batom fica querendo brincar. Então em casa eu não deixo ele brincar. Uma vez ele foi na casa da prima dele. Eu deixei ele lá um tempo. Ai chegou lá minha sobrinha e uma outra amiga pegaram ele e começaram passar batom; umas coisas nele...aí ele pegou e não gostou e empurrou ela, sei que ele caiu. Por isso que ele apareceu com o joelho inchado. A gente faz isso, Porque as meninas estavam fazendo ele de mulher. Brincando... passando batom. Nisso ele não gostou...

**P: Ele mesmo se defendeu!**

R3: Se defendeu porque ele não gostou... aí então eu não deixo ele ficar brincando de boneca, essas coisinhas porque... depende da criança também, da influência, a gente pensa que não...aí ele vai crescendo... aí é o meu ponto de vista! Ai ele vai crescendo e a situação muda. Às vezes ele brinca com menina, com os bonequinhos dele, com a família, mas com relação à boneca, ele não brinca.

**P: Ontem, na oficina de brinquedos eu deixei que as crianças, se quisessem, levassem os brinquedos para casa. Tanto o carrinho como a boneca, ele levou a boneca pra casa?**

R3: Não. Ele só levou o carrinho.

**P: Ah, então ele deve ter ficado com o carrinho e trocado a boneca com alguma menina.**

R3: Uma vez ele ganhou uma boneca. Foi sorteio... aí veio um pacotinho com umas bonecas. Umas xuxinhas, umas bonequinhas.... Ai ele pegou e deu para a prima dele.

**P: Eu falei “olha, se você não quiser ficar com a boneca, dá pra sua irmã, pra alguma parente sua...” Bom, e no mais sobre as coisas que eu perguntei você teria mais alguma coisa a acrescentar sobre a educação de crianças em relação a brinquedos?**

R3: Só a influência do colégio. Porque depende da criança, da companhia. Porque quando ele estava brincando com as meninas elas queriam fazer ele de mulher.

**P: Então o seu cuidado é mais por isso?**

R3: Às vezes chega a minha sobrinha e brincam todo mundo junto. Brincam de carro. Ele pega a boneca dela. Fica todo mundo junto. Agora, eu não quero que ele pegue a boneca e fique brincando de boneca.

**P: Então, não se preocupe que o meu trabalho aqui não foi de menino brincar de boneca não, viu, e nem a menina brincar de brinquedo de menino. É saber como eles lidam com isso, é assim, o pai diz uma coisa e a criança tem assim, a autonomia de pensar do modo dela.**

R3: Quanto à roupa... o homem vestir roupa rosa... as mulher vestir azul...Nisso o pai colocou na cabeça dele desde pequeno. Isso eu não concordo... porque eu vejo muitos rapazes vestir rosa e acho bonito. Mas aí foi a partir do pai... que desde pequeno disse que ele não podia vestir rosa. Uma vez mesmo eu vi uma roupa rosa, eu ia até comprar, mas como eu sei que ele pensa assim, eu não comprei.

**P: Tá bom, tá legal, tenho certeza assim, que, por exemplo, uma das características geralmente da mulher é essa sensibilidade, né, do homem é assim, é a coisa mais da lógica, mais racional, né? Agora ao mesmo**

**tempo no caso do seu filho ele é um menino que sabe se defender: briga, bate... porque a escola é como se fosse um campo de batalha, não é mesmo? Quem se defende, tudo bem, quem não se defende os outros acabam vendo fraqueza e batem, né,... eles acabam tendo mais poder sobre outros, né, e Caetano com ele dá pra fazer as duas coisas, tanto ele se comporta bem, é muito tranquilo, mas quem bate nele ele revida e ao mesmo tempo tem também uma sensibilidade porque a sensibilidade não é uma coisa só da mulher. Vejo isso pela arte, pelo desenho, pelo movimento corporal, né, então tem a educação, mas ao mesmo tempo tem a coisa de não podar os movimentos....**

R3: Ele antes era saco de pancada. Então eu estou criando de uma forma assim: Toda vez que chegava em casa apanhando e eu dizia para ele falar para a professora. Só que isso não estava resolvendo nada. E o pai chegou e falou para ele se ele chegasse em casa apanhado ele ia apanhar. Porque na escola você apanha e aqui você é agressor? Se você chegar em casa apanhado, você apanha. Você não vai ser para o resto da vida um saco de pancada!

**P: Obrigado, foi um prazer conhecer a senhora e o seu filho, ele é uma pessoa muito especial e qualquer coisa que você precisar, você já tem meu contato.**

### **Figura de gênero: confluência**

Em Gestalt-terapia esse fenômeno é também conhecido como confluência. “A confluência é uma corrida para quem tem três pernas, organizada entre duas pessoas que concordam em não discordar.” (POLSTER; POLSTER, 2001, p. 106). Esta entrevista é parecida com a anterior quanto à posição do pai da criança. A posição de Claudia, entretanto, é diferente da de Catarina, que também não vê problemas quanto à cor e ao brinquedo, mas tem cuidados quanto a estas qualidades de gênero e submete à compreensão do esposo sem a figura tão forte da transgressão: “Uma vez mesmo eu vi uma roupa rosa, eu ia até comprar, mas como eu sei que ele pensa assim (o pai), eu não comprei.”

### **Figura de gênero: homofobia**

Claudia mostra o cuidado com a futura orientação sexual do seu filho. Ela relata: “[...] aí então eu não deixo ele ficar brincando de boneca, essas coisinhas porque... depende da criança também, da influência, a gente pensa que não... aí ele vai crescendo... ai é o meu ponto de vista! Ai ele vai crescendo e a situação muda.” O termo “homofobia” é um neologismo cunhado pelo psicólogo clínico George Weinberg (1972), que agrupou dois radicais

gregos – homo (semelhante) e fobia (medo) – para definir sentimentos negativos em relação a homossexuais e às homossexualidades.

A questão da homofobia é, neste relato, bem clara. O texto apresenta situações em que as meninas queriam fazer de Caetano mulher e quanto a isso a mãe mostra-se bem atenta com a possibilidade de seu filho ser influenciado pelas meninas: “Em casa ele já pegou batom. Fica querendo brincar. Então em casa eu não deixo ele brincar. Uma vez ele foi na casa da prima dele. Eu deixei ele lá um tempo. Ai chegou lá minha sobrinha e uma outra amiga pegaram ele e começaram passar batom; umas coisas nele...”. É interessante que a mãe não diz que coisas foram essas que as meninas ficaram passando no seu filho, além do batom. Que “coisas” seriam essas? Maquiagem? Porque a mãe não disse? Na minha compreensão ali, no momento da entrevista, essas coisas que a ela estava se referindo eram outras figuras de gênero, “coisas de mulher” que poderiam dar mais relevo, através do seu discurso, configurando-se como um elemento que fortificaria a ameaça à homofobia. Percebi que já estava de bom tamanho para a mãe apenas nomear o batom como se a fala de mais indumentárias femininas no filho configurasse o problema de uma maneira mais intensa. A preocupação dela é que as pessoas façam do seu filho uma mulher: “Porque quando ele estava brincando com as meninas elas queriam fazer ele de mulher”. Eu senti a desconfiança desta mãe em relação à influência do colégio pelo sentido que ela estava dando à minha pesquisa. Quando realizei a oficina de brinquedos, permiti que as crianças levassem os carrinhos e as bonecas se quisessem. No trabalho de campo e nas entrevistas ora eu deixava clara minha posição, outras vezes não. Percebi que ela estava se referindo à oficina de brinquedos realizada no colégio quando disse: “Agora, eu não quero que ele pegue a boneca e fique brincando de boneca!”. O tom da voz e o olhar eram para mim, e senti como que me dizendo: “Se você for fazer alguma atividade com meu filho, tudo bem, mas não quero que você faça ele pegar em boneca nem muito menos brincar com ela!”. Nas minhas anotações do trabalho de campo relato: “Caetano era um artista. Desenhava super bem. Era bem esperto. Percebia como era difícil para ele ter que se defender dos meninos que procuravam brigar com ele. Ele revidava sempre, mas era ‘Na dele!’. Moreno, cabelos encaracolados e bem discreto. Quase um adulto”. (DB, 03/2008).

## Ajustamento criativo de gênero de Caetano

Caetano vivia na fronteira-de-contato entre uma mãe e um pai vigilantes contra as ameaças de qualquer *figura de gênero* feminina. Mas ao mesmo tempo ele não era um machãozinho. Pelo contrário, começou a fazer *ballet*, mas depois saiu. Penso que se fosse por ele, ficaria. Caetano, diferente de Dodô, me parece que vivia com certas reservas com o fato de a mãe e o pai decretarem o que ele devia e não devia fazer em termos dos “jogos de gênero”. Seu ajustamento criativo entre as figuras de gênero “homofobia” e “confluência” se configurava em uma resposta por meio do silêncio. Uma vez lhe falei: “Caetano, você não está mais vindo para o *Ballet*”. Ele ficou calado.

### Nana e Gil

**P: Sim, então vamos lá, em relação às coisas que eu já perguntei... Vamos falar sobre Gil.**

R4: Esses carrinhos, ele quebra tudo. Mas se botar um desenho para ele assistir ele fica direto. É Pica-pau é Xerek. Ele fica o dia todo assistindo. Eu não moro com o pai dele, ele mora comigo, quando ele fica com o pai dele é que ele brinca com carro...

**P: Tem irmãos?**

R4: Tem uma de 2 anos

**P: Menina então.**

R4: Menina.

**P: E você já viu ele brincar com menina?**

R4: É natural. Ele brinca normalmente, ele brinca. Ele é o pai, a irmã é a mãe e a bonequinha é a filha.

**P: E sobre aquelas diferenças Nana, você acha que é importante diferenciar os brinquedos de meninos ou de meninas?**

R4: Eu...? Eu acho que é. Eu acho que não é, porque eu já brinquei. É tudo brinquedo. Agora ele sabe que ele não pode brincar de boneca, só de carrinho.

**P: Ele aprendeu com quem? Como?**

R4: Mais com o pai dele... O pai não gosta que ele brinque de boneca não!

**P: O pai.**

R4: Mais eu normalmente não tenho nada contra

**P: E seus pais em relação a isso, seu pai sua mãe, você brincava de tudo ou brincava mais com menina...**

R4: Eu ficava mais em casa. Era mais dentro de casa só na minha mesmo.

**P: Ok. Mudando de assunto, eu vi que a Tia R. tava falando algumas coisas contigo. Foi sobre o comportamento de seu filho?**

R4: É... Ele não para. Ele é muito agitado. Só quando tá na frente da televisão. E é muito agressivo também. Semana passada ela me disse que ele ficou de castigo. Eu falei para ele que ele não ia mais para o colégio enquanto ele não se comportasse. Aí ele fica com medo. Dá um tempo e se comporta, mas depois....

**P: Como ele é fortinho, o mais forte de todos, ele já sabe administrar a força dele. Um dia vi que um menino mais franzino mexeu com ele e ele podia ter jogado o menino lá num sei aonde, e ele num fez, não bateu.**

R4: Ele é agressivo. Até com o irmão dele. Briga, briga, briga dentro de casa. O tempo todo.

**P: Teria mais alguma coisa pra acrescentar dentro da educação?**

R4: Esse negócio aí, eu não faço nada sem a autorização do pai dele. Eu vou levar essa via aqui e vou mostrar a ele para ele ver. Se ele não concordar.

**P: Na verdade Nana, é como Claudia perguntou, esta pesquisa não tem o objetivo de interferir na brincadeira. Imagino que é essa a sua preocupação, mas a pesquisa não busca fazer interferência, ela busca saber como é a educação, por isso a autorização desta pesquisa, não cabe a mim nem a escola mudar a forma de educação dos pais por isso eu respeito muito se você quiser levar para o seu esposo conhecer a pesquisa também. Só quero explicar que se trata, justamente, de uma autorização dos pais ou responsável legal pela criança. Não se preocupe, eu pedi a autorização justamente para permitir que eu possa trabalhar com a opinião de vocês. Mas caso você ou o pai não concorde, não tem problema nenhum.**

R4. Tá bom, eu vou mostrar para o pai dele, se ele concordar então eu assino.

**P: Pois tá bom Nana, obrigado por tudo. Depois você pode mostrar para o pai dele, é só uma autorização e reafirmo que vocês podem ficar à vontade para assinar ou não.**

## **Figura de gênero: lei do pai**

Neste depoimento, a figura de gênero “Lei do pai” – aparece de forma mais nítida que em outras. A mãe mostra-se preocupada com a assinatura de o depoimento ter que passar pela anuência do esposo quando diz: “Esse negócio aí, eu não faço nada sem a autorização do pai dele”. Na entrevista com esta mãe apenas sobressaíram duas figuras de interesse com intencionalidades de sentidos: O comportamento do filho e o conhecimento do pai quanto àquela entrevista. Ela não se mostrou muito à vontade em dar seu depoimento, tanto que preferi conversar sobre o que lhe afligia. Esclareci que assinar ou não as folhas de consentimentos da pesquisa eram escolhas livres. Tanto ela poderia aceitar como não. No final ela acabou assinando. Eu falei para ela que depois de conversar com o pai e se ele notasse que não deveria assinar, eu daria a folha assinada de volta. Mas ela não apareceu para

pegar. O depoimento desta mãe corrobora o fato de que é em relação ao pai que recai a maior preocupação de que seus filhos transitem nas atividades lúdicas do outro gênero.

A figura de gênero “Lei do pai” é uma subcategoria de outra figura de gênero que é a figura do “Patriarcado”. É importante compreender junto com Badinter (1986) que o patriarcado não designa apenas uma forma de família baseada no parentesco masculino e no poder paterno. O termo designa também toda estrutura social que nasça de um poder do pai. Para esta autora a característica da sociedade patriarcal em sua forma mais absoluta, reside no estrito controle da sexualidade feminina. Porém, a figura do “Patriarcado”, por sua vez, emerge como uma subcategoria da figura de gênero “Dominação masculina”.

### **Figura de gênero: dominação masculina**

Diferentemente de Badinter (1986), para Bourdieu (1995) o patriarcado é, antes de mais nada, o resultado de toda uma dominação masculina. Segundo ele:

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produtos da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. (BOURDIEU, 1999, p. 22).

Em grau maior ou menor de relação, as figuras de gênero “Lei do pai”; “Patriarcado” e “Dominação Masculina” encontram-se indissolúvelmente relacionadas. Bourdieu vai, entretanto, mais longe ao afirmar que tanto a mulher quanto o homem são objetos da dominação masculina. Neste sentido a figura de gênero “Dominação masculina” emerge como uma figura de pregnância maior que as derivativas dela como “Lei do Pai” e “Patriarcado”.

Nas entrevistas acima, os pais, mais que as mães, constituem como guardiões de seus filhos quanto à orientação sexual, mas as mães, da mesma maneira mantêm a figura da dominação masculina ao se submeterem às intenções dos esposos. Algumas mais, outras menos. A dominação masculina será uma figura de gênero bastante explorada durante toda essa tese. Na entrevista abaixo, por exemplo, vamos perceber no depoimento do único pai, presente na entrevista em grupo, claros elementos desta dominação masculina. Vamos à entrevista:

## Sandoval e Jorge

**P: Então vamos lá. Quem está mais apressado?**

R5 (Sandoval acena)

**P: Tudo bom Sandoval? Vamos lá pra eu te liberar logo... Sim Sandoval, a gente já se conhece né? Nos vimos lá na festa de São João, né? Aí a gente conversou até um pouquinho mais... ficamos tomando uma cerveja e falando sobre várias coisas inclusive sobre o objetivo de minha pesquisa. Lembra que a gente tinha conversado naquele momento sobre a diferença dada na educação das crianças em relação aos brinquedos? Gostaria de retomar aquele assunto e saber de você se você vê diferença nos brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas em relação ao Jorge? Bonecas, casinhas...**

R5: “Eu corrijo!”

**P: Como? Não entendi.**

R5: “Jorge, eu corrijo!”

**P: Ah sim. E quando você corrige, você busca o quê?**

R5: Eu corrijo, porque do lado da mãe... o Jorge tem muita convivência com a mãe. Lá só tem mulher ai isso acaba mudando. Porque... eu preciso ter muito cuidado, está entendendo?

**P: Deixa ver se compreendi: Porque ele tem mais contato com a mãe e sua participação não é tão grande, certo?**

R5: Exatamente

**P: Me fala mais a respeito desta sua preocupação.**

R5: É importante pra ele definir... ele tem que ser uma pessoa inteira. Não ficar em cima do muro, você sabe...

**P: Ok. Compreendi, mas você acha que o brinquedo pode determinar a opção sexual da criança?**

R5: Pode não determinar, mas influencia muito, com certeza!

**P: E o fato do Jorge fazer ou não *ballet*. Me fale a respeito disso.**

R5: Olha, sabe o que acontece. Ele me disse: “Papai eu vou fazer *ballet*” aí eu disse: ‘iii rapaz, não está certo!’ O *ballet* não tem nada a ver.

**P: Mas me diz. Na sua opinião, o *ballet* então determina a orientação sexual?**

R5: Bem, porque quem vai fazer *ballet* não tem que ser uma bicha. Eu tenho amigos fazem... é... e não são bicha.

**P: Ok. Você diz que quem faz *ballet* não tem que ser bicha, mas você tem um cuidado com ele em relação ao contato com mulheres e atividades – como o *ballet* – que são vistas como coisas mais para mulher. É isso?**

R5. Sim.

**P: Gostaria de te dizer que percebo o Jorge como um menino super inteligente. Ele foi muito elogiado pela professora do *ballet*. Ele é um menino muito esperto, vivo, inteligente.**

R5: É verdade.

**P: Pois tá bom, alguma coisa mais que você gostaria de acrescentar?**

R5: Não, só isso.

**P: Tá bom Sandoval, muito bom esse contato novamente com você, tudo de bom para você e ao Jorge e qualquer coisa, se você quiser anotar o meu e-mail, qualquer coisa que queria entrar em contato, estou à sua disposição.**

Nesta entrevista percebi que o pai estava tão ansioso para que eu o liberasse como para mostrar seu ponto de vista. Antes de terminar meu pensamento ele diz: “Eu corrijo!”. A impressão que tive foi de que ele estava à espera do momento oportuno para apresentar sua posição quanto à pergunta inicial: “O que vocês acham desta diferença?” ao que Sandoval responde: “Eu corrijo!”. A despeito de a figura que iremos explorar abaixo ter uma relação derivada da dominação masculina, irei “recortar” a figura que emerge mais nitidamente como “correção”.

### **Figura de gênero: correção**

Sandoval acompanhou todo o processo de entrevista em grupo. Era o único homem depondo. Como não compreendi imediatamente o que ele disse, quis esclarecer e me surpreendeu a forma clara e assertiva de sua posição: “Eu corrijo”. A “correção” deste pai sobre as atividades lúdicas de seu filho se refere à problemática do menino passar mais tempo com mulheres. Sandoval se queixava de que o relacionamento com a ex-esposa era tenso e ele sentia que ela não dava espaço para que ele participasse da educação do seu filho para mostrar a importância de sua influência. Contou-me na conversa que tivemos na festa de São João, que a mãe do Jorge queria educá-lo sem a presença e influência dele. Percebia sua angústia quanto à necessidade de fazer alguma coisa na educação do seu filho. Conheci a mãe de Jorge e ela parecia lidar com tranquilidade frente às insistentes formas de Sandoval adquirir algum tipo de poder sobre a educação de Jorge.

Jorge foi um dos colegas, junto com Dodô e Caetano, com quem também que tive muita interação. Aliás, eles três formavam um trio de amizade. Quando comecei a participar como aluno da sala de aula, percebi que os três andavam sempre juntos e se sentavam sempre juntos na mesma carteirinha. Jorge também foi a primeira criança que me reconheceu como seu colega. Era esperto, espontâneo, ético, brincalhão e participativo. Era um conciliador. Respeitava o pai, mas parecia não se importar muito com a importância das suas “correções”.

O pai sofria por não poder influenciar mais seu filho. Quando podia corrigia, mas Jorge parecia suportar a intenção do pai, mas percebi que sua ligação maior era mesmo com sua mãe. Com o pai abraçava-o, era carinhoso, mas compreendi que, de fato, seu referencial maior de educação era com a mãe, vivia bem a “quantidade” de atenção e cuidado que o pai empregava na educação de seu filho, sem entrar muito no conflito do pai com a mãe. Quanto ao *ballet*, Jorge foi um dos meninos mais elogiados pela professora que me segredou uma vez: “Veja como a postura dele é perfeita na ponta dos pés; os meninos, mais que as meninas, conseguem fazer isso melhor” (DB, março/2008). Porém Jorge não continuou a fazer *Ballet* por conta do pai. A correção de Sandoval impedindo que Jorge fizesse *Ballet* se constitui ainda através da figura de gênero “Repressão”. O ajustamento criativo de Jorge por meio da figura “conciliação” era bem perceptivo no comportamento dele frente às disputas dos colegas por qualquer coisa. Sempre procurava apartar as brigas, porém, quando instigavam, ele respondia também se defendendo e algumas vezes também revidando.

As mais engenhosas estratégias são articuladas pelos pais para manter a *dominação masculina*. Na entrevista abaixo iremos perceber como a prima da Betânia trata de uma ameaça muito comum quando se percebe um menino fazendo atividades convencionadas para meninas.

Betania: Sérgio!

**P: Oi Betânia.**

Betânia: Meu irmão quer um carro.

**P: Tá certo. Deixa eu terminar aqui as entrevistas que pego, pois tá em minha mochila.**

**P: Pois bem, então vamos falar sobre a Betânia, você é a prima dela, a mãe dela é então a sua tia?**

R6: Sim.

(chega o irmão de Betânia e fica pegando na boneca de Betânia).

**P: Olha aí... ele pega na boneca numa boa né? Você brinca de boneca?**

Irmão: Não.

**P: Ontem eu dei boneca para todos os meninos.**

Irmão: Eu não brinco de boneca.

**P: É mesmo? Só mulher que brinca de boneca?**

Irmão: Claro!

**P: (se dirigindo à responsável pela Betânia) Como é o seu nome?**

R6: Cícera.

**P: Cícera, é a mesma coisa que eu já perguntei aqui. O quê que você acha das diferenças entre a brincadeira de menino e de menina? Você acha que tem que ter diferença ou não?**

R6: Normal, eu não acho que tem que ser diferente não.

**P: Você acha que tanto a menina pode brincar de bola, de carrinho, como o menino pode, por exemplo, brincar de boneca?**

R6: A Betânia brinca de carrinho. Ela brinca de tudo.

**P: E os pais dela – que são os seus tios – eles fazem alguma diferença sobre a brincadeira dela?**

R6: Não, eles não falam nada não. Não que eu veja.

**P: Nem o Pai e nem a mãe?**

R6: Nem, o pai e nem a mãe

**P: E dele? (O irmão da Betânia de 07 anos continua presente ouvindo a entrevista)**

R6: Do Cirilo fala, se ele brincar de boneca “as coisas” dele vai cair e vai virar bicha, fala um monte de coisa

**P: É mesmo? Como é seu nome mesmo?**

Irmão: Cirilo.

**P: Pois então. E você Cirilo, o quê que você acha disso quando seu pai fala assim?**

Cirilo: Nada

**P: Nada?**

Cirilo: Acho normal!

**P: Normal, né? Mas você fica com medo mesmo que o negócio caia? Você já brincou com a boneca e “as coisas” caiu ou não?**

Cirilo: não (risadas)

**P: Mas por que será que os pais dizem isso Cícera?**

R6: Porque... porque hoje em dia... a maioria do preconceito... assim... vamos supor, tem evoluído muito. A tecnologia tem evoluído, aí fica muito mais fácil se você desde pequeno começa a brincar de boneca... aí você vai crescendo.... e quando você tiver com 12 anos, você vai continuar brincando de boneca, vamos supor... aí você leva a boneca pra escola... aí os amigos vão ficar com preconceito, vai ficar chamando de mulherzinha, vai ficar... meio chato para ele.

**P: É mais pela imagem dele perante os outros.**

R6: É!

**P: Mas dele mesmo... se fosse por ele mesmo...?**

R6: Se ninguém falasse nada eu creio que ele brincava... Normal.

**P: E você Cirilo, você acha também? Que se ninguém falasse nada seria normal é?**

Cirilo: É!

**P: É mais por causa dos colegas que ficam tirando onda é?**

Cirilo: não... Eu num brinco com boneca!

**P: Nunca brincou?**

Cirilo: eu brinquei quando eu tinha... 2 anos

**P: 2 anos.**

**P: Qual a diferença de idade dos dois? Ela tem 4 e ele tem 7 é isso?**

R6: É. 3 anos.

**P: No caso, pelo que você disse, nenhum dos pais falam...**

R6: É. Nenhum dos dois assim... Só os irmãos. Agora os tios, os vizinhos, os amigos dele mesmo... tudo falam

**P: Eu observei que ele, mesmo sabendo que a boneca é vista como um brinquedo de menina ele pega a boneca passa a mão... Tem menino que nem sequer pega na boneca pega, né?**

E: é. Ele brinca

P: Tranquilo pra você Cirilo?

Cirilo: É.

**P: ... Então me parece assim, a menina pega a boneca para ser mãe da boneca, mas o menino vai ser pai um dia e não faz isso com a boneca, por que será? Tipo, treinar a ser pai.**

R6: Aí fica difícil.

**Cirilo.** Eu gosto mais é de ser tio.

**P: Você brinca então de boneca com sua irmã, onde você é o tio?**

Cirilo: Sim.

**P: Mas ser pai você nunca foi não?**

Cirilo: Não.

**P: Pois tá bom Cícera, mais alguma coisa que você queira acrescentar?**

R6: Não.

**P: Pois tá bom, deixa eu anotar o meu e-mail para você ficar com meu contato.**

Esta entrevista foi bem rica, a despeito de não serem os pais das crianças que deram o depoimento, mas sim a prima da criança, e tanto esta criança, a Betânia, como seu irmão, o Cirilo estiveram o tempo todo presentes. A primeira unidade de sentido que identifiquei na condição de figura de gênero foi a questão da “Castração”.

### **Figura de gênero: castração**

R6: [...] se ele brincar de boneca “as coisas” dele vai cair e vai virar bicha.

A ameaça da castração é muito comum para colocar o menino diante da inadequação por qualquer figura de interesse de gênero convencionada como feminina. Esta figura também é nomeada por Catarina, porém, sem a ameaça da castração: “Nem vai tirar nada da criança”. Porém, somente mais adiante é que essa figura será mais bem explorada por meio da figura de gênero “Anatomia”. Por ora vamos ficar em outra figura de gênero que também já foi contemplada pelo meu irmão no capítulo anterior que diz respeito ao desenvolvimento tecnológico, da mídia.

### **Figura de gênero: tecnologias**

R5: Porque... porque hoje em dia... a maioria do preconceito... assim... vamos supor, tem evoluído muito. A tecnologia tem evoluído, aí fica muito mais fácil se você desde pequeno começa a brincar de boneca... aí você vai crescendo... e quando você tiver com 12 anos, você vai continuar brincando de boneca, vamos supor... aí você leva a boneca pra escola... aí os amigos vão ficar com preconceito, vai ficar chamando de mulherzinha, vai ficar... meio chato para ele.

A mãe não deixa suficientemente clara a relação entre evolução tecnológica e gênero. Pelo texto dá apenas para inferir que o preconceito diante do desenvolvimento tecnológico acaba tendo mais visibilidade na transgressão de gênero. O problema para ela é que se o menino começa a brincar de boneca desde cedo quando chegar na escola irá encontrar o lugar do preconceito: “aí os amigos vão ficar com preconceito, vai ficar chamando de mulherzinha, vai ficar... meio chato para ele”.

### **Figura de gênero: identidade masculina**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu volume 2 (BRASIL, 1999, p. 42) assinala que:

[...] mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos *papéis* sociais, os *estereótipos* podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da *identidade sexual*.

Para a prima de Betânia não tem problema de o menino brincar em casa, o problema é quando ele for crescendo e for para a escola e servir de gozação para os colegas. As próprias crianças tomam a tarefa de vigiar outras crianças que destoam daquelas figuras convencionadas para cada gênero. A figura de gênero “Boneca” em relação à figura de gênero “Menino” é a que representa, sem dúvida, a fonte de maior atenção entre as crianças já que não há *fundo* tradicional suficiente para ancorar a boneca nas mãos de um menino. Logo, de qualquer configuração da “Boneca” em relação à figura do “Menino” sobressai uma incongruência entre as próprias crianças. É verdade que entre as crianças mais novas de 03, 04 anos não há, como nas mais velhas há, uma vigilância carregada de incongruência na percepção desta configuração. Osherson (1993) credita isso o fato de que o menino, desde os três anos, busca profundamente ao largo de toda sua infância um modelo masculino para construir o sentido de si mesmo. “Las investigaciones demuestran que entre los 3 y 5 años comienzan a segregar según el sexo, se centran más em las reglas que em las relaciones y dan importância a los juegos de poder y fuerza y a los logros.” (OSHERSON, 1993, p. 5).

Enquanto no mundo dos meninos se opera uma vigilância, entre eles próprios, para fazer valer a figura de gênero “Identidade masculina” em que a figura da boneca é o elemento mais suspeito, no mundo das meninas, os comportamentos de poder e força não são sempre associados a uma incursão ao mundo masculino, mas sim, vista por meio da figura de gênero “Descontrole. Vejamos o todo da entrevista abaixo identificando de antemão esta figura de gênero.

**P: Então vamos falar um pouquinho da Zélia. A senhora é a avó dela?**

R7: Sou

**P: Certo, como é o nome da senhora mesmo?**

R7: Zeza

**P: Dona Zeza... no caso a senhora é quem cuida da...**

R7: É como se eu fosse a mãe, eu crio ela desde pequena,

**P: Ela mora na mesma casa?**

R7: Ela mora na mesma casa.

**P: Com a mãe?**

R7: Não, ela mora comigo

**P: Certo, e a mãe?**

R7: A mãe mora em casa separada.

**P: eles se separaram e ela ficou com a senhora?**

R7: Isso. Aí ela ficou comigo.

**P: Ela tem contato com pai?**

R7: Tem, tem. O pai dela chegou de São Paulo e faz visita.

**P: Mas não estão morando juntos?**

R7: Não, não.

**P: E a mãe?**

R7: A mãe mora em casa separada. Já é casada com outro.

**P: Eh, no caso, Dona Zeza... a senhora vê alguma diferença nas brincadeiras de criança?**

R7: Não, a única diferença que eu acho é assim: é a menina só tá brincando com o menino. No caso da Zélia é assim: se deixar ela, ela só brinca com menino, ela num quer ter muita amizade com menina, a amizade dela só é mais com menino, ela é assim.

**P: É mais ou menos o que o Sandoval tava falando, né, como o Jorge convive muito mais com menina, aí ele quer dá um referencial masculino, aí no seu caso já é justamente o contrário, né,**

R7: Ela gosta muito de brincar com menino do que com as coleguinhas

**P: É uma iniciativa dela?**

R7: É dela mesmo, lá em casa eu digo assim, “minha filha, você tem que brincar é com as suas coleguinhas, com seus amigos você pode brincar, mais nunca é que nem você brincar com as suas amiguinhas”. Mais o negócio dela é só menino. Só quer brincar com menino.

**P: É como se faltasse então, para a senhora, a necessidade dela ter um contato mais feminino?**

R7: Exato!

**P: E aí quando a senhora fala... a senhora consegue alguma coisa?**

R7: Que consegue... ela é muito danada. Muito, muito, muito. Aquela dali num sei não, pra poder compreender as coisas... tá difícil.

**P: A senhora acha que assim... o fato dela não contar com a presença do pai direto, favorece a dependência maior...**

R7: Eu acho que a cabeça dela tá com muita coisa na cabeça, porque ó: são praticamente, três criação! Eu dou uma educação aqui, aí o pai chega dá outra, vai pra casa da mãe passar o final de semana e a mãe já dá outra educação, então eu acho que a mente da criança tá... eu acho que ela fica um pouco danada, danada mesmo, porque aqui no colégio é reclamação direto, coloquei ela na banca pra vê se... e já to recebendo reclamação.

**P: Me parece que ela não sabe distinguir quem seguir, se é a mãe, a senhora ou pai.**

R7: Exatamente, se é a mãe ou se é o pai.

**P: E em relação no caso dos brinquedos?**

R7: Não, eu não tenho isso não.

**P: O pai tem?**

R7: Não, não.

**P: A questão da Zélia é mais um problema de vários referenciais na educação dela. Aí a senhora tem que acabar tendo que dá esse referencial porque o convívio dela maior é com a senhora...**

R7: É comigo, é. Exatamente é isso que eu falo “olhe, ela tem que obedecer mais a mim do que a você, ela tem que ser o que eu falar, eu falo uma coisa, você fala outra e você fala outra e a mente da criança fica assim ôh a mente da criança fica louca, não sabe quem é que deve obedecer”.

**P: A senhora acha que ela tá assim, melhorou alguma coisa depois que ela entrou na escola ou não?**

R7: Rapaz, ela melhorou um pouco mais num outro lado, ela continua aquele mesmo jeito de danada, ela é danada, danada.

**P: Ok.**

R7: Porque outras coisas... eu não tenho preconceito nenhum...

**P: Tá bom, Dona Zeza... muito obrigado... Que Deus abençoe a sua criação... sucesso...**

Nesta entrevista a figura que emerge para o primeiro plano é a preocupação da avó com a “danação” da sua neta. A esta figura de gênero denominei de “Descontrole”.

### **Figura de gênero: descontrole**

**P: E aí quando a senhora fala... a senhora consegue alguma coisa?**

E: Que consegue... ela é muito danada. Muito, muito, muito. aquela dali num sei não, pra poder compreender as coisas... tá difícil.

**P: A senhora acha que assim... o fato dela não contar com a presença do pai direto, favorece a dependência maior...**

E: Eu acho que a cabeça dela tá com muita coisa na cabeça, porque ó: são praticamente, três criação! Eu dou uma educação aqui, aí o pai chega dá outra, vai pra casa da mãe passar o final de semana e a mãe já dá outra educação, então eu acho que a mente da criança tá... eu acho que ela fica um pouco danada, danada mesmo, porque aqui no colégio é reclamação direto, coloquei ela na banca pra vê se... e já to recebendo reclamação.

O descontrole de Zélia torna-se um grande problema para a avó, para a escola, para os pais e demais pessoas que convivem com esta criança. Meninas descontroladas são uma ameaça de que se tornem, futuramente, mulheres descontroladas. Zélia ficava na fronteira de contato entre diversas orientações do pai, da mãe, da avó e dela mesma. Suas “danações” podem ser compreendidas como um reflexo da falta de um referencial único em seu desenvolvimento. A figura do “Descontrole” emerge sinalizando a falta de limites de contatos mais definidos. Por outro lado, essa falta de um padrão de referencial, dá a essa criança a possibilidade de encontrar os seus próprios referenciais de uma forma mais livre. É evidente que tal figura de gênero clama por uma pedagogia de interesse pela parte dos cuidadores ao

sobressair tanto. Zélia não possuía facilitadores bem presentes no seu caminhar e por isso “se danava” sem que avó conseguisse fazer nada.

A entrevista abaixo, ao contrário da educação da Zélia, vai mostrar um pai completamente envolvido na educação de seus filhos. Esta entrevista foi a mais rica de todos em que o pai colaborou da melhor maneira que pôde. Dá imensos detalhes sobre sua pedagogia com seu filho, fala de sua experiência de vida, suas mudanças, seu conhecimento de mundo etc. Vejamos:

R8: Eu já fui educador de crianças, jovens e adolescentes. Já fui convidado para dar palestras... eu sei como é isso. O pai corta na frente dos meninos e a mãe vai e contesta. O certo é segurar. Botou a criança no regime, ali, para passar disciplina para ele, se o pai quiser corta, o certo é chamar a mãe em particular.

**P: O que vejo na sua fala Antônio, é que o importante é ter uma conduta única. Os pais podem até discordar, mas não na frente da criança para ela não ter uma dupla informação...**

R8: Se a mãe libera... Que vê uma questão aqui?. Eu sou pastor evangélico, sou professor e na falta do pastor, eu substituo ele, mostrando o pastor líder. As coisas não podem ser feitas escondido. Tipo assim ó: Quando o pai está, não brinca, mas quando não está, brinca! É um conceito errado! Ou mostra o que é agora, ou caso contrário vai chorar! Ai o pai vai dizer “Eu não errei em deixar ele brincar de boneca!”. Ai a influência não está nos dois apoiar, mas sim num apoiar e o outro não.

**P: Então o problema é os pais terem uma dupla orientação...**

R8: Isso! Aí onde tá que o menino passa a ser... homossexual né?...também tem a questão de a menina passar a ser lésbica...aí também está a questão dos dois no ensinamento...

(Dona Zeza – avó da Zélia vai se levantando para sair)

**P: Dona Zeza a senhora fique a vontade para sair quando for sua hora.**

R7: Tá. Eu vou ficar um pouquinho e vou já.

**P: Tá bom. A senhora fique a vontade. Sim... no caso assim Antônio a questão dos brinquedos, vc acha que interfere na orientação sexual?**

E: Não, eu acho que não influencia em nada, o que influencia é a educação! De que maneira? Meu filho, eu sempre faço um teste com ele. De que maneira?

Dona Zeza: Bom, eu já vou. Tenho o almoço para aprontar.

**P: Certo Dona Zeza, obrigado por tudo.**

R8: Essa aqui que eu vou falar até que é boa se tivesse mais gente! De que maneira? Eu educo ele, eu tenho ele e tenho um menorzinho de dois anos.

**P: Certo eu conheci quando visitei a sua casa...**

R8: O que é que eu faço? Eu já fiz dois testes com eles. Porque... a gente não está perto da criança aqui e agora: “Você não brinca de boneca!” Mas nossas crianças podem ir para casa de um primo, às vezes tem um irmão lá perverso: um camarada perverso... ele gosta de criança menor do que

ele... Aí o que é que acontece? ... Eu sou um leitor, apesar de que sou novo na leitura, eu já investi quase 6 mil só em livro... aí a criança vai para casa do amiguinho... ai começam a tocar no outro....Não é o brinquedo que influencia, mas sim a maneira de o pai não ensinar. Na minha casa eu fico a vontade sem roupa na frente dele, eu e minha esposa, aí eu chamei ele, peguei um brinquedo e falei que daria a ele se ele pegasse no pinto de papai. Ai ele olhou, pegou, esticou. Ai vinha o menorzinho. Eu botei os dois para vim! Ai veio o outro. Ele veio... Ai eu disse: “Meus filhos, deixa eu explicar uma coisa, qualquer pessoa...pode ser papai, mamãe titio, vovô, qualquer pessoa que pedir para fazer isso, não faça, não toque! Nem por nada! Não faça que isso é errado!”. “Dar leitinho pra papai!”... Não sou preconceituoso. Quem quiser ser homossexual que seja. Na hora que eu não tiver lá e que acontecer essa situação ele vai pensar! Porque a criança, a mente dela é limpinha! Ele (se dirigindo ao filho) é fácil de detectar as coisas! Pode passar dias e dias e às vezes tem coisas que já tem um ano que ele me lembra! ... Cê tá entendendo? Então a gente tem que ensinar isso à criança, não mostrar que boneca não serve, a roupinha... nada disso influência. Se for por isso, eu já fui professor de capoeira, já fui educador de capoeira, já dei aula no banco (Bando da Vitoria é um município próximo), em colégios particulares como o Pacheco, já dei aula na 19 de Março, já fiz trabalhos voluntários com mais de 50 alunos e todas as idades de 2 a 60 anos de idade. Eu fui conhecendo as pessoas. Isso não influencia se fosse por isso... As olimpíadas de Pequim, né? Nós vimos lá uma mulher jogando bola, você tem homem nadando na piscina de maiô... Antigamente homem não usava maiô! Né? Uma grande questão: brinco! “ah, porque brinco é coisa de viado? Não! Hoje, da classe mais alta a classe mais alta os homens usam. E a questão da liberdade nas igrejas evangélicas? É uma questão de doutrina... o externo não é importante para Deus, ele quer o coração da pessoa...

**P: Dá mesma forma então com relação aos brinquedos? O externo não tem importância?**

R8: Isso!

**P: Deixa então Antônio, falar um pouco da experiência da oficina de brinquedos e o comportamento do seu filho lá. Eu gostaria de compreender melhor... Por exemplo, no caso do Osmar... ele não ficou com a boneca. Percebi que ele ignorou completamente a boneca.Você acha que esse comportamento se deve ao que?**

R8: Ele primeiro até segurou, mas ele não tem convivência com menina. Só mora eles dois. A única menina que ele brinca é a prima dele quando chega, porém ela não brinca de boneca, ela brinca de carrinho! E a questão de a criança renegar o brinquedo, uma boneca... É uma questão de ouvir uma pessoa falar. Às vezes não sai nem pelo pai, pelo mãe, mas um coleguinha... às vezes pode pegar ele lá... e diz: “olha, ele é viadinho, ele é viadinho”. Aí leva aquilo para a criança e ele acha que... lá na rua tem um menino mesmo que... ele tá crescendo com a mãe... a mãe tipo assim... na sua juventude ela procurou uma gravidez precoce aí o pai abandona... às vezes o pai morre... eu já trabalhei com família no ano passado, aconselhando família... e tal... e mostrando alguns pontos de fraquezas que acontece nesse meio, nos vimos também muitas reportagens, muitos filmes, pessoas que escrevem livros, muitos psicólogos... eu acho que você deve ter ouvido falar num educador chamado... Antonio Gilberto! Antonio Gilberto<sup>35</sup>! Ele e é psicólogo, ele é um

<sup>35</sup> **Antônio Gilberto** é pastor da Assembléia de Deus, Vice-Presidente da Assembléia de Deus em Cordovil - RJ; formado em Psicologia, Teologia, Pedagogia e Letras, autor de 7 livros; editor da Bíblia de Estudo Pentecostal

dos maiores teólogos, psicólogos nessa área, nesse meio... Então o que acontece? Às vezes as crianças vem crescendo na rua. Perde o comando da mãe. Se a mãe não tiver o conhecimento... de ensinar, de mostrar que ele é homem né?... que ele tem que conhecer mulher e não ser uma mulher, e esse menino está crescendo... o jeito dele... Eu tenho um amigo que mora lá em Vitória da Conquista e se você conversar com ele, você vai dizer: “Esse camarada é viado, esse cara é biba!”. Não, é namorado! Pega muitas mulheres, mais tem um jeitão: “ôôôiiii, tudo beemm?”. Mas não quer dizer nada... e esse menino tá crescendo, e ele gosta de homem, mas o jeito dele... ele veste calcinha, usa droga, frequenta o candomblé. Não quero dizer que sou contra, já andei muito, já pequei muito no candomblé. Já fiz muita coisa. Já fabriquei arma, fiz muito, muito. Nunca de usar droga. Então o quê é que acontece? ... aí quando a mãe dele tá menstruada ele vê que a mãe dele bota absorvente e quando se vê, o menino já se declarou que é mulher, porque ele num teve convívio com homem. Essa pesquisa é muito boa, e que não devia só aqui na Perpétua, mas seria bom era divulgar mais nos colégios, espalhar em outros colégios, chamar os alunos e os pais e conversar com eles.

**P: Então eu percebi que você trata de vários fatores que influenciam na educação da criança. Você fala de um amigo que é visto como homossexual, mas não é, fala da questão do brinquedo como independente da orientação sexual, fala a respeito do convívio, não é isso? Que são coisas diferentes da pessoa ser ou não ser homossexual.**

E: ... e às vezes também parte do costume, ele se acostumou a se maquiar, passar batom... Aquele negócio todo... Porém dentro dele palpita ele desejar mulher, mas ele já partiu daquele costume, já ganhou seios... Mas agora me permita... eu, quando minha vó morreu eu tinha 13 anos de idade. Eu batia nas portas, pedia para limpar quintal... Para mim não depender de minha mãe. Mas aí o quê que acontece: Hoje tem muita a questão que está na família. Não é só o preconceito. Meu pai é policia federal do Rio de Janeiro, meu irmão de criação era policial civil só que morreu, ele fazia parte do comando vermelho. Quando minha vó estava no hospital entre a vida e a morte. Aí quando minha vó morreu, minha mãe dizia: “Eu vou mandar você para o Rio. Se você tiver que ser traficante, você vai ser lá. Aqui eu não quero você não”. Ai eu pensei: Sabe de uma: se eles estão dizendo que eu sou, eu vou ser. Ai comecei a ir para festa aos 14 anos, aí quando cheguei aos 17, 18 anos, uma pessoa que eu já tinha dado um tiro me disse: “Rapaz, porque você não volta para o movimento de entrega?”. Aí um dia eu parei para refletir: Não, eu fiz errado! Eu queria mostrar o que eles queriam que eu fosse. Mas não. A criança tem que ter opinião própria. A Bíblia diz, tá lá escrito, provérbio: “Ensina a criança no caminho em que ele deve andar, para quando tiver velho não se desvie de tal caminho”. Sempre sai eu, ele, o irmão dele e a minha esposa, aí a gente foi para a praia, a gente brincou, fez muitas coisas boas. Mas quando ele conversa, eu deixo, para ver até onde ele vai. Às vezes ele toma uma decisão que ele mesmo quebra a cara, aí ele mesmo fala: “Papai, eu fiz errado!”. Eu deixo.

**P: Bom Antônio, essa entrevista vai me ajudar muito. Quero dizer que seu filho foi pra mim foi um dos grandes colegas que mais representou pra mim em amizade, coleguismo. Eu queria dizer que foi um prazer muito grande conhecer você e seu filho, o M. e obrigado por essa entrevista ela vai servir muito, ela vai me ajudar muito.**

R8: eu quero dizer também que através dele, a gente ganhou esse carinho pelo senhor. Meu filho dizia que vamos fazer uma laje para você morar. Ele me dizia direto: “Papai, chama o Sérgio para comer aqui em casa”.

**P: É porque teve um dia que eu almocei na casa de um deles. Daí ele já tinha falado. Ele me convidou. Mas a gente fica em contato, vamos trocar e-mails e vamos nos corresponder. Foi um grande prazer.**

R8: O prazer é todo meu. Que Jesus continue abençoando o seu trabalho. Mas eu queria tirar uma foto com o senhor antes e o meu filho.

**P: Tá ótimo, vamos tirar sim. É bom que fica como lembrança. Depois você me envia por e-mail.**

Antônio estava animado em falar. Mal deixou a Dona Zeza terminar sua fala e interveio. Acompanhou com atenção todo o processo grupal dos depoimentos. Há muito que se dizer em relação ao seu depoimento. Primeiramente, este pai, sempre atento, mostra a problemática de Zélia fazendo sobressair a figura de gênero “Uma só carne” para explicar a questão das várias orientações na educação da Zélia: “Aí a influência não está nos dois apoiar, mas sim num apoiar e o outro não”. Este pai, na qualidade de pastor evangélico, toma vários cuidados em relação à importância de uma conduta única. Dá exemplos dele substituindo o pastor oficial que não toma o lugar do outro, mas faz sua tarefa afirmando a posição do pastor líder para não causar a percepção de divergências no seio da igreja.

Quanto à problemática da orientação sexual, ele se utiliza da figura do “Ensino”, referendado na figura “Uma só carne” para mostrar o que acontece quando o ensino tem posturas diferentes entre o casal: “Aí onde tá que o menino passa a ser... homossexual né?... também tem a questão de a menina passar a ser lésbica... aí também está a questão dos dois no ensino...”. Ele nomeia tranquilamente a questão da homossexualidade e mostra que o problema não está no brinquito, mas na maneira de não ensinar: “Não é o brinquito que influencia, mas sim a maneira de o pai não ensinar”. É interessante que ele preconiza que a omissão se configura para ele como um ensino. Ao não ensinar o pai acaba ensinando que não há ensino. Antônio, como vimos em seu depoimento, é um homem inteligente que percebe sutilezas como essas do não-ensino como ensino. De uma maneira parecida com a postura de Catarina, no entanto bem mais minuciosa, ele fala da consciência dos pais unidas numa só postura de ensino para não dar “brechas” para que a criança se torne homossexual ou lésbica. Antonio não se mostra preconceituoso em relação à condição homossexual como ele mesmo relata: “Quem quiser ser homossexual que seja”, porém ele tem uma visão heteronormativa:

### **Figura de gênero: heteronormatividade**

F8: [...] quando se vê, o menino já se declarou que é mulher, porque ele num teve convívio com homem.

F8: Porém dentro dele palpita ele desejar mulher.

A heteronormatividade pode ser compreendida como a “[...] obsessão com a sexualidade normalizante, através de discursos que descrevem a situação homossexual como desviante.” (BRITZMAN, 1996, p. 79). Para Antonio, há no homem um desejo por mulher. E, segundo ele, como o homem não conviveu com mulheres, não conhece esse desejo, porém dentro dele palpita desejar mulher. Esta figura de gênero emerge em primeiro plano em detrimento da figura de gênero “homossexualidade” que não deve aparecer. Se aparecer, não há preconceito para Antonio, porém é possível que esse homem ainda não tenha tido a oportunidade de conhecer o desejo por mulheres, e tal desejo, na visão de Antonio, se encontra latente.

Outra figura de gênero na rica colaboração de Antonio diz respeito à questão da escolha. Apesar de a frase abaixo não se referir, necessariamente, à questão de gênero, mas sim quando este pai se refere que apesar de todo o ambiente levá-lo para o crime e para o tráfico de drogas, ele teve condições de escolher o próprio caminho.

### **Figura de gênero: escolha**

F8: Não, eu fiz errado! Eu queria mostrar o que eles queriam que eu fosse.

Dar visibilidade a esta figura de gênero é poder associá-la ao caráter de liberdade e escolha sartreanas. Escolha dos pais e escolha dos filhos. Como observamos, Antonio deixa seu filho Osmar aprender até “quebrando” a cara. Para ele a mente do filho é “limpinha” o que se assemelha a compreensão de Catarina de *Tábula Rasa*. Porém, ele percebe a importância de a criança poder ser responsável pelas próprias escolhas. Mostra-se um pai aberto, carinhoso, dedicado ao cuidado dos filhos e é um evangélico sem um proselitismo característico. Provavelmente a vivência anterior de Antonio tenha feito dele um homem com mais experiências de relativizar as questões da Tradição e dos preconceitos.

Seu filho Osmar, foi também um dos colegas quem mais fiz amizade. Vamos à próxima narração:

**P: Como é o nome da senhora?**

R9: Marina

**P: Dona Marina a senhora já tá sabendo da minha pesquisa aqui na sala?**

R9: Sim

**P: Sim então Dona Marina... Eu tô pesquisando exatamente sobre qual é a educação dada dos pais em relação aos brinquedos de menino ou menina. Gostaria de saber sobre a Gal. Me fala a respeito dela, a senhora e seu esposo moram juntos?**

R9: Não, moro com meu pai e minha mãe

**P: Certo, tem contato do pai dela com ela?**

**P: Tem!**

**P: Tem alguma diferença assim, do brinquedo de menino e de menina pra senhora?**

R9: Não.

**P: Assim, algumas coisas de menino, jogos, eh... Gal ela brinca só com meninas ou com meninos também?**

R9: Ela brinca com os brinquedos dos irmãos também. Que são três

**P: São três, V(uma menina), Gal e R. (Um menino)**

**P: R. tem que idade?**

R-9: Três,

**P: E e aí ela brinca da brincadeira do R. de carrinho do quê que é?**

R9: Carrinho, de bola... mas só ela mesmo dentro de casa com ele. Na rua ela não brinca não.

**P: E pra senhora teria alguma diferença a Gal brincar mais com brincadeira de menino do que menina?**

R9: Ela brinca mais de brincadeira de menina.

**P: Claro, mas e pra ti assim, teria algum problema?**

R9: Não

**P: E no caso da senhora quando era criança sua mãe tinha essa diferença?**

R9: Eu já gostava mais de brincadeira de menino.

**P: De menino? ah eh?**

R9: Era gude, de pipa, bola...

**P: Mas tu brincava tranqüila ou teus pais...**

R9: Brincava tranqüila

**P: Tá certo. Hoje você acha diferente aquele tempo pra o tempo de hoje, as brincadeiras?**

R9: Com certeza!

**P: Qual a diferença que você vê mais?**

R9: Antigamente era ali na rédea curta hoje em dia não as coisas são tudo mais livres, mais soltas.

**P: E você acha bom ou ruim ser mais livre hoje?**

R9: É bom e ao mesmo tempo não é, né?

**P: É ruim em que sentido?**

R9: Preocupação...

**P: Preocupação. Mas preocupação com o que?**

R9: Ser machucada, hoje as brincadeiras são tudo malvadas, os meninos gosta de ficar batendo aí eu fico com medo.

**P: Certo, é mais pra proteger ela dos meninos que são muito agressivos, né?**

R-9: É.

**P: E hoje o que a senhora ta achando aqui da escolinha?**

R9: O que do ensino?

**P: Sim, sim...**

R9: Ah, to achando bom, às vezes ela chega contando uma novidade, às vezes algum aluno que é diferente (ri se referindo a mim).

**P: E o quê que ela fala de mim?**

R9: Ham???

**P: E o quê que ela falou de mim?**

R9: Ela gostou do senhor.

**P: Eu Também gostei muito dela, agente fez amizade bem legal toda vez que agente vai brincar de boca de forno é ela quem comanda, é ela quem organiza os meninos vem tudo pra cima de mim, e eu digo ‘Gal, organiza tudo aí, você quem organiza’ quem é o próximo? Aí ela quem diz.**

R9: Ah é??? Porque lá em casa e na rua é toda quietinha.

**P: Você acha legal ela se soltar mais?**

R9: Eu acho, ela é muito assim, calada...

**P: Muito quietinha, né?**

R9: Na rua quando agente sai assim, ela fica toda quieta, as pessoas falam com ela e ela nem responde.

**P: Tem alguns meninos que precisam de mais limites, né? No caso dela e de outros que são mais na deles e tal aí é bom poder se soltar mais, né?**

**P: E você Gal, tá se soltando mais?**

Gal: (Só ri um pouco envergonhada)

**P: Você ta achando bom tá aqui na escolinha? O quê que cê mais gosta aqui na escolinha?**

Gal: De brincar.

**P: Eh, de que?**

Criança: De Boneca

**P: É de boneca?!?! E quem é o coleguinha que você mais gosta de brincar? O coleguinha ou a coleguinha que você mais gosta?**

MaR9: Ela gosta muito da Daniela.

**P: Ah certo. Da Daniela**

**P: É a primeira vez que a Gal estuda ou não?**

R9: É a primeira vez.

**P: E em relação ao desenvolvimento, já sabe fazer o nome dela?**

R9: Já, ela fica, e lá em casa tem computador e fica, “deixa eu fazer meu nome” aí vai faz, começa a mexer lá bota o nome dela, já tá bem desenvolvida já.

**P: Então só para concluir o que conversamos: Sobre hoje em dia essas brincadeira de menino ou menina hoje, a senhora acha que tem diferença, hoje você acha que é mais liberal, né?**

MãR9: Isso.

**P: No caso da Gal, você já acha que assim, ela brincar mais com meninos ou meninas tanto faz pra que ela possa se soltar mais?**

MãR9: É.

**P: E o quê que você pensa assim pra o futuro da Gal? O quê que você tem de expectativas para ela?**

R9: Quero manter ela sempre no colégio, não tirar ela da escola é o colégio é fundamental. Ela diz que quer ser médica, médica de crianças.

**P: Pois tá bom Dona Marina, eu acho que no mais é isso você queria complementar alguma coisa? Mais alguma coisa que você queria acrescentar?**

**P: Agora eu vou tirar uma foto de vocês aí depois eu mando e depois a senhora tira uma minha com a Gal, aí eu mando por e-mail. Tá bom então muito obrigado. Tudo de bom. Deus abençoe.**

Neste depoimento foi difícil extrair da mãe de Gal algumas informações. Ela faz uma diferença com os tempos de hoje e aqueles passados, ou seja cultivava certa nostalgia para o tempo passado.

### **Figura de gênero: nostalgia**

Antigamente era ali na rédea curta hoje em dia não as coisas são tudo mais livres, mais soltas.

**P: E você acha bom ou ruim ser mais livre hoje?**

E: É bom e ao mesmo tempo não é, né, ?

**P: É ruim em que sentido?**

E: Preocupação...

**P: Preocupação. Mas preocupação com o que?**

E: Ser machucada, hoje as brincadeiras são tudo malvadas, os meninos gosta de ficar batendo aí eu fico com medo.

A mãe mostra-se preocupada quanto à filha e às brincadeiras de hoje, consideradas por ela “malvadas”. Esta figura de gênero emergiu também no texto de minha irmã, portanto não vou trabalhá-la aqui, apenas considerá-la em relação à outra figura de gênero que é “Preocupação”. Estas duas figuras de gênero parecem estar relacionadas pelo fato de que Gal protegida pelo cuidado da mãe não se solta e brinca livremente, pois há um receio da mãe que nas brincadeiras Gal venha a se machucar. Essa figura também pode ser chamada de “superproteção”; que é o medo que a mãe tem de deixar sua filha desamparada e venha a ser alvo de brincadeiras malvadas. De fato, Gal era bem na dela. Não se defendia, como outras meninas das brincadeiras agressivas dos outros colegas. Porém, ela era muito solícita e risonha. Senti que eu pude autorizá-la na brincadeira de “Boca de Forno”. “Boca de forno: forno! Faz o que eu mando? Faço! E se não fizer? Ganha um bolo! Ela gostava de comandar. Eu começava a brincadeira e permitia a ela comandar os outros que ela adorava. Não eram mais os meninos malvados que a assustava, ela podia também, comandá-los e se divertia muito com isso. A figura de gênero “Preocupação” da mãe com as brincadeiras malvadas privavam Gal de exercer um comando diante da figura de gênero “Meninos malvados”. Sua mãe relata: “hoje as brincadeiras são tudo malvadas, os meninos gosta de ficar batendo aí eu fico com medo”. De certa forma, Gal pode ter incorporado o medo da mãe e não se permitia nas brincadeiras. Gal, assim como o Armandinho que veremos agora, eram bem tímidos. Armandinho ainda mais que a Gal. Essa e as duas próximas entrevistas foram realizadas quando da visita à casa das crianças:

**P: Bom, como você sabe, eu estou pesquisando sobre a compreensão da criança sobre as diferenças dos brinquedos, jogos e brincadeiras para meninos e meninas. Daí eu gostaria de entrevistar você para saber sobre a educação dada aos seus filhos neste sentido e outras questões que surgirem nesta conversa. Você tem então tem 02 filhos, né isso? O Armandinho, meu colega, e estou vendo uma menina. Ela tem quantos anos?**

R10: 05 anos.

**P: Como é o nome dela?**

R10: A.

**P: Eles brincam juntos?**

R10: Sim. Ele brinca como se ele fosse o pai e ela a mãe. Às vezes a gente vai para a praia. Eles brincam de casinha, de carrinho... de fazer estrada. Brincam de pega-pega também.

**P: Para você como pai, se o Armandinho brincasse de alguma brincadeira de menina. Você acharia estranho?**

R10: Não. Eles são crianças, não acharia estranho não.

**P: Certo. Me diz uma coisa: Até que idade você não acharia estranho ele brincar de brincadeira de menina?**

R10: Aí eu não sei. A gente que é pai não tem idade não. As pessoas na rua que vêem diferenças.

**P: O que você acha disso? Porque na rua tem essa “regra”, digamos assim, de que uma coisa é brincadeira de menina e já isso outra coisa é brincadeira de menino?**

R10: A sociedade é muito preconceituosa. Fala que o menino está querendo ser... sabe como é que é...

**P: O que a sociedade faz então... Ser o que? Como assim?**

R10: Se o menino brincar, já vai achar que está mudando. Mudar a sexualidade da criança. Vai dizer que o menino é gay. Isso aquilo, aquilo outro... Mas não tem nada a ver não.

**P: E quanto a você, na sua infância, você lembra se você já teve vontade de brincar de uma brincadeira que a sociedade determina como de menina? Você brincava? Lembra de alguma experiência assim?**

R10: Eu não me lembro não. Me lembro que eu tinha muito brinquedo. Muito brinquedo mesmo. Eu me lembro que eu brincava muito de esconde-esconde. Brincava muito com a galera lá. E era tudo misturado: homem, mulher... Brincava muito de esconde-esconde. Muito mesmo!

**P: Em que idade mais ou menos? Na idade do Armandinho?**

R10: Não, maior. Me lembro que eu gostava também de pião, de gude... A única brincadeira que eu não era chegado era soltar pipa. Mas gude, pião... Boneco também. Gostava muito de fazer aquelas fazendinhas... Com gado...

**P: Você ainda brinca com seu filho?**

R10: Brinco. Eu às vezes fico fazendo casinha para ele e para ela.

**P: E nessa época, quando você brincava de pião e gude... Tinha meninas que brincavam também?**

R10: De pião e gude, não.

**P: Certo.**

R10: Brincava muito era de “baleado”

**P: Que idade, mais ou menos?**

R10: Ah. Já era grande também. Já era adolescente... 15, 16 anos... De esconde-esconde também... até essa idade também. Brincava com as meninas. Brincava todo mundo junto na rua.

**P: Certo.**

R10: Até gude tinha algumas meninas que brincavam. Agora só pião é que só os meninos brincavam. Tinha uma ou duas que brincavam com a gente de gude.

**P: Ok. Você é casado? Tem dois filhos, certo?**

R10: Certo.

**P: Você hoje em dia vê diferenças entre homem e mulher nas atividades gerais? Por exemplo, no trabalho, ou em outras coisas? Você percebe que da sua época de infância e adolescência. Mudou alguma coisa de lá para cá?**

R10: Mudou. Porque na minha época não via tanta mulher fazer o que faz hoje. As mesmas coisas que o homem faz. Ficou igual né? Antigamente eu não via isso.

**P: Ok. Você acha que ainda há diferenças grandes entre homens e mulheres?**

R10: Eu, no meu modo de vista, eu não vejo diferença não.

**P: Deixa eu colocar um exemplo. Se, digamos, você perde seu emprego. Sua esposa trabalha?**

R10: Ela trabalha.

**P: E se isso acontece e se só ela trabalhasse. Como seria isso para você?**

R10: Ah. Eu já fico avexado se eu perder meu emprego.

**P: Compreendo. Mas não falo do seu mal estar por perder emprego. Falo do fato de como seria ser sustentado pela mulher? Vamos supor que ela tivesse um emprego o suficiente para sustentar a família e você perdesse o emprego... algo assim... Como seria para você?**

R10: Aí para mim seria a mesma coisa. Eu ia cuidar dos meus filhos até arrumar um emprego.

**P: Para você não teria problemas?**

R10: Não teria problemas não.

**P: Eu digo isso, porque de um tempo a traz tinha né?**

R10: É! Antigamente era só o homem que trabalhava. A mulher ficava em casa.

**P: Sua mulher trabalha?**

R10: Trabalha. Os dois trabalham.

**P: Tá certo... Me fala agora dos seus pais. Da criação que eles davam sobre as diferenças entre brinquedo de menino e de menina. Eles faziam alguma diferença a respeito disso? Tipo assim... eles impediavam que brincassem da brincadeira da mulher?**

R10: Não, meus pais não me impediavam não. Não impediavam se eu brincasse não.

**P: Gostaria de saber outras questões também. Gostaria de dar um exemplo e que você me falasse o que acha a respeito. Hoje, mesmo com as mudanças, se, por exemplo, na escola, se tem um menino que aparece com um jeito de menina. Aí ele é discriminado...**

R10. É. Afeminado... né?

**P: Você acha como a escola deve lidar com isso?**

R10: Trabalhar nisso né? Falar a verdade eu nunca pensei sobre esse negócio.

**P: Bom, só apenas para separar as coisas. Eu estou vendo através de suas respostas que na sua opinião o brinqueado não influencia na sexualidade. Mas vamos supor que na adolescência um rapaz, por exemplo, mostre-se bem afeminado, como se diz, ao ponto de ser visto como um homossexual. Qual, na sua opinião, o papel da escola?**

R10: Não sei. Nunca pensei sobre isso.

**P: Acredito que você deve ter algum conhecido, algum amigo...**

R10: Tem.

**P: Pois então.**

R10: Eles falam do preconceito. As pessoas discriminam. Querem se afastar. Por exemplo, isso mais os homens.

**P: Você acha que aqui em Ilhéus ainda há muito preconceito sobre os homossexuais?**

R10: Sim. Tem. Eu ouço muito isso: “é viado! Tem que matar! É viado mesmo” E isso e aquilo o outro... esse negócio.

**P: A que você atribui que isso seja tão forte aqui em Ilhéus? Em alguns lugares é mais forte o preconceito do que em outros. Mas fale daqui de Ilhéus. Por que isso é tão forte?**

R10: Eu não sei.

**P: Ok. Mudando de assunto. Agora eu queria fazer algumas perguntas a respeito do Armandinho. Das coisas que observo do Armandinho em sala de aula. Eu vejo que ele é bem reservado. Fica mais “na dele”...né?**

R10: É. Ele brinca mais sozinho. Até meus pais e minha Irmã fica falando: “Armandinho é viajadão. Ele brinca sozinho. Fica falando sozinho”.

**P: Parece que a irmã já é mais interativa.**

R10: É. Ela é. Ela fica pulando de galho em galho. Brinca com um aqui com outro ali. Às vezes brinca com ele. Já o Armandinho brinca mais sozinho. Quando ele tá na casa da vó ele brinca sozinho. A mesma coisa aqui. Acho que ele pegou isso de mim.

**P: É?**

R10: É. Eu sou assim até hoje.

**P: Você é tímido?**

R10: Sou tímido.

**P: No caso do Armandinho, é também timidez?**

R10: Eu acho que sim. Todo mundo fala: “Armandinho é igual ao Lauro. É tímido. Fica no canto...” Até hoje eu sou tímido prá caramba!

**P: Porém, Lauro, a despeito de sua timidez eu percebo nesta entrevista e nos contatos que tivemos você desenrolado, mais solto... Você mudou mais de criança para adulto quanto à timidez?**

R10: Mudei. A gente vai crescendo com a idade né?

**P: Mas como a timidez do Armandinho tem impacto sobre você? Você acha que ele deveria se soltar mais?**

R10: Eu tenho para mim assim: Tudo tem o seu tempo e sua hora. Acho que ele vai se soltar mais na escola.

**P: É a primeira vez que o Armandinho estuda?**

R10: Eu botei ele aqui numa escola. Mas eu tirei porque ele não estava desenvolvendo.

**P: E na Escolinha X O que você tem achado dele lá?**

R10: Ah a escola é muito boa. A A. estudou dois anos lá. E depois já voltou fazendo o nome dela. Se desenvolveu muito mesmo. Lá é bom demais. Na escola particular o pessoal forçava muito.

**P: Ok. É que algumas escolas dão ênfase mais na brincadeira para as crianças de 3, 4, 5 anos. Outras já querem dar mais ênfase ao ensino**

R10: É o seu primeiro ano lá?

P: Sim. Na verdade, eu já estudei lá quando tinha 05 anos de idade. Daí quando fui escolher a escola para fazer o trabalho de pesquisa eu escolhi ela novamente.

**R10: Ah. Legal. (risos).**

P: Ah queria mostrar um desenho que eu fiz com o Armandinho. Um dia ficamos juntos e teríamos que fazer um desenho... olha aí...

R10: ...uma estrada... (risos)

**P: É.**

R10: Ele gosta muito de fazer estradas para os carrinhos dele...

**P: Lauro, então muito obrigado por essa entrevista. Pelo que compreendi, na sua visão, o brinquedo não define a orientação sexual. É isso?**

R10: Sim, não define.

**P: Depois a outra questão é de como a escola lida com o preconceito quando se percebe que um aluno é ou se mostra com tendências homossexuais.**

R10: É. O preconceito.

A entrevista com este pai foi bem rica em detalhes. Boa parte das figuras de gênero encontradas nas entrevistas anteriores se apresenta aqui também. Como “Liberdade” na compreensão do pai de que as atividades lúdicas tanto devem ser vividas pelo menino como pela menina. “Ausência de preconceito” em relação à mulher poder trabalhar e até poder sustentar à família se for o caso. E ainda a “Heteronormatividade” que se faz presente tanto na rua como na escola. Outra figura de gênero que sobressaiu foi “Desconhecimento”. Lauro se mostra por duas vezes desconhecer. Ele nunca havia pensado sobre a condição homossexual: “Não sei. Nunca pensei sobre isso” e sobre o papel da escola quanto a heteronormatividade: “Trabalhar nisso né? Falar a verdade eu nunca pensei sobre esse negócio”. Apesar da falta de

preconceito do pai, na realidade, a homossexualidade se configurava para ele como Isso um assunto estranho que ele nunca pensou. Mas se mostrava adepto para que a escola trabalhasse “esse negócio”.

Diferente da entrevista acima, que apesar de ser rica em detalhes, não fez emergir nenhuma figura de gênero nova, já na entrevista abaixo aparece uma figura de gênero bem interessante que é quanto a questão da Anatomia. Vejamos uma entrevista com Ivete, sua mãe e irmã de dois anos antes de são João.

Ivete: Vamos pintar?

Jaqueline: é meu. É meu.

R11: O colégio vai entrar em férias.

**P: E o seu colégio G.?**

Ivete: Ela não tem colégio não.

**P: Quantos anos ela tem?**

R11: Dois.

**P: São apenas elas duas?**

R11: Sim.

**P: Bom Leda, vamos conversar um pouco sobre Ivete...**

Ivete (rindo)

**P: Como você sabe eu pesquiso sobre brinquedos de menino e de menina. Me fale um pouco sobre Ivete e os brinquedos dela. A senhora ou Ivete faz alguma diferença entre brinquedo de menina ou de menino. Por exemplo, ela brinca com algum brinquedo que são vistos como de menino ou brinca com meninos?**

R11: Ela não tem contato com menino. É pouco.

**P: E brinquedos que você poderia considerar de meninos, ela brinca?**

Mãe: Ela brinca de carrinho, bola.

Ivete: Eu tenho bola.

**P: Para você, tem alguma diferença.**

R11: Não, não tem não.

**P: Se sua filha, no caso de menina, fosse um menino?**

R11: Acharia estranho, (risadas), mas não tem problemas não. São coisas de criança.

**P: Até que idade a senhora acharia que não tem problema não?**

R11: acho que uns 6, 7 anos que começam a entender aí as crianças começam a comentar.

**P: A você, me fale sobre sua época de criança. Tinha algum brinquedo considerado de menino que você brincava?**

R11: Bola, com os meninos.

**P: Tinha algum outro brinquedo, jogo ou brincadeira?**

R11: Era só as meninas mesmo.

**P: Sua mãe fazia diferença entre brinquedos de menina e de menino?**

R11: Não. Só não gostava que brincasse com meninos maiores, grandes. Mas com os pequenos...

Ivete: Minha vó e dona V!

**P: E a dona V. não se importava?**

R11: Não.

**P: Você acha que existem diferenças, no geral, entre homens e mulheres?**

R11: Sim. Acho que tem ainda preconceito no trabalho, mas têm também alguns trabalhos mais pesado que é mais para homem.

Ivete. Quero que você venha aqui no meu aniversário.

**P: Tá certo Ivete. Se der certo, eu venho. Sim, então quer dizer que você brinca mais com meninas e mais com brinquedos de menina?**

R11: Aqui elas não saem muito. Não tem muitas crianças. Mas ela brinca com carro.

M.: Boa tarde (Chega a Irma de Leda).

**P: Boa tarde!**

**P: Bem, Leda, são só elas duas. Pode me falar a respeito do pai delas?**

R11: Ele mora fora;

**P: Vocês se separaram?**

R11: Sim.

**P: Deixa eu fazer uma pergunta mais delicada. O fato de ser mãe solteira, você sente que as pessoas falam: tipo aquela coisa: de achar que um lar tem que ter um esposo e uma esposa presentes?**

R11: Não. Eu também não dou no que falar.

**P: O pai dá assistência?**

R11: Ele está sem trabalhar.

**P: Ivete sente falta?**

R11: Um pouco.

**P: Vamos falar mais de Ivete. Ela é uma menina muito esperta, muito precoce.**

R11: Eu sempre comprei uns caderninhos para ela.

**P: No que ela dá mais trabalho?**

R11: Obediência. Ela é muito respondona.

**P: E como você age quando ela é respondona?**

R11: Boto de castigo.

**P: E ela aceita bem?:**

R11: Qui! G. é mais calma, Ivete é hiperativa, mais nervosa.

**P: E o que você está achando da escolinha da Ivete?**

R11: Tô gostando. É melhor do que na creche. Eles dão dever para casa...

**P: E vc Ivete? Prefere a escolinha ou a creche?**

Ivete. Escolinha.

**P: Vamos voltar às atividades lúdicas. O que ela e a Irma mais brincam?**

R11: De boneca, mas ela quebra tudo.

**P: É mesmo Ivete?**

Ivete: (rindo)

**P: Você pode me mostrar suas bonecas? Pega para eu ver?**

(Ivete e G. vão pegar as bonecas)

**P: Me diz uma coisa Leda, a Ivete têm alguma curiosidade na área sexual?**

R11: Ela tem. Ela mexe muito na vagina. Ta até ferida de tanto ela mexer.

**P: Como ela se compreende como menina?**

R11: Ela diz que menino tem pipiu e menina tem mimiú.

(Chega Ivete e G. com as bonecas)

**P: Olha as bonecas! Qual o nome delas? Elas têm nome?**

Ivete: Essa é Julia!

**P: E essa?**

G.: Fatine.

**P: Tem tempo que você tem a Julia? Vc ganhou quando?**

R11: Tá com uns dois anos.

**P: E a cara da Julia está toda riscada. Você quem riscou?**

Ivete: foi. (risos)

**P: Na sua opinião qual a brincadeira que ela mais gosta?**

Ivete. Bola e boneca;

**P: Certo.**

Ivete. mãe e filha também.

R11: É mesmo!

**P: E como é a brincadeira de mãe e filha:**

R11: Ela pega o celular e fala como se fosse a mãe: “Minha amiga estou aqui no shopping”.

(risos)

**P: Imagino que você se diverte muito, né Ivete?**

R11: Ah e brincam com o gato também.

**P: Como é o nome dele?**

Ivete: Rudolf.

**P: Que nome legal.**

Ivete: Sérgio, você trouxe pirulito?

**P: Hoje eu não trouxe.**

R11: Ela perdeu a merendeira.

**P: Como estou terminando meu trabalho de campo. Posso dar minha merendeira para Ivete.**

R11: Obrigado.

**P: Obrigado também a vocês todas por este momento. Por esta entrevista.**

## Figura de gênero: anatomia

F9: Ela diz que menino tem pipiu e menina tem mimiú”.

Nesta entrevista sobressai uma figura de gênero até então não nomeada. Trata-se das diferenças anatômicas entre os sexos. Um texto que é considerado um ícone na psicanálise intitulado “*Algumas consequências psíquicas da diferença anatômica entre os sexos*”, que contempla, de uma forma bem singular, o trajeto do menino e da menina no desenvolvimento de sua identidade sexual, considerando sua relação com o significado de sua própria anatomia. Através deste artigo, que trata da sexualidade infantil, teremos a oportunidade de conhecer o desdobramento de importantes elementos da configuração das diferenças entre meninos e meninas.

Para Freud (1923) o “ponto do desenvolvimento” em que reside a diferença entre meninos e meninas é quando menino e menina percebem que não possuem órgãos sexuais iguais:

[...] quando um menino pela primeira vez chega a ver a região genital de uma menina, começa por demonstrar irresolução ou falta de interesse; não vê nada ou rejeita o que viu, abrandando a expressão dele ou procura expedientes para colocá-lo de acordo com suas expectativas. Somente mais tarde, quando possuído de alguma ameaça de castração, é que a observação se torna importante para ele; se então a relembra ou repete, ela desperta nele uma terrível tormenta de emoção e o força a acreditar na realidade da ameaça de que havia rido até então. Essa combinação de circunstâncias conduz a duas reações, capazes de se tornarem fixas e, se assim for, quer separada, quer juntamente, quer em conjunto com outros fatores, determinarão permanentemente as relações do menino com as mulheres: horror da criatura mutilada ou desprezo triunfante por ela. Esses desfechos, contudo, pertencem ao futuro, embora não muito remoto. (FREUD, 1923, p. 155).

Na perspectiva da psicanálise, inicialmente, o menino acha engraçada a diferença sexual, porém, com a ameaça da castração, acaba por desempenhar, mais tarde, um horror pela mulher por ver a ausência do pênis como mutilação, ou um desprezo triunfante justamente por ele possuir um pênis e a mulher não. As conseqüências dessa percepção entre meninos e meninas mostram que, segundo a psicanálise, o desenvolvimento sexual é diferente para cada um.

A menina se comporta diferentemente. Faz seu juízo e toma sua decisão num instante. Para a psicanálise ela o viu, sabe que não o tem e quer tê-lo. Por esta perspectiva psicanalítica a figura de gênero “complexo de masculinidade” pode colocar grandes dificuldades no caminho da mulher no sentido da feminilidade, se não puder ser superado suficientemente cedo. A esperança de algum dia obter um pênis, apesar de tudo, e assim tornar-se semelhante a um homem, pode persistir até uma idade incrivelmente tardia e transformar-se em motivo para ações estranhas e, doutra maneira, inexplicáveis.

E aqui, há uma diferença fundamental entre meninos e meninas: enquanto que nos meninos, o Complexo de Édipo é resolvido pelo Complexo de Castração, nas meninas, o Complexo de Édipo é que se faz possível através do Complexo de Castração.

A relação entre a figura de gênero “anatomia” e “consequências psíquicas” é configurada de outra forma na perspectiva de Bourdieu (1995). Se na visão de Freud a diferença sexual da mulher para o homem é vista como deficiência por conta da inveja pela falta do pênis ele vai assinalar que tal visão configura o sexismo como um essencialismo “[...] pois visa imputar diferenças sociais historicamente instituídas a uma natureza biológica funcionando como uma essência de onde se deduzem implacavelmente todos os atos da existência.” (BOURDIEU, 1995, p. 145). Para ele, esse “[...] essencialismo é, sem dúvida, o mais difícil de desenraizar, pois o trabalho visando a transformar em natureza um produto arbitrário da história encontra neste caso um fundamento aparente nas aparências do corpo.” (Idem). Bourdieu (1995) nos trás através de sua perspectiva um modo diferente de pensar a relação entre a figura de gênero “Anatomia” associada às “Diferenças psíquicas”. Daí, segundo ele (idem), seria preciso fazer uma leitura antropológica dos textos psicanalíticos, pois a Psicanálise “arrisca-se a funcionar inconscientemente como uma ideologia justificadora da visão masculina do mundo” (Idem, p. 134).

Na realidade ele desconstrói essa relação dinâmica entre figura/fundo. A anatomia na visão deste autor não é fundo sob o qual as diferenças psíquicas emergem e se configuram por sua vez em um essencialismo. Segundo ele há uma inversão entre as causas e os efeitos, tais

representações da realidade se deve ao trabalho milenar de socialização do biológico e de “biologização” do social que fez uma construção social naturalizada aparecer como a justificação natural da representação arbitrária da natureza que está no princípio da realidade e da representação da realidade (BOURDIEU, 1995).

Voltarei a essa figura no final deste capítulo. Segue esta última entrevista:

**P: Bem, eu gostaria de falar sobre Netinho e sobre as atividade lúdica dele. Do que ele brinca?**

R12: Brinca de picula, de gude. Brinca de brincadeira de menino e de menina. Brinca de tudo.

**P: Quer dizer que ele não faz diferença se a brincadeira é de menino ou de menina?**

R12: No dia mesmo que ele estava fazendo *ballet* eu estimei ele. Mas aí ele chegou dizendo que um coleguinha disse que é coisa de mulher, que é coisa de viado. Aí ele não quis mais fazer.

**P: Agora ele não esta mais fazendo? (Netinho participava de vez em quando do Ballet).**

R12: Depois eu disse a ele. Que *ballet* homem e mulher faz. Aí ele começou a se soltar mais. Minha Irma trouxe um cd e aí ele voltou a fazer novamente.

**P: E seu esposo também? Tem a mesma posição que você?**

R12: a mesma coisa.

**P: E no seu tempo, como era?**

R12: Eu não tinha muito brinquedo. Naquele tempo era brincadeira de comida. Eu não tinha muita escolha.

(Chega o pai).

**P: Olá, tudo bom? Como é seu nome?**

Pai: Ireneu:

**P: Estou perguntando a Selma se tinha alguma diferença, no tempo de vocês entre brincadeiras de menino e de menina?**

Ireneu: Era normal.

**P: Você já brincou de boneca?**

(risos)

Ireneu. Minha brincadeira era mais de carro. De bicicleta. Fazia carrinho de madeira.

**P: E se seu filho brinca de boneca, como é isso para você?**

Pai: Tranquilo. Tipo preconceito. As pessoas que tentam maldar né?

**P: Quando cheguei na sala, vi que Netinho ficava muito distante, chorava muito.**

R12: Ele gostou muito de você. Ele não se enturmava.

Netinho. Risadas.

Mãe. Agora ele está se soltando. Ele é muito observador. Ele agora não chora mais.

**P: Parece que é um grande avanço né?**

Mãe. Ele queria que eu ficasse com ele. Ele dizia. Minha mãe e você não estuda mais? Só eu que estudo!

R12: Ele falava: aquele meu coleguinha Sérgio.

Pai. Eu pensava que era tio.

**P: Não, as minhas tias é que são a Tia N. e a tia R.**

(risos)

**P: Deixa eu perguntar uma coisa: Sobre religião, vocês têm? Frequentam alguma igreja?**

R12: Não. Vou às vezes à igreja católica.

**P: OK. Quer dizer que o casal está esperando outro filho?**

R12: É. Uma menina. Ele brinca de boneca e diz que tá cuidando da irmãzinha dele. Ai a vó dele diz: “Netinho homem não brinca de boneca não”. Ai ele diz: “Ah minha vó, mas eu tenho que aprender a cuidar de minha irmanzinha”.

**P: Puxa, é mesmo?**

R12: Eu não tenho preconceito não.

**P: Parece que o fato de não brincar de boneca cresce um homem que não sabe cuidar de criança.**

R12: ele brinca de comidinha. Ele bota ali na caixa de som e diz que tá fazendo feijão.

**P: isso é uma coisa interessante. Então, na compreensão de vocês, o fato de o homem fazer coisas que são convencionalmente de mulher e vice-versa, não tem problemas...**

R12: Por exemplo, tem um cara ali mesmo, que ele é fera no futebol e as pessoas sabem que ele é homossexual.

**P: Ok. E para o Netinho, é numa boa essa coisa de brincar de boneca, as observações da vó, dos colegas?**

R12: Tem hora que ele tem vergonha, tem hora que não. Eles também brincam de escolinha.

**P: Muito obrigado Selma e Ireneu, como é o nome da irmãzinha?**

R12: B.

**P: Gostaria de tirar umas fotos. Obrigado a vocês por esta entrevista. Obrigado Netinho, Meu coleguinha!**

Netinho: Risos.

Esta foi a última entrevista realizada no trabalho de campo. Já havia adquirido uma boa relação de confiança tanto com relação às crianças quanto com a maioria dos pais. Netinho, porém, foi um dos colegas que fiz questão de visitar pela proximidade e aceitação mútua que aconteceu entre mim e ele. De fato, assim que cheguei ao meu primeiro dia de aula

percebi que Netinho chorava muito quando sua mãe o deixou. Nos outros dias ele ficava recuado chorando enquanto as outras crianças iam para a rodinha. Não era frequente uma professora auxiliar na sala, por isso às vezes ele ficava sozinho. Quando havia alguma professora dava-lhe atenção, mas ele continuava a chorar. Fiquei em dúvida sobre o que fazer. Nestes momentos minha experiência de compaixão à dor do outro me colocava no lugar de terapeuta “O que fazer?” Dois sentidos me vieram. O primeiro é que eu, como Netinho, naquela mesma idade era muito tímido. Havia uma identificação. Salvá-lo daquela situação seria algo como salvar a mim mesmo do meu choro e constrangimento que vivi outrora, naquela mesma escolinha. A outra é que pensei enquanto pesquisador: “Ora, se aqui sou um aluno, vou me comportar enquanto tal. Simplesmente vou chamá-lo para participar da rodinha ali com a gente”. Netinho a princípio não aceitou. Insisti no segundo dia e ele aceitou. Mas ficava entre chorar e participar. Aos poucos foi deixando de chorar pelo “abandono” da mãe e participando mais das atividades.

A unidade de sentido que aparece é a figura da “Mãe”. Porém, irei desenvolvê-la mais no capítulo sobre as crianças. Faz sentido trazê-la agora apenas para apresentar a capacidade de ajustamento criativo de Netinho. Netinho tinha dois excelentes facilitadores para o crescimento dele: seu pai e sua mãe. De todos os casais que conheci os pais do Osmar e do Netinho foram onde encontrei maior consenso entre as mais variadas figuras de gênero. A diferença é que nos pais de Osmar a figura de gênero “tradição religiosa” existia e na dos pais do Netinho não. Porém, em ambos, tanto no pai, quanto na mãe, a figura de gênero “Liberdade” emergiu contemplando as propriedades psicológicas da figura de gênero que estamos utilizando como Unidade de Sentido, isto é, possuíam características como “[...] brilho, limpidez, unidade, fascinação, graça, vigor, despreendimento etc.” (PERLS et al, 1997, p. 46).

### **Figura de gênero: liberdade**

Mãe: Brinca de picula, de gude. Brinca de brincadeira de menino e de menina. Brinca de tudo.

**P: E se seu filho brinca de boneca, como é isso para você?**

Pai: Tranquilo. Tipo preconceito. As pessoas que tentam maldar né?

Mãe: eu não tenho preconceito não.

A liberdade nos jogos e brincadeiras sem qualquer interferência dos pais e da escola sobre os significados de gênero que possam estar contidos neles permite à criança poder fluir de uma maneira mais dinâmica e compreender gênero de uma forma mais libertária. A liberdade que os pais possam oferecer às crianças em transitarem livremente entre as diversas possibilidades lúdicas, sem qualquer preocupação com as figuras de gênero que possam estar nelas contidas, possibilita que a criança viva a experiência lúdica de uma maneira sem interrupções no fluxo do ajustamento criativo. Para Perls *et al* (1997, p. 45) quando isto é inibido o mundo fica “[...] fora de contato e, portanto, progressivamente alucinatório, projetado, obliterado ou irreal sob outros aspectos.”

### **Ajustamento criativo de gênero de Netinho**

Netinho ia de vez em quando ao *Ballet*. O processo de ajustamento criativo passa por diversos momentos. Primeiro ele vai ao *Ballet* por conta de nossa relação de amizade e confiança. Depois ele deixa de ir por conta da influência dos colegas. As atividades lúdicas com toda sua simbologia de gênero fazem emergir “situações de conflito”, envolvidos na condição de serem meninas ou meninos (FINCO, 2004) isto se deve por conta da resistência aos valores sexistas da sociedade (ANYON, 1990). Porém, depois Netinho volta a fazer *ballet* quando a mãe desconstrói o que os outros lhe disseram:

Mas aí ele chegou dizendo que um coleguinha disse que é coisa de mulher, que é coisa de viado. Aí ele não quis mais fazer.

**P: Agora ele não esta mais fazendo? (Netinho participava de vez em quando do *Ballet*).**

Mãe: Depois eu disse a ele. Que *ballet* homem e mulher faz. Aí ele começou a se soltar mais. Minha Irma trouxe um cd e aí ele voltou a fazer novamente.

Netinho faz seu próprio ajustamento criativo indo, de vez em quando, às aulas de *Ballet*. Se sente livre na fronteira de contato para ir quando quiser.

A figura da “liberdade” tanto na perspectiva do pai quanto na mãe se configura também em outras atividades consideradas de meninas, como brincar de boneca e fazer comidinha. Netinho sente-se tão livre nesse sentido que encontra seus próprios argumentos perante a tradição das figuras de gênero de sua avó:

Ele brinca de boneca e diz que ta cuidando da irmãzinha dele. Aí a vó dele diz: “Netinho homem não brinca de boneca não”. Aí ele diz: “Ah minha vó, mas eu tenho que aprender a cuidar de minha irmanzinha”.

De fato, sua irmanzinha estava para chegar e deste outro lado, aguardava um irmão preparando-se em aprender a segurá-la através de sua experiência com a brincadeira de boneca. A figura de gênero “Boneca” configurada com a figura de gênero “Bebê-irmã” e “Liberdade” dá a Netinho a possibilidade de viver a brincadeira de boneca tanto pela simplicidade de fazê-lo quanto pela aprendizagem de uma função.

No jogo da compreensão de gênero onde não há consenso entre as figuras de gênero geradas por diferentes visões entre os pais interferem no ajustamento criativo da criança. Porém, mesmo quando há consenso é possível o ajustamento criativo. Observamos, por exemplo, que no caso do Jorge os pais tinham diferentes visões sobre gênero, no entanto ele faz seu próprio ajustamento criativo é certo com alguma dificuldade, mas ainda assim criativo. Esta é uma primeira noção da relação teórica entre o jogo que ocorre entre as figuras de gênero e o processo de ajustamento criativo de gênero. É preciso compreender a constelação de figuras de gênero que emergem em determinado campo e, ao mesmo tempo, compreender a configuração do campo em relação às figuras de gênero. É desta relação que emerge na consciência do jogador (a pessoa) determinada forma de compreensão de gênero.

Para finalizar este capítulo irei proceder tomando o complexo de figuras de gênero que apareceram no horizonte de sentidos dos responsáveis pelas crianças categorizando-as de acordo com uma figura de gênero que possa melhor integrá-las em si.

#### **4.1 Configurações de gênero a partir dos horizontes de sentidos dos responsáveis pelas crianças**

Os depoimentos dos responsáveis pelas crianças fizeram emergir as seguintes figuras de gênero:

1. Figura de gênero: ensino
2. Figura de gênero: tábula rasa
3. Figura de gênero: obediência à autoridade

4. Figura de gênero: a homossexualidade como um Isso.
5. Figura de gênero: a teoria do espírito ruim
6. Figuras de gênero: tradição
7. Figura de gênero: transgressão
8. Figura de gênero: uma só carne
9. Figura de gênero: homofobia
10. Figura de gênero: lei do pai
11. Figura de gênero: dominação masculina
12. Figura de gênero: correção
13. Figura de gênero: timidez
14. Figura de gênero: castração
15. Figura de gênero: tecnologias e gênero
16. Figura de gênero: identidade masculina
17. Figura de gênero: descontrole
18. Figura de gênero: heteronormatividade
19. Figura de gênero: escolha
20. Figura de gênero: anatomia

A figura de gênero “ensino” emergiu em todas as entrevistas. O que mostra que os pais estão muito preocupados com o tipo de aprendizagem da criança sobre gênero na escola, na igreja, na rua etc. Ao mesmo tempo os pais trazem para si a responsabilidade de ter em suas consciências condições de oferecer a melhor maneira de evitar que a criança não aprenda nada sobre gênero que seja destoante com aquilo que suas tradições ensinaram. Mas qual a melhor informação sobre gênero para passar para às crianças? Para responder a essa questão é necessário colocá-la diante da pergunta-guia que foi deflagrada nesta tese: O que é homem e o que é mulher?

Para a maioria dos pais a visão do que é homem e o que é mulher é heteronormativa e essencialista. Salvo a visão dos últimos dois depoimentos. No caso do Antonio não há preconceito e no caso dos pais do Netinho que, ao não possuir nenhuma forte *pregnância* na

figura da tradição religiosa deixam-no mais livre para transitar nos brinquedos de gênero. No caso do Antonio, apesar de sua ausência de preconceito há ainda um caráter heteronormativo e essencialista. No caso dos pais do Netinho foi onde se apresentou uma maior permissão dos pais nas brincadeiras de gênero.

A figura de gênero “Anatomia” congrega em si “poder do pai”, “patriarcado”, “identidade masculina”, “correção”, “tradição”, “uma-só-carne”, “castração”, “correção”, “obediência”, “homofobia”, “heteronormatividade”, “homossexualidade como um Isso”, “ensino” e “identidade masculina”.

A figura de gênero “escolha” congrega em si as figuras de gênero: “liberdade”; “transgressão” e “descontrole”.

A figura de gênero “dominação masculina” constitui-se mais como um fundo do que como uma figura. Neste sentido ela não faz parte da constelação da figura “escolha” nem na constelação das figuras representada pela “anatomia”. Ela se configura exatamente como o *backgrounding* em que aquelas figuras que fazem parte da “anatomia” emergem. Na realidade ora vem à superfície ora recua para o fundo dependendo do contexto e das intencionalidades do jogador que as vivencia e as compreende.

Refazer o processo dinâmico entre figura/fundo é algo semelhante ao que mostra Bourdieu:

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina. (BOURDIEU, 2005, p. 31).

Para Pierre Bourdieu (2005), a diferença anatômica entre homens e mulheres faz prevalecer a justificativa da divisão social do trabalho: aos homens são atribuídas qualidades como força, razão e atividade, enquanto que as mulheres são vistas como frágeis, sensíveis e passivas/submissas. Ao mesmo tempo em que essa diferença anatômica é utilizada para explicar a divisão social do trabalho, é a própria visão social que determina essas diferenças anatômicas, ou seja, trata-se de uma relação circular, isto é, um processo dinâmico de figura/fundo.

Logo, o corpo masculino e o corpo feminino serão percebidos e construídos segundo os esquemas práticos do *habitus*, constituindo-se assim em suportes simbólicos privilegiados

daquelas significações e valores que estão de acordo com os princípios da visão falocêntrica do mundo.

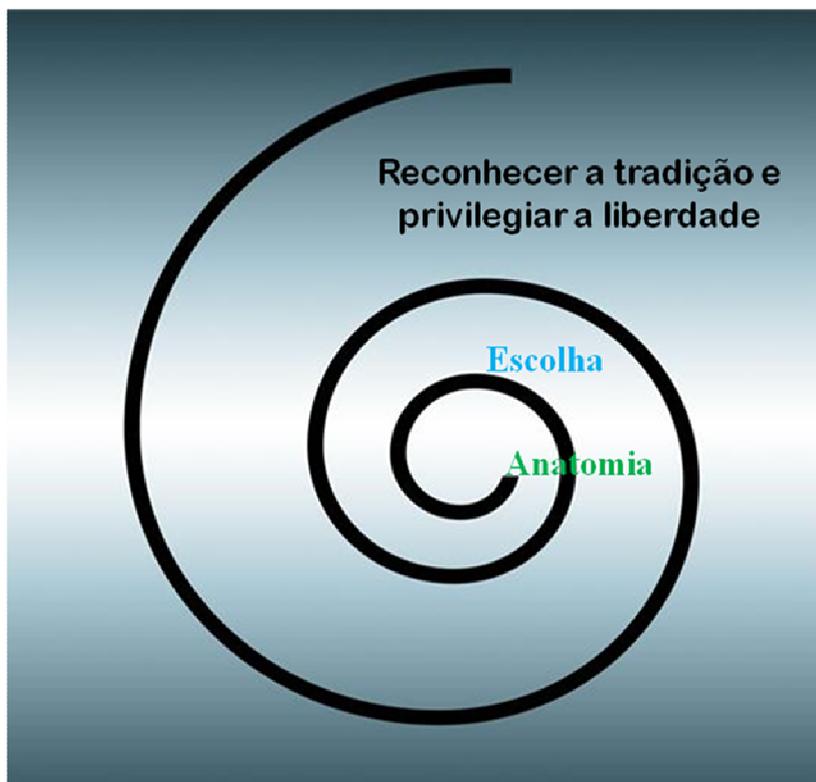
Conforme Bourdieu (1998), é pela mediação da divisão sexual dos usos legítimos do corpo que a ligação entre falos e logos se estabelece. O *Logos* (λόγος, palavra), no grego, significa a palavra escrita ou falada – o Verbo.

Ou seja, pela Tradição a figura de gênero “anatomia” se associa com a figura de gênero “logos” e, semelhante a Bourdieu, a análise gestáltica procurar refazer a relação dinâmica entre figura falos/logos. Quando Bourdieu (1998) denuncia tal associação ele coloca a figura “Anatomia” como o fundo sobre o qual emerge toda uma categoria de pensamento e faz emergir o conceito de “Dominação masculina”. Refazer a dinâmica figura/fundo significa reconsiderar a relação conteúdo/contínente. Desassociando a figura da “linguagem” da figura da “anatomia” é possível compreender as questões de gênero de forma diferente. Ao mesmo tempo Gadamer (2008a, 2008b) mostra que *Ser que pode ser compreendido é linguagem*. A força da tradição faz emergir categorias de pensamentos que estão ligadas às figuras de gênero e é através dela que podemos identificar como a tradição vem operando em nossas formas de compreender e configurar compreensões de gênero. A figura de gênero “escolha” é uma categoria que tem a possibilidade de refazer a relação dinâmica entre figura/fundo. Cabe decidir: Qual o fundo no qual estão assentadas as figuras de interesse sobre gênero? É a pergunta que fiz para os pais das crianças da qual emergiram essas figuras e configurações de gênero.

Se formos realizar uma fusão da figura de gênero “anatomia” com a figura de gênero “escolha” perguntaríamos: O que é homem e o que é mulher no universo de sentidos destes pais em configuração? É reconhecer a importância da tradição, porém, privilegiar a liberdade de escolha das crianças. Garantindo a esta a possibilidade de simplesmente vivenciar qualquer atividade lúdica independente de qualquer configuração de gênero.

No horizonte de compreensão dos pais e /ou responsáveis pelas crianças as configurações de gênero mostram uma compreensão heteronormativa em que a anatomia funciona como um essencialismo, no entanto há possibilidades remotas de transgressão. Ou seja, a despeito da tradição da figura de gênero “anatomia”, as crianças, no jogo de compreensão, podem escolher outros modos de compreensão de gênero.

O círculo hermenêutico abaixo mostra a ampliação de possibilidades de compreensão de gênero na medida em que traz uma reflexão fundamental para os pais, no sentido de reconhecer a tradição, mas ao mesmo tempo, privilegiar a liberdade de escolha dos filhos.



**Figura 5** – Diálogo/fusão de configurações de gênero. O que é o homem o que é a mulher no universo de sentidos destes pais em configuração?

## 5 HORIZONTES DE SENTIDOS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

*Jogo de dentro é jogo de fora  
Valha-me Deus minha nossa senhora  
Jogo de dentro é jogo de fora*

(Cantoria de Capoeira)

A escola de Educação Infantil se configura como um palco propício para as mais variadas possibilidades de configuração de gênero. Isto se deve pelo fato dela congregar diversas compreensões de gênero trazidas por cada criança com suas respectivas tradições contribuindo ainda com sua própria tradição. Tal interface entre o mundo da família e o mundo social mais amplo faz emergir diversos sentidos sobre gênero momento a momento no seu cotidiano devido também às diversas visões sobre gênero dos responsáveis, docentes, funcionários e ainda outras pessoas e instituições que tem contato com a escola.

Foi neste lugar que pude perceber diversas configurações de gênero que foram emergindo na experiência em me tornar um aluno do Infantil IV. Descrever os sentidos da escola sobre gênero é uma etapa de grande importância nesta tese para poder chegar até as crianças e seus horizontes de sentidos. No meu trabalho de campo funcionei como uma espécie de fio condutor entre minhas experiências, quando estudei naquela mesma escola e as atuais, observando os sentidos de gênero que iam emergindo. Por isto neste capítulo já trago situações vivenciadas com as crianças em sala de aula, sem deixar de focar os sentidos da educação infantil (EI) desta escola a partir da emergência de figuras de gênero.

Portanto, o objetivo deste capítulo é o de descrever a emergência de figuras de gênero que apareceram durante o trabalho de campo na escola de educação infantil e suas configurações de gênero vivenciadas por mim, pelas crianças e pelos docentes.

Para começar apresentarei um breve panorama da cidade de Ilhéus identificando duas figuras de gênero presentes na tradição do ilheense, em seguida passo a descrever meu primeiro dia na escola, e por fim apresento alguns textos extraídos do meu Diário de Bordo (DB) e de minhas Transcrições de Vividos (TV) para fomentar a discussão do jogo da compreensão de gênero.

Ilhéus é uma cidade localizada no Estado da Bahia, fundada em 1534 e distante 530 km da Capital Salvador. A população de Ilhéus é estimada em torno de 220 mil habitantes.

Ilhéus já foi um importante centro nacional e internacional de importação e exportação de cacau antes da crise ocasionada pela praga da “vassoura-de-bruxa”<sup>36</sup>. Ilhéus também é conhecido no panorama nacional e internacional através dos livros do escritor Jorge Amado. Foi a partir das obras deste escritor que pude identificar duas figuras de gênero. Uma figura de gênero feminina é a personagem do seu romance “Gabriela, cravo e canela”, a outra figura de gênero é o homem “grapiúna” que aparece também em vários romances de Amado. Começamos pela figura da Gabriela.

### **Figura de gênero: Gabriela cravo e canela**

Segundo Miguel Vale de Almeida (2000<sup>37</sup>, p. 29) no seu texto “Gabriela, o ícone denso e tenso: raça, gênero e classe em Ilhéus” relata:

Gabriela é um potente símbolo literário e audiovisual do Brasil – Nação; um potente símbolo literário e audiovisual da Bahia – Região; um potente símbolo literário e audiovisual de Ilhéus – Local. Ela é mulher, pobre e mestiça. Ela não tem moral burguesa, mas não é nem prostituta (marginal) nem selvagem (pré-civilizada); ela é inocentemente sensual. Ela é um objecto de atracção por ser a encarnação da mistura específica do Brasil: a adoração de si próprio, a adoração do Povo, é encarnada numa figura feminina desejável. O segredo dessa atracção é o contributo de uma corporalidade inocente e infantil africana, sem a selvajaria e a marginalidade da negritude.

O autor mostra-nos a partir de Gabriela duas figuras de gênero fundidas em uma: “inocência” e “sensualidade”. Estes elementos combinados e presentes em Gabriela também contribuem para os modos de ser das baianas: sensualidade não marginal e não selvagem, ingenuidade, mas com um forte sentimento de pertença e orgulho de sua baianidade. A fusão entre inocência e sensualidade faz de Gabriela uma mulher autêntica, reconhece o poder de sua sensualidade sem a necessidade de prevalecer-se disto de forma maliciosa, posto que sua ingenuidade a supera. As mulheres de Ilhéus que conheci, em sua grande maioria, têm essa marca indelével de comportamento presente, porém isto é mais visível nas morenas e negras e, geralmente de classe média-baixa e baixa, sendo algumas mais maliciosas e outras mais

<sup>36</sup> “A vassoura-de-bruxa é provocada pelo fungo *Moniliophthora perniciosa*, que causa a necrose de partes da planta e dos frutos. Ainda não se sabe exatamente qual elemento que dá origem a esse dano. Quando ocorre o apodrecimento, as folhas do cacauero assumem a aparência de uma vassoura velha, daí o nome da doença.” (JORNAL DA UNICAMP, 2009, p. 11).

<sup>37</sup> Texto apresentado no Simpósio “Desafio da diferença. Articulando raça, gênero e classe”, Universidade Federal da Bahia, 9 de Abril de 2000.

inocentes. De acordo com Sheila Abadia Rocha Carvalho e Tatiane Cosentino Rodrigues no texto: “Raça e Gênero na formação da nação Brasileira<sup>38</sup>” relatam que “Gabriela materializa a mulata como a tal”. Após as teorias, principalmente de Gilberto Freyre, pós 1930, a percepção sobre raça e nação se alterou e possibilitou a valorização de características raciais que antes eram condenadas pelo *status quo* científico.

Gabriela como um ícone representativo da mulher baiana com sua morenidade e negritude deu um estatuto a esta figura de gênero uma força de pregnância que caracteriza uma mulher de personalidade. Sabe o que quer e não precisa se impor a qualquer custo.

A figura de gênero “Gabriela” destoa diante das mulheres brancas e, principalmente, quando se tem uma tradição religiosa de recato e pudor. Segundo Rago (2005, p. 97) “Ela não ocupa o lugar de uma *mulher honesta*, segundo a classificação lombrosiana, seu comportamento sexual liberal é completamente contrário com o aspecto exclusivo reservado ao feminino – maternidade e vida privada.”

No trabalho de campo pude perceber a pregnância desta figura, tanto em desenvolvimento em algumas crianças, como em algumas professoras da Educação Infantil.

Uma figura do gênero masculina também é contemplada. Ilhéus também é palco de grandes acontecimentos culturais e sociais por conta do cacau. Onde o símbolo do homem macho é corrente.

### **Figura de gênero: Gapiúna<sup>39</sup>**

Nos livros “Terras do Sem Fim” e “São Jorge dos Ilhéus” de Jorge Amado narram a história da conquista das terras cacaeiras pelos coronéis até chegar às mãos dos exportadores forasteiros. Atento às relações de produção e à forma como determinam relações sociais desiguais, Amado não resiste, porém, ao elogio de uma masculinidade baseada na bravura e nas bravatas. No romance “Terras do Sem fim” (1978, p. 97) ele relata: “Homem que apanhava sem reagir, que fugia de barulho, que não tinha uma história de valentia para contar,

<sup>38</sup> Disponível em: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss10\\_05.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss10_05.pdf)>.

<sup>39</sup> Gapiúna, segundo o escritor baiano Hélio Pólvoira, “é palavra de origem indígena que significa riacho preto. Em sua evolução semântica, passou a designar um pequeno pássaro preto e branco, popularmente conhecido como viúvinha, muito comum no sul da Bahia. Mais tarde, a palavra estendeu-se, passando a designar toda pessoa nativa da região cacaeira da Bahia. James Amado, outro escritor baiano, refere-se da mesma forma à gente e às coisas da zona do cacau” (CADERNO, 1998, p. 37).

não era levado a sério entre os *grapiúnas*.” Jorge Amado descreve como era esse modo de ser do grapiúna:

Bar era um bom negócio em Ilhéus, melhor só mesmo cabaré. Terra de muito movimento, de gente chegando atraída pela fama da riqueza, multidão de caixeiros-viajantes enchendo as ruas, muita gente de passagem, quantidade de negócios resolvidos nas mesas dos bares, o hábito de beber valentemente e o costume levado pelos ingleses, quando da construção da Estrada de Ferro, do aperitivo antes do almoço e do jantar, disputado no pôquer de dados, hábito que se estendera a toda população masculina. (AMADO, 1970, p. 69).

Até hoje quando ia visitar meus tios que moram em Ilhéus, era comum antes do almoço, se tomar algum aperitivo. A figura de gênero “grapiúna” é impregnada de uma história de lutas e de acontecimentos de bravuras girando em torno do cacau. Em *O Menino Grapiúna*, Amado (1996, p. 12) escreveu:

[...] desbravador de terras, meu pai erguera sua casa mais além de Ferradas [...] plantara cacau, a riqueza do mundo[...]. A luta pela posse das matas, terra de ninguém, se alastrava nas tocaias, nas trincas políticas, nos encontros de jagunços [...] negociavam-se animais, armas e a vida humana.

Meu pai, como alguns tios da mesma forma que o pai do menino grapiúna se enveredou na plantação de Cacau. A vontade de possuir uma roça de cacau fez com que nós nos mudássemos para a cidade de Camacã onde lá meu pai continuou com seu ramo de venda de móveis e eletrodomésticos e pode realizar seu sonho de adquirir uma roça de cacau. A saga do cacau pelo grapiúna é bem clara na minha família. Meu irmão mais velho se formou como agrônomo e dedicou boa parte de sua vida ao cacau estudando-o e indo para a roça.

Em relação aos meus horizontes de sentidos por ser de uma família evangélica e todos brancos caucasianos a figura de gênero “Gabriela” não fazia parte dos meus contatos diretos. Apenas encontrava esta “figura” na escola na forma como as meninas se vestiam, andavam, conversavam etc. Em suma, a “figura” da Gabriela não fiz parte de minha configuração de gênero em forma em termos de convívio mais intenso e a figura do “grapiúna” apesar de conviver com vários colegas, não me interagiu tanto com eles. Trazê-las aqui, entretanto tem sua razão de ser. Pois são “figuras” atuais e estavam presentes em minha infância. Relacionei-me com a figura do menino grapiúna, mas não me identifiquei ao ponto de me sentir à vontade de uma maior interação. Meu irmão sempre adorou ir para a roça de cacau e sempre interagiu bem com outros meninos grapiúnas, mas eu não. Quanto à Gabriela era um misto de atração e constrangimento devido à minha timidez. Hoje, devido à queda na

lavourea cacauera não é tão comum encontrar mais a quantidade de filhos de fazendeiros e de plantadores de cacau como na época em que morei em Ilhéus.

A escola de educação infantil que estudei quando tinha 05 e 06 anos de idade foi a primeira escola pública do município de Ilhéus que naquela época não era como hoje. Famílias de todas as classes sociais levavam seus filhos para matricularem nas escolas públicas. Minha família era considerada de classe média, e assim que foi inaugurada a escola meus pais matricularam-nos, eu e meu irmão mais velho. Lá eu encontrei a figura do menino Grapiúna e da Gabriela entre meus colegas. Porém, como disse, não me interagía com eles, pois minha experiência no Jardim de Infância e Pré-primário, como eram chamados antes não foram tão bons. Passei por algumas dificuldades de adaptação. Minha mãe relata: “A queixa que eu tive de sua primeira professora, é que você não participava das brincadeiras, mas isso foi só nos primeiros três meses. Depois veio a participar”. A minha impressão é que foi muito mais tempo.

Depois de 40 anos, retorno a esta mesma escolinha...

### ***Primeiro dia na escola***

Cheguei às 08h na escolinha. O porteiro abriu a porta e me apresentei, para minha surpresa ele já sabia quem eu era: “Há! Você é aquela pessoa que estudou aqui?”. Eu lhe disse: “Sim. Que bom que você já sabia que eu viria. Você pode me informar se a Diretora está?”. O porteiro então me disse: “Ela, não está. Mas a vice-diretora está. Se você quiser, pode entrar!”. Eu falei que preferia conversar diretamente com a Diretora. Disse que iria dar uma volta, mas voltaria logo. Eu estava receoso de começar o trabalho sem falar com ela, ao mesmo tempo me dava conta da volta existencial que se operava em mim. Precisava respirar um pouco. Quando cheguei a diretora já estava. Ela me apresentou às professoras e depois fomos conversar na sala dela. Descemos e fomos para a sala de aula. Lá me apresentou as duas professoras que tomam conta do Infantil IV. Sentei na rodinha com as crianças e a professora deu espaço para que eu me apresentasse. Não tinha ensaiado nada mas comecei: “Bem gente, eu estou fazendo uma pesquisa sobre brinquedos de meninos e de meninas e gostaria de estudar com vocês. Eu sei que sou grande, mas preciso estudar com vocês para fazer essa pesquisa e gostaria de saber se poderia ser colegas de vocês. Vocês me aceitam como colega?”

Eles disseram que sim, sem saber bem do que se tratava. Tia R. que dirigia as cantigas de crianças me pediu para entrar na rodinha e eu participei de todas as cantorias fazendo todas as coreografias. Um menino chamado Mateus, que não parava quieto, deitou em minhas pernas, muito malandrinho ficou ali, percebi que ele se acalmou, fiquei em dúvida sobre o que fazer, não sabendo, deixei-o ali. Este momento de entrada leve e suave na escola desconstruiu minhas fantasias, meus receios, minhas emoções de voltar à mesma escola. Tudo se transcorreu tranquilamente. Era como se o passado de constrangimentos e de falta de adaptação naquela mesma escola fosse se desconstruindo por aquela experiência. A professora contou-nos a história de chapeuzinho vermelho e foi bom me lembrar do meu tempo de infância. Fiquei feliz com o primeiro encontro, estava querendo ir embora, mas ficando, e gostando de ficar. No final uma coisa que me chamou muito minha atenção; foi a rápida assimilação de uma criança sobre minha proposta de estar sendo colega deles. Quando estava indo para o ponto de ônibus Osmar me viu e disse: “tchau colega!”. Aos poucos não só as crianças e seus pais, mas todo o corpo docente, incluindo os funcionários da escolinha foram tomando conhecimento de minha pesquisa e assimilando bem minha presença. Nos primeiros momentos não procurei ficar com olhos de expectativa aguardando ansioso para que surgissem elementos sobre gênero. O que importava era conseguir realizar uma boa inclusão, ao mesmo tempo percebia claramente que meus temores iniciais tinham passado e pude relaxar e participar como aluno até que surgisse alguma figura sobre gênero. Minha chegada fluiu desde o porteiro, a diretora que já havia tido contato por e-mail e telefone, os professores, funcionários e as próprias crianças compreenderam rapidamente a proposta daquela experiência.

Nos primeiros dias fui sem a farda do colégio, assim como muitas crianças também não haviam ainda comprado suas fardas. Foi só no segundo mês que adquiri a farda. Quanto à merendeira comprei na segunda semana. De modo que minha caracterização enquanto aluno foi gradativa. Da mesma maneira, encontrar uma postura performática para viver minha condição enquanto aluno no cotidiano escolar também.

Nos primeiros dias alguns colegas me tratavam ainda de “tio”, mas depois que me viram participando de todas as atividades com eles: merendando juntos, fazendo a lição juntos, indo para o recreio juntos etc. começaram a assimilar que eu era, de fato, um colega deles e passaram a me tratar como um deles. Os alunos de outra sala, todavia, me chamavam de “tio”. Quando isso acontecia às vezes eu mesmo explicava, mas sempre surgia um colega do Infantil IV pra esclarecer, com o orgulho de ter um colega grandão, o aluno de outras salas:

“Ele não é tio, ele é nosso colega!”. Senti que eu era uma espécie de novidade, ora eu era um brinquedo, ora um parceiro, ora meu tamanho e minha idade sobressaiam forte, mas na maior parte das vezes me senti como um colega deles e eles me tratavam como tal. Na realidade fiquei experimentando ficar na fronteira entre ser um pesquisador, ser uma pessoa, “Ser um aluno” e “Ser uma criança”. No início do trabalho as tias me colocavam no lugar de adulto e não de aluno, segredando situações como: “Tá vendo Sérgio, essas crianças são assim e assado...”. Ora eu mesmo saía de meu papel de aluno quando, por exemplo, um colega me pediu para ajudar na lição dele, e em outro momento que outro colega me pediu para ajudá-lo a desenhar o que a tia tinha pedido. Não usei nenhuma mudança infantil na fala, nos gestos etc. a condição de vivência de ser um aluno era o que importava. As crianças e professores sabiam que eu era um adulto, mas estava ali na qualidade de colega das crianças e de aluno dela. Tanto eu, como as professoras fomos nos ajustando a este papel. Isso foi importante, pois não consistiu de uma representação de um papel rígido, mas acabei por deixar que meu papel fosse se construindo e sendo processado por todos, inclusive por mim mesmo. Ser aluno do Infantil IV se configurou então num processo gradativo tanto para mim como para aqueles que eu estava tendo contato. Percebia que minha intervenção, como um aluno adulto, já era grande mesmo sem eu dizer nada e procurava ficar ao máximo na condição de aluno. Como era muito comum a professora auxiliar não vir, algumas vezes me prontifiquei para ajudar a professora, mas eu me posicionava como um aluno para ajudar a tia, na parceria com algum outro colega, na distribuição de lápis, folhas de papel etc. Tinha dificuldade na hora de desenhar e de fazer um desenho mais ou menos no mesmo nível que os de meus colegas. Apesar de não saber desenhar bem, quando a tia pedia para desenhar determinado objeto, animal ou figura humana, meus colegas viam meus desenhos e queriam que eu desenhasse também os deles. Eu dizia que não podia fazer isso, pois a tia queria que cada um de nós fizéssemos nossos próprios desenhos se não a gente não ia aprender. Algumas vezes eu dizia: “Se quiser a gente vai desenhando junto aí você fica olhando como eu faço e vai fazendo o seu”. Ainda assim os meus desenhos sobressaiam em relação aos deles. Para resolver isso, resolvi desenhar com a mão esquerda. De modo que meus desenhos e minhas escritas das letras e dos números demonstraram certa semelhança com as dos meus colegas.

O processo durou em torno de quatro meses. Mas não foi ininterrupto, pois algumas vezes tive que viajar para Fortaleza tanto para minhas orientações, como para ministrar alguns cursos para poder me sustentar, pois tive um problema com a bolsa de estudos. Porém, eu sempre pedia permissão à tia e informava aos meus colegas. De modo que eles

compreenderam que minha permanência na sala não iria ser constante. Isso foi importante, pois pensava de como seria para mim e para todos quanto ao meu desligamento do trabalho no final do semestre. Em Ilhéus eu ficava numa pousada mais ou menos próxima à escolinha. A aula começava 7h30min e terminava mais ou menos às 11h30min. Vestia a blusa da farda, pegava minha merendeira e ia para a aula. Também não participava da manhã toda. Algumas vezes eu saía depois do recreio para poder registrar as observações no Diário de Bordo e descrever os dados imediatos de minha consciência quando acontecia de presenciar grande quantidade de dados que emergiram naquele dia. Outras vezes participava de todo o período e simplesmente ficava lá despreocupado, brincando e me entrosando com as crianças. De modo que minha participação era flutuante ora ficando o dia todo e toda a semana, ora participando apenas de meio período, ora faltando algumas aulas.

O trabalho teve um cunho etnográfico, mas ao mesmo tempo foi baseado na perspectiva da Gestalt-terapia a partir do seu conceito de inclusão que é uma forma de empatia que procura compreender o que o outro está experienciando sem deixar de perceber como eu vivo e compreendo o que o outro possa estar vivenciando. Mas não procurei ter essa postura constantemente. Às vezes simplesmente funcionava como um aluno, vivendo todos os direitos e deveres desse papel. Por exemplo, um dia estávamos merendando e um dos colegas me deu uma caixinha de “todinho” vazia e eu a estourei nos pés. O barulho agradou a todos e ríamos muito, mas não agradou à tia que viu que eu estava fazendo bagunça e me ameaçou: “Se fizer de novo, vai ficar sem o recreio!”. As crianças, eu e a professora levávamos a sério isso. Com o passar do tempo a professora me teve como um aluno como qualquer outro, ela cumpria com as atividades daquele dia sem se importar muito com minha presença graúda na sala. Da mesma forma as crianças, a diferença é que muitos faziam questão de sentar perto de mim. De modo que isso se desdobrou como uma intervenção que perturbava o encaminhamento das atividades pelas disputas das crianças em sentarem ao meu lado. Como eu não sabia bem o que fazer, pois não queria nem desagradar meus colegas nem perturbar o contínuo das atividades, deixava que a professora resolvesse. Ela, percebendo que não poderia deixar o tumulto atrapalhar a aula, decidia retirar algumas crianças do meu lado e colocá-las em outras carteirinhas. Porém quando tinha algum espaço, como aluno, eu procurava aproveitar para intervir. Por exemplo, num dia de segunda-feira a tia nos perguntou como foi o final de semana. Ouvi Daniela dizer baixinho que o cachorro dela tinha morrido, mas a tia não escutou e eu disse: “Acho que aconteceu algo com o cachorro dela”. Tia: “O que aconteceu Daniela?”. Daniela: “Meu cachorro morreu!”. Ela falou um pouco de sua tristeza e

depois alguns colegas disseram também que o cachorro deles tinha morrido e logo em seguida outras crianças falaram de como foi o final de semana delas. Achei bom também a tia compartilhar como foi o final de semana dela e também falei do meu. Esses acontecimentos porém não eram constantes e logo em seguida a tia passava a dar conta da programação para aquele dia.

Sempre quando terminava a aula, saía da escola e procurava encontrar um local para minha tarefa como pesquisador: descrever os dados imediatos de minha consciência, que foram as Versões de Sentido, como também anotava as observações das experiências em meu Diário de Bordo. Muitos dados, porém, eu perdi quando tive meu *notebook* roubado. É através dos dados que ficaram que passo agora a descrever alguns momentos que chamaram minha atenção em relação à emergência das figuras de gênero. Alguns dados virão em forma de texto, outros virão à medida que eu for lembrando das situações vividas como forma de resgatar os dados que foram perdidos. A análise destes dados a partir das categorias “figura de gênero”, “configuração de gênero” e “ajustamento criativo de gênero” terão, neste capítulo, uma fluidez maior. Acredito que os capítulos anteriores já deram condições de compreendermos este tipo de análise de dados. A primeira figura de gênero que apareceu nos primeiros dias foi a figura da “separação” entre meninos e meninas.

### **Figura de gênero: separação**

Observei três colegas abraçados colocando as mãos nos ombros dos outros, como um trio de amigos. Gostei de estar estudando com as crianças de 04 anos. Percebo claramente que as fronteiras das brincadeiras para meninos e meninas ainda não foram estabelecidas. As meninas sentam-se nas mesmas carteiras dos meninos e vive-versa. (DB, 04.03.08).

Notei, pela primeira vez, uma separação entre meninos e meninas em torno dos brinquedos. Havia uma mesa com muitas bonecas e com apenas meninas e outras duas mesas com meninos brincando de carrinho e outra com meninos brincando com animaizinhos. (DB: 06.03.08).

Hoje houve uma reunião com as professoras que participei. Dentre tantas coisas, elas estavam discutindo sobre as atividades corporais para as quintas pela manhã. O *ballet* para as meninas foi um ponto de consenso. A questão era o que fazer com os meninos. Uma sugeriu a capoeira, outra sugeriu o circo para facilitar a consciência do corpo-movimento. Outro detalhe dessa reunião é que a coordenadora disse que queria dar sequência ao trabalho com o “eu” com a identidade. (DB: 07.03.08).

Quando estávamos em sala de aula, a tia N. nos mostrou uma tabela que nós teríamos que dizer quantos meninos e quantas meninas tem no dia, mas disse que isso seria iniciado na próxima aula. Segundo ela, essa tabela serve para os meninos e meninas se discriminarem de acordo com seu gênero. (DB:10.03.08).

Percebo que a separação entre meninos e meninas está se acentuando. Percebo que a forma das crianças se sentarem tem clara a divisão de meninos e meninas. Apenas algumas mesas mistas. Eu procuro me sentar a cada vez que chego em mesas diferentes. (DB:12.03.08).

A professora instruiu a todos para, na hora do recreio, voltar para sala numa fila de meninos e outra de meninas. A fila das meninas entraria primeiro. (DB:17.03.08).

Todas as vezes que íamos lavar as mãos a professora nos levava, todos juntos, em fila. A pia ficava em frente dos sanitários. Havia duas portas ao lado um sanitário para os meninos e outro para as meninas. (DB:16.04.08).

A separação entre crianças na primeira e segunda infância é objeto de várias pesquisas. Maccoby e Jacklin (1987 *apud* BADINTER, 1997) através de seus estudos constataram que aos quatro anos e meio as crianças da escola maternal passavam três vezes mais tempo de recreação com crianças do mesmo sexo do que com colegas do sexo oposto. Aos seis anos e meio, esta relação era de onze para um. Isto é, segundo estes autores (BADINTER, 1993, p. 64):

[...] por volta dos dois anos que as meninas começam a se voltar para outras meninas, enquanto os meninos só procuram ativamente companheiros do mesmo sexo por volta dos três anos. Aos cinco anos, eles ultrapassam as meninas em suas preferências por colegas do mesmo sexo.

Ainda servindo-se das pesquisas de Maccoby e Jacklin (1987 *apud* BADINTER, 1997), Badinter (1997) procura demonstrar que as meninas não brincam de maneira passiva, mas não têm o modo físico e bruto de brincar dos meninos e, segundo ela, as bases da segregação sexual já existem antes do ingresso na escola. Surgem, de acordo com essa autora (BADINTER, 1997), a partir do momento em que a criança está quase conseguindo classificar corretamente, segundo o sexo, tanto os outros como a si própria.

Badinter assinala que as diferenças constatadas entre grupos de meninos e grupos de meninas decorrem de três fatores principais: a socialização, fatores biológicos e fatores cognitivos ainda mal conhecidos. Segundo seus estudos as crianças podem distinguir meninos e meninas bem antes de conhecer suas diferenças genitais (BADINTER, 1997).

Já Louro (1997, p. 56) em seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação* mostra como a escola, desde cedo, comporta-se discriminando e separando os gêneros: “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.” A problemática da figura da “Separação” é se ela é uma “figura” que emerge naturalmente ou não. Segundo Louro (1997, p. 63):

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar?

De fato, pela minha experiência nesta escola percebi que o processo de separação não é “natural”, mas de socialização que vem tanto da escola como da família. É interessante que no terceiro dia a separação entre meninos e meninas, sem nenhuma intervenção da professora, já começou a se dar. Porém, pude perceber que durante estes quatro meses oscilava muito a separação. Ora ficava mais evidente, ora não. No entanto, constatei que os grupos de meninos e de meninas ganharam maior pregnância no final do estágio. Pelas minhas observações e vivências não constato que tenha sido, exclusivamente, a escola que influenciara na configuração dessa compreensão de gênero. Percebi que a formação dos grupos de pares foi se dando gradativamente. Isto é, eles estavam em contato pela primeira vez. Havia ainda choros, dificuldade de participar das atividades, dificuldade de ficar na rodinha etc. A “figura” da separação entre meninos e meninas acontecia por vários motivos: por conta do brinquedo, por conta da escola, por conta do conhecimento próprio das crianças sobre o que é menino e o que é menina, por conta da empatia entre eles, por conta de alguma coisa chamar a atenção deles na mesa ao lado etc. formando, portanto, uma configuração de intencionalidades diversificadas na emergência da figura “Separação”.

É evidente que a escola separa as crianças por gênero seja de forma consciente ou não e todas as vezes que isso ocorre, ocorre também um jogo de compreensão. Por exemplo, quando a professora elege uma criança para contar quantos meninos e quantas meninas estão presentes na sala acaba por instigar nas crianças na discriminação das diferenças. A professora separava os meninos das meninas também pela agitação, pois os meninos eram, em relação de proporção, mais agitados que as meninas. A separação pela escola se dava também em relação ao sanitário, nas filas e, de forma mais sutil nas folhas de desenho de cor rosa para as meninas e azul para os meninos. Nestas situações não percebi nenhuma mobilização de

questionamentos. Não foi assim quando esta figura apareceu na reunião das professoras para decidir sobre as atividades corporais das crianças. Nesta reunião a figura de gênero “Separação” teve um foro de discussão maior. De acordo com o texto acima, a atividade do *ballet* foi prontamente aceita como aquela mais adequada para as meninas; restava saber o que fazer com os meninos. Como eu estava no lugar de pesquisador pude intervir perguntando: “Já teve algum menino fazendo *ballet*?”. Uma professora disse que sim, explicando que também era muito comum os pais retirarem seus filhos. Percebi depois que as professoras decidiram deixar o *ballet* aberto também para os meninos. Não tenho certeza se foi por conta de minha pergunta.

Considerando que esta tese trata do jogo de compreensão, não importa se seja natural ou social a separação, mas sim como esta figura no jogo de discriminações por gênero é vivenciada pelas crianças. As discriminações fazem parte do jogo de compreensão e as crianças têm interesse em brincar com estas figuras em que a própria separação entre gênero se configura como um discurso que também parte do jogo. Isto é, no jogo da compreensão de gênero a figura da “separação” se processa tanto através da intervenção da escola, como através das próprias crianças e se constituem como jogos de linguagem. São discursos sobre a compreensão de gênero cujos sentidos mobilizam as crianças para poder compreendê-los e fazem isso brincando com próprios conceitos que elas trazem. A esse respeito assinala Gadamer (2008b, p. 156) “A criança começa a conhecer o mundo através de jogos de linguagem. Sim, tudo que aprendemos, realiza-se em jogos de linguagem.” A figura de gênero “Separação” se constitui num discurso que fixa como meninos e meninas devem proceder. Porém, as crianças vivenciam estes discursos de forma lúdica. Como mostra Gadamer (2008b, p. 156) novamente: “De certo modo, a fixação do significado das palavras brota sempre ludicamente do valor situacional das palavras.” As palavras e os significados destas figuras de gênero se configuram como peças de um jogo de compreensão. Como ainda mostra Gadamer (2008b, p. 156): “Assim como a escrita fixa o elemento sonoro da linguagem que assim repercute articulando a configuração sonora da própria linguagem, também a fala viva e a vida da linguagem têm o seu jogo nesse movimento de alternância viva.” Vimos no capítulo sobre os pais das crianças o exemplo de Dodô; ele reconhece como as figuras da “tradição” e da “transgressão” podem ser vivenciadas por ele, em que se ajusta criativamente no interior delas compreendendo como lidar com estas duas configurações de gênero. “Também o entendimento que se dá na conversação é um jogo.” (GADAMER, 2008b, p. 157). Vejamos

mais a respeito do *ballet* como uma figura de gênero que esclarece o jogo de compreensão e ajustamentos criativos das crianças.

### **Figura de gênero: *ballet***

A professora me perguntou se eu gostaria de fazer *ballet*. Daí eu quis saber se meus coleguinhas iriam fazer também. Ela disse: “Você quer?” Daí eu disse que sim. E quando eu disse que sim, a maioria dos meninos e das meninas foram comigo juntos. Foi o maior barato. No *ballet* a professora pediu para que de dois em dois com os pés flex e as mãos ao lado do corpo andássemos de um lado a outro da sala. Os primeiros foram o Caetano e o Osmar e ela elogiou a forma como eles faziam bem o movimento. Gostei de ver o Caetano, ele parecia ter muito jeito para isso. A professora elogiava as pontas dos pés dos meninos, dizendo que eles tinham mais facilidade que as meninas. Eu vibrei muito, dançamos muito. A Vivi adorou dançar comigo. Percebi que o Netinho sempre queria ficar perto de mim e quando era exercício em dupla ele ficava sozinho e eu ia até ele. (DB: 03.04.08).

Percebi que muitos meninos que vieram no primeiro dia do *ballet* não vieram mais. (DB: 16.04.08).

O *ballet*, diferentemente de outras figuras que emergiram, foi uma figura de gênero que mobilizou as crianças, pais e professores. Seja afirmando a importância dessa figura, seja através da negativa dos pais impedindo que seus filhos participem dela. A escola de Educação Infantil tem essa ambiguidade em relação às figuras de gênero; uma hora reproduz àquelas figuras tradicionalmente convencionadas para meninos e meninas, outras horas jogam-nas em espaços de configurações diferentes. A esse respeito disso fala Bourdieu (1999, p. 104): “A escola continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal.” Ao mesmo tempo para Bourdieu (1999, p. 105), a Escola seria “[...] um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz.” O trabalho de campo teve como foco as crianças da educação infantil. Não busquei saber de forma específica qual a compreensão de gênero da escola. Até porque não daria tempo de coletar tantos dados sobre a Educação Infantil.

A figura de gênero “separação” e a figura de gênero “*ballet*” foram duas figuras que emergiram juntas no palco da escola. Nas primeiras aulas todos os meninos que quiseram ir para o *Ballet* foram. Já nas quintas-feiras seguintes, gradativamente, foi diminuindo o número de meninos fazendo prevalecer, através dos pais, a figura “separação” que se tornou visível pela não visibilidade da presença dos meninos na aula do *ballet*. A professora tinha razão;

quando os pais souberam que os seus filhos estavam fazendo *ballet* falaram para eles não mais fazerem, mas ainda as professoras deixaram o *ballet* livre para caso os meninos quisessem participar. De modo que no final do estágio apenas uns quatro ou cinco meninos ficaram fazendo.

Nós vimos através do depoimento dos pais que tanto o Dodô, o Caetano e o Osmar deixaram de fazer o *ballet* por conta da figura de gênero “tradição” que emergiu quando os pais destas crianças ficaram sabendo que elas estavam fazendo *ballet*. Tais figuras de gênero que são vivenciadas em casa pelas crianças quando aparece em contato com outras figuras de gênero podem se fundirem nas mais diversificadas configurações de compreensões.

A variedade de figuras de gênero que emergem no cotidiano escolar faculta as professoras a funcionarem como uma espécie de hermenêuta do contato. As professoras não negaram a tradição veiculada pela tradição de cada família, mas ao mesmo tempo, não deixaram de abrir a possibilidade para os alunos e para os pais vivenciarem a figura de gênero do *Ballet*. Essa pesquisa não tenciona indicar o que a EI deve fazer. Até porque alguns lugares como, por exemplo, os banheiros para meninos e meninas servem para organizar as crianças de acordo com o gênero e evita assim a possibilidade de que as crianças tenham a oportunidade de entrar em contato precoce com as diferenças corporais entre elas.

A figura da “separação”, seja em qualquer situação que venha à tona pode se constituir como matéria de discussão e de elaboração sobre a melhor forma de lidar com ela segundo a tradição dos pais, da escola e, principalmente, segundo a compreensão das crianças. Na realidade as figuras de gênero que grassam no palco da escola fazem parte do jogo da compreensão de gênero e as crianças brincam com elas buscando entendê-las, ora se identificando, ora se desidentificando etc.

Isto quer dizer, que mesmo quando ocorre uma discriminação e separação de meninos e meninas, deixa aberta a possibilidade de as crianças encontrarem a melhor forma de se ajustarem criativamente na fronteira entre as configurações vividas em sua família e aquelas que aparecem na escola. Há sempre brechas hermenêuticas para que o jogo da compreensão de gênero seja jogado. Às vezes simplesmente surgem, às vezes surgem deliberadamente, como foi o caso da facultações dada pelas professoras para os meninos; se quiserem e puderem fazer o *ballet*. O *ballet*, portanto, é um exemplo de um momento de abertura para as crianças, escola e seus pais compreenderem melhor a questão de gênero. Seja para fazer prevalecer a figura da “Separação”, seja para relativizá-la e compreender melhor “Por que meninos não podem fazer *Ballet*?”. A escola enquanto um espaço rico de uma

multiplicidade de figuras de gênero que emergem em seu cotidiano, na minha compreensão, pode se constituir apenas como facilitadora da elaboração e compreensão desta figuras gênero. Ou seja, poder funcionar na fronteira de contato entre o vivido das crianças e a tradição dos pais servindo de interlocutora imparcial para que o diálogo aconteça e isso não importa se seja para prevalecer a opinião de pais tradicionais ou liberais. O interessante é que independente da consciência da escola no papel de facilitadora da compreensão de gênero, as crianças têm condições de efetuarem seus próprios ajustamentos criativos. Como vimos, por exemplo, no caso do Dodô. Dodô compreende que não tem problema homem fazer *Ballet*, mas também compreende que o pai não pensa assim e obedece-o. No caso do Dodô a tradição do pai na figura da “tradição” ao se encontrar, na escola, com a figura “permissão” emerge como uma possibilidade de fazer diferente, de pensar diferente, de jogar diferente. Essa abertura de Dodô também já havia sido contemplada no contato com sua mãe através da figura da “transgressão”. Dodô brincava de boneca escondido do pai; no *ballet* ele poderia também fazer uma atividade dita de menina, de forma pública, mas logo quando o pai soube, ele retirou Dodô. A mãe também relata que mesmo ele tendo a permissão dela de poder brincar de boneca às vezes ele brincava às vezes não.

O *ballet* é um exemplo de que quando a Educação Infantil se abre para novas possibilidades não significa que ela está impondo os seus modos de compreensões, pois respeita a decisão dos pais em tirar seus filhos do *Ballet*. Mas ao mesmo tempo faculta à criança saber de que existem possibilidades de compreender gênero de formas diferentes. A EI vive da reprodução dos estereótipos e da ambigüidade em relação a estes mesmos estereótipos. A ambigüidade não é da Educação Infantil, mas do espaço que ela oferece como possibilidade da emergência de várias configurações de gênero, no mesmo local, umas em confronto com outras.

As duas figuras de gênero que apareceram com forte pregnância nos capítulos anteriores como “anatomia” e “tradição” emergiram também através das professoras e das práticas pedagógicas. Gostaria de comentar a figura de gênero “cor”.

### **Figura de gênero: cor**

A tia disse que o papel sulfite azul seria para os meninos e a folha rosa para as meninas, apesar de ter também folhas verdes. (11.03.08).

Lembro-me de uma amiga que dizia que o filho dela não queria usar um determinado xampu só porque a embalagem era de cor rosa. (TV, 15.03.08).

Peguei um ônibus e notei que a minha frente estava uma adolescente de uns 13, 14 anos. Ela abriu a mochila rosa e era espantosa a quantidade da cor rosa no seu material escolar: Canetinhas, mochila, chaveiro, caderno, e muitos adesivos de imagens de cor rosa. O rosa estava em todo o lugar. (TV, 17.05.08).

Uma vez fui comprar um isqueiro e a moça perguntou: “Qual a cor?” Imediatamente me veio dizer: “Azul”. Na hora parei e me perguntei: “Olhe para cada cor e veja a que realmente você quer?” (TV, 17.06.08).

Outro dia fui comprar uma bicicleta e só tinha da cor vermelha. Perguntei: “Não tem azul ou de outras cores?”. Acabei levando a vermelha e gostei disso, mas pensei: preciso desconfigurar isso! (TV, 20.07.08).

A cor é uma figura que emerge com frequência para dar brilho à figura do que é homem e do que é mulher. Mesmo com mais de 40 anos de idade a cor estava ainda impregnando meus sentidos sem eu me dar conta disso. Se me perguntassem o que eu acharia da relação da cor com a questão de gênero eu diria que não tem problema algum, porém, lá estava eu, pego em flagrante delito, tentando ser fiel a uma cor proporcional ao meu gênero.

A cor do papel enquanto figura de gênero tende a ganhar uma pregnância forte nos modos das crianças se identificarem com a representação de seu gênero. São “simples” papéis coloridos, no entanto guardam neles mesmos, toda uma mensagem da tradição sobre o lugar de cada gênero no mundo. As crianças, porém, não fazem, inicialmente, qualquer predileção da cor em relação ao gênero. A cor é uma figura que brilha na experiência lúdica da percepção da criança, contudo traz no seu brilho o significado da tradição para homens e mulheres. As crianças também brincam com isso. Ou seja, mesmo havendo discriminações de gênero na cor ainda assim há todo um encanto nos objetos escolares da adolescente configurados numa multiplicidade de objetos de cor rosa. O problema seria se existisse falta de cores em que a criança teria seu jogo de brincadeira de cores limitado. Em suma, as crianças brincam com as cores e brincam também com o significado que elas trazem. A rigidez monocromática, entretanto, é mais pobre que a discriminação por gênero, pois impede o trânsito lúdico para outras cores e enfraquece o jogo dialético. Desse modo, uma única cor para cada gênero pode, no jogo da compreensão de gênero, resultar em uma rigidez de cores às vezes até de forma inconsciente. Não sei até que ponto a professora que disse que o papel azul seria para os meninos e o rosa para as meninas têm consciência do desdobramento disso, da mesma forma que eu, aos 40 anos, percebendo que em minha vivência ainda persistia essa figura de gênero e vi que estava precisando desconstruir cores. A cor do papel é uma sutil

intervenção no recrudescimento da identidade de gênero, formando uma configuração de percepção que, ao se tornar rígida, não passa pelo revolvimento da escolha: “Olhe e perceba: que cor, realmente, você quer agora?”. A escolha pode ser até o azul, mas não como emblema de um aprendizado de gênero, mas pela vivência com a beleza da preferência da cor daquele momento. O jogo das cores, portanto, desempenha no palco da Educação Infantil um momento importante no aprendizado das diferenças do que é o homem e do que é a mulher. Porém o jogo não pára e ao se constituir como um jogo cheio de regras no jogo das diferenças de gênero, há uma multiplicidade de possibilidade de jogá-lo. A grande importância do jogo é que as regras podem mudar a qualquer momento. Sendo um jogo, basta que um jogador se lance de forma diferente. Mesmo mantendo as regras do jogo é possível uma miríade de formas criativas de jogá-lo. Pelé quando percebeu que poderia dar uma paradinha antes de bater o pênalti para observar qual lado o goleiro cairia fez soar à primeira vista um coro de “Não pode!”. Ele percebeu que entre ele e a bola existia uma imensa possibilidade de alternativas até chegar ao chute. Manteve as regras do jogo, porém com estas ajustando-se criativamente.

Há, com certeza, uma problemática nas regras dos jogos de gênero atuais, pois as regras ainda são impostas pela tradição através da figura da “heteronormatividade”. Todavia, em sendo um jogo tanto as regras podem mudar, como cada jogador pode criar suas próprias formas de viver as regras. E isto é também um jogo.

É este o ponto em que o ajustamento criativo de gênero ganha sua importância através do diálogo entre a figura da “tradição” e às urgências do momento. O consenso é abertura. Dodô entra em consenso com o pai, sabe que pode fazer diferente e continua no jogo. Permite-se a fazer *ballet* até o momento que a regra do jogo do pai se torna para ele um impedimento e sabe que nas regras do pai receber o cartão vermelho tem seu sentido em relação à configuração existencial dele em casa como filho. Já na escola e nos espaços de transgressão de gênero ele se permite vivenciar ou não.

### **Ambiguidade da figura de gênero “separação”**

Ainda tratando das regras do jogo de gênero, gostaria de continuar a comentar a figura da “separação” mostrando seu caráter de ambiguidade que ora se apresenta em sua intensidade ora não. Vejamos:

Sentei numa mesa com Betânia e Flavinha. Depois chegou Caetano e quis se sentar conosco. Quando Caetano chegou a Betânia disse que aquela mesa não era para os homens. Eu disse para ela: “Mas eu sou homem!”. Ela disse “Você pode!” Perguntei então: “Por que eu posso e o Caetano não? Caetano, aproveitando a deixa olhou em volta e viu algumas mesas com meninos e meninas sentados juntos e denunciou isso justificando que poderia. Daí Betânia ficou calada, como que admitindo. (DB, 11.03.08).

Nesta situação havia outra figura que interferiu na dinâmica da percepção figura/fundo da intencionalidade de Betânia, que emergiu com a chegada de Caetano. As crianças disputavam para que eu me sentasse nas cadeiras delas. Sabiam de minha pesquisa e sabiam que eu transitava por todas as mesinhas e gostavam disso. Além do mais compreendiam que eu era diferente deles por ser um homem adulto, apesar de ser um colega deles, eles sabiam que eu estava apenas desempenhando um papel. De modo que o argumento de Betânia tem sentido, mas ela não argumenta apenas porque os meninos não poderiam se sentar junto às meninas, sua intenção era de manter-me ali junto com ela e Flavinha: “Você pode!”. Porém seu argumento tomava uma regra do jogo para prevalecer seu desejo. A figura de gênero “separação” consistia num fundo de vivências que se desdobrou como figura através do argumento utilizado por Betânia. Segundo Asch (1952/1960, p. 71) “[...] os mesmos estímulos que representam a figura, representam também o fundo, atrás dela.” No entanto, há uma ambiguidade no fundo da figura “separação”. Ela serviu de argumento para que Caetano não entrasse no grupo. Eu me configurava como uma figura ambígua. A criança reconhece a ambiguidade da figura e joga com isso. O que mostra que não podemos tomar as figuras que emergem em sua forma pura. No interior dela grassam afetos e predileções das mais variadas intenções e são esses elementos que configura a ambiguidade em cada configuração de gênero.

Muitas das figuras de gênero que emergiram no trabalho de campo já foram contempladas em outros capítulos. Selecionei as figuras de gênero “exibição”, “cor” e “separação” por considerar que tanto engloba as outras como as configuram de forma diferente.

Gostaria agora de comentar outra figura de gênero que apareceu no dia anterior consagrado ao dia internacional da mulher.

## Figura de gênero: mulher

A minha tia N. pensando no dia internacional da mulher, disse que pensava em fazer um trabalho de desenho, pedindo para que cada criança desenhasse a figura da mulher. (DB, 07.03.08).

A figura de gênero “Mulher” tem um dia internacionalmente lhe consagrado<sup>7</sup>. Este dia não se passa em branco; há varias manifestações sociais e nossas caixas de e-mails ficam, geralmente, abarrotadas de mensagens. “O que é a mulher” no dia internacional da mulher? Neste dia são dados os mais diversificados significados para a mulher. A visibilidade da mulher cada vez mais presente no palco social mostra que é uma figura que sobressaiu do fundo com grande pregnância. Ao vir à superfície interfere no jogo da compreensão de gênero gerando uma nova configuração das relações de gênero. A mulher que trabalha, que cria os filhos, que queima o *soutien*, que vota, que preside, que produz, que escreve, que imprime seu gozo, que tem iniciativa, que chora, que fica igual ao homem, que briga com isso, que não quer saber disso etc. A figura da mulher no palco das relações de gênero ainda luta para emergir com sua total visibilidade. Contemplada ou não com os direitos humanos, lutando ainda com a resiliência da figura da “misoginia”, da “violência” contra as mulheres etc. se configura na contemporaneidade, sem sombra de dúvidas, como uma figura que mexe no todo da compreensão das questões de gênero. Ao emergir do fundo das atrocidades do sistema patriarcal a figura “mulher” ganha novos contornos de percepções no cenário do jogo da compreensão de gênero, pois luta por fazer emergir com toda sua profusão de cores a figura da “Liberdade” e da “Igualdade”.

A despeito de não existir essência masculina nem feminina, a figura da mulher, independente disso, há 40 anos atrás não vivia sua pregnância na compreensão social de sua importância. A luta feminista passou por uma complexa dificuldade de fazer prevalecer a figura da mulher ao mesmo tempo em que tinham o trabalho de desconstruir qualquer essência lhe era vinculada. O que é a mulher? Uma figura antes invisível e coisificada, que ao sobressair para o plano da visibilidade, não constitui em nenhuma essência que a represente.

A figura do “Homem” e a figura da “Mulher” na questão da visibilidade e da não visibilidade lembra-me Merleau-Ponty e o I Ching. Merleau-Ponty (1984, p. 109) afirma que

---

<sup>7</sup> Existe também o Dia Internacional do Homem criado em 1999 e apoiado pela Organização das Nações Unidas – ONU, e comemorado no dia 19 de novembro. A data é oficialmente celebrada em Trinidad e Tobago, Jamaica, Austrália, Índia, Estados Unidos, Cingapura, Reino Unido e Malta. No Brasil, a data é comemorada no dia 15 de julho, pois julho foi o mês em que o homem chegou à Lua.

“[...] é próprio do visível ter um forro de invisível no sentido próprio, que ele torna presente como uma certa ausência.” Antes do movimento feminista e das novas configurações das relações de gênero na contemporaneidade – mesmo na invisibilidade – a figura da “Mulher” esteve sempre presente na sua ausência, enquanto sujeito. Agora que esta figura vem adquirindo contornos cada vez mais nítidos emerge no panorama do jogo da compreensão de gênero convidando-nos a novas compreensões sobre tal figura. No caso do homem, lembre-me o hexagrama 33 do I Ching que diz: “Tudo o que é visível deve se expandir para além de si mesmo, até penetrar no âmbito do invisível”. Há um jogo de compreensão entre o visível/invisível no par dialético homem/mulher em que sempre quando uma figura emerge para superfície ou quando recua para o fundo faz soar o jogo da compreensão de gênero.

A figura da mulher sobressai atualmente carregada de ambiguidade. Uma clara ambiguidade é a relação entre a figura da mulher e a figura de gênero “Poder”. A figura da mulher ao emergir com toda sua pregnância, no cenário político-social e cultural, denuncia categoricamente que o poder não tem apenas as mãos dos homens para ser administrado e politizado. Não emerge simplesmente para dar cor e visibilidade a uma essência não visível, posto que compreendo que esta não existe, mas traz junto consigo uma denúncia nas relações de gênero e na problemática da dominação masculina. A figura da “Mulher” em sua condição ambígua está impregnada no jogo da dominação masculina, do controle coletivos dos mecanismos sociais de dominação. Bourdieu (1995, p. 176) a respeito disso declara:

Tudo leva a pensar com efeito, que a libertação da mulher tem por condição prévia um verdadeiro controle coletivo dos mecanismos sociais de dominação que impedem de conceber a cultura, isto é, a ascese e a sublimação nas e pelas quais a humanidade se institui, senão como uma relação social de distinção afirmada contra uma natureza que não é outra coisa senão o destino naturalizado dos grupos dominados, mulheres, pobres, colonizados, etnias estigmatizadas, etc.

Neste excerto Bourdieu (1995) dá um contorno à figura de gênero “mulher” com desdobramento que incita a desconstrução de toda uma visão social de dominação masculina. O rearranjo da figura “Mulher” e da figura “Homem” pode levar a novas formas de compreensão não só sobre as relações de gênero, mas fundamentalmente sobre as relações sociais. A libertação da Mulher da figura da “dominação masculina”, porém só é possível se a figura do homem abrir mão do poder dado a ele. Os homens “[...] só podem contribuir para a libertação ao se libertarem do ardiloso privilégio.” (BOURDIEU, 1995, p. 175).

Outra figura de gênero que emergiu no meu trabalho de campo nesta escola que está diretamente relacionada à configuração de sentidos na figura da “anatomia” foi a figura da “exibição”.

### **Figura de gênero: exibição**

A auxiliar quando passava pela rodinha das crianças e notava que as meninas estavam com as pernas abertas, dizia, uma a uma, para fecharem suas pernas. (DB, 08.05.2008).

Esta figura de gênero guarda uma delicadeza muito grande que está no duplo sentido desta afirmação. Ouvir da auxiliar a solicitação para as meninas fecharem as pernas era uma intervenção que independia do que estava acontecendo na sala. O perigo da exibição de figuras da “Mulher” precocemente é fundamental de ser vigiada pelas mulheres adultas. Aprender a fechar as pernas é uma configuração de sentidos que tende a acompanhar muitas mulheres para o resto da vida no sentido de manter o recato, o pudor, e ao mesmo tempo, entrar no jogo de sedução. Sendo uma figura que aparece em pleno desenvolvimento das meninas ela procura sempre ser vigiada. Segundo Brandão (1994, p. 91):

Para a menina boa-moça as exigências sociais são diferentes daquelas esperadas de um menino bom-moço. Para ela, desde muito cedo, as atribuições se referem a toda uma constelação de valores e atitudes que reafirmam de forma constante o seu destino biológico: a maternidade. Dentro dos padrões de conduta previstos para a futura mulher / esposa / mãe. Para tanto, exige-se um demorado aprendizado sobre como se conduzir apropriadamente – é preciso andar direito, “andar na linha” para não ficar falada.

Mas não é o fato de alguém pedir às meninas para fecharem as pernas que elas vão manter essa consigna para o resto de suas vidas. Não se trata de uma linha de compreensão determinista. Como vimos, a figura guarda sempre um caráter de ambiguidade de sentidos. O tempo em que uma menina aprende que não deve ficar com as pernas abertas até quando se torna adulta não é o que importa no jogo da compreensão de gênero, mas como esta figura em seu discurso instaura a abertura de novos horizontes de sentidos e podem ficar configurados ou não para o resto da vida dependendo de como ela emerge em cada situação e qual o valor passado e compreendido pela menina. Portanto, não me parece ser o tempo nem o fato de ser vigiada constantemente que dá a essa figura seu caráter de pregnância, mas a função que esta figura tem no jogo de compreensão. Ficar de pernas fechadas é um conluio que se dá entre a

professora e a menina. A professora diz algo como: “Mulher não pode ficar com pernas abertas, pois você tem algo que não pode ser exibido, você é mulher e eu também, e eu digo isso porque sei”. Esta provavelmente seja a intenção da professora-auxiliar. A professora auxiliar é uma figura de gênero fundamental para as meninas em ensiná-las a guardar e não exhibir a “Anatomia”. O que existe, mas precisa se mostrar escondido, deliberadamente, das vistas do outro, se torna curiosidade. A figura de gênero “Curiosidade” pode emergir tanto no horizonte de sentidos das meninas como no horizonte dos meninos que escutam o que a professora diz: “Porque será que as meninas têm que fechar as pernas e eu não?”.

É evidente que com a presença da figura de gênero “pedofilia” em homens perversos, torna-se fundamental o cuidado com as crianças em termos desta figura. O fato é que não dá para ajuizar a performance da professora auxiliar solicitando que as meninas permaneçam com as pernas fechadas. O que importa aqui é observar que esta figura pode se desdobrar em vários planos de significados e de compreensões. Se por exemplo, tomarmos essa figura e relacionarmos com a figura de gênero de Gênesis da “Liberdade”. A liberdade ao se configurar – a partir da entrada da serpente – com a figura de gênero “curiosidade” dá um impulso hermenêutico em busca do saber. A necessidade de esconder, fechar as pernas, gera um jogo entre o homem e a mulher, aquele que vai em sua busca e aquela que a esconde. Isto é, o homem busca aquilo que está entre as pernas da mulher e a mulher faz o jogo de sedução para mostrá-lo ou não. Este tipo de jogo sempre foi o mais comum nos romances e telenovelas. No entanto, outros tipos de jogos estão acontecendo hoje em dia a despeito de ainda existirem professoras auxiliares. As mulheres estão mudando, porém ainda permanecem no jogo. Em cidades pequenas como Ilhéus é ainda forte a tradição do recato. Porém todo dia emerge uma Gabriela. Como vimos a figura da Gabriela é também ingênua. Não há relação de correspondência entre ingenuidade e recato. Ao contrário, a necessidade do recato pode gerar a figura da “malícia”. Quem conhece o romance, percebe que Gabriela não fazia questão de esconder nada. Portanto, independente de qualquer vigia, ainda emergem mulheres como Gabriela que também participam do jogo de sedução. Esconder é uma regra do jogo que a auxiliar informa para a menina. Algo nela é objeto de esconde-esconde. Algumas mulheres permanecem neste jogo ao longo de sua vida, outras perdem o interesse por este tipo de jogo e encontram novos tipos. Ou seja, não há uma linha que vá favorecer uma determinada configuração no jogo de compreensão de gênero. Não é o ensinamento de sinalizar para as meninas para fecharem as pernas que vão fazer delas este ou aquele tipo de mulher, o que importa é mostrar que há um jogo que a professora auxiliar conhece bem. Em nome do recato,

do pudor, ela sinaliza para as meninas fecharem as pernas e diz isso na frente de todos. Quase um general vai passando de menina a menina solicitando que fechem as pernas. É interessante que a figura “exibição” não era a figura de primeiro plano naquele momento. Mas assim que a professora auxiliar passa, faz-se um breve constrangimento na menina como se dando conta de que não deveria ficar assim, outras que ouvem, fecham imediatamente as pernas antes que ela chegue até elas e há ainda outras que parecem não se importar com isso.

A intervenção da professora em meio a uma atividade de sala de aula mostra a naturalidade que as mulheres adultas fazem isso com as meninas, pois o que importa não é o que esteja acontecendo no momento, mas o fato de não deixar que a menina fique de pernas abertas para salvaguardar a figura da “anatomia”.

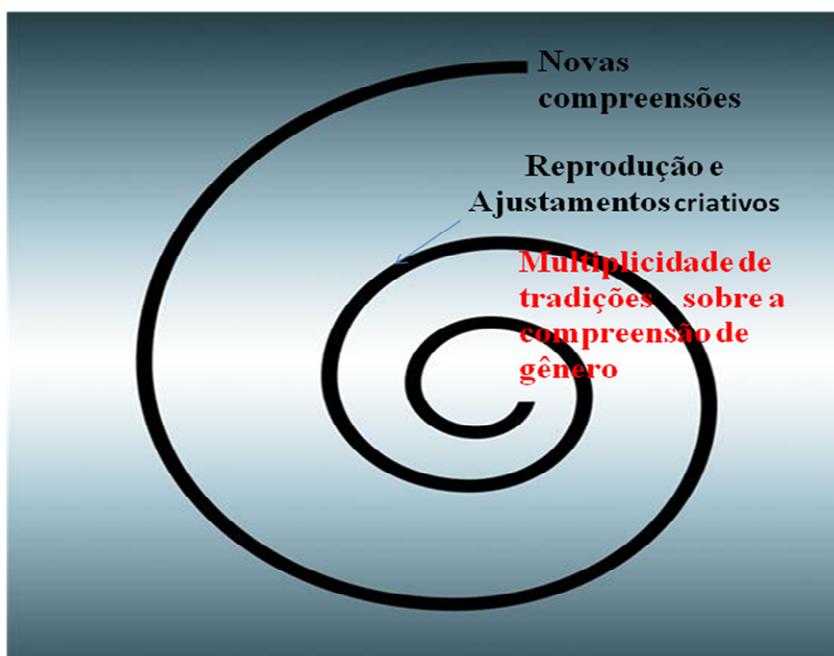
## 5.1 Configurações de gênero

Apareceram diversas outras figuras de gênero no cotidiano da escola, escolhi trabalhar com estas e gostaria de encerrar este capítulo fazendo um exercício da configuração de três figuras. Como vimos, cada figura “faz parte” de uma configuração de gênero maior. A figura “Separação” está presente na configuração da “tradição”. A figura “Cor” está presente na configuração da “heteronormatividade” e a figura “exibição” está presente na configuração da figura de gênero “anatomia”. Portanto, “anatomia”, “tradição” e “heteronormatividade” se constituem no seio desta escola de Educação Infantil enquanto configurações de gênero que ocorre com grande pregnância. Isso mostra que esta escola perpetua a tradição de um modelo calcado na heteronormatividade em que a tradição do que é homem e mulher são concebidos levando em conta a questão anatômica da diferença dos sexos. Isto é reforçado pela tradição religiosa. Todas as vezes que chegávamos, antes de começar as atividades a tia orava com as crianças e em vários momentos surgiu a figura da religião que não deu para explorá-la mais neste momento, mas que consistia também numa parte importante na configuração de gênero “heteronormativa”. Por outro lado, como foi mostrado aparece a figura de gênero “Permissão” para o *ballet* para os meninos. Tal figura, quando emerge no palco de uma configuração de gênero tradicional, interfere no jogo de compreensão de todas as tradições daqueles que têm contato com a escola. Os pais das crianças são também afetados e as crianças têm possibilidade de jogar também com esta figura, isto é, de compreender as questões de gênero

relativizando e ou reproduzindo a transmissão dos pais. De uma forma ou de outra é uma figura de gênero que ao emergir convida os sujeitos em contato com ela a emitirem sua opinião.

A figura de gênero “exibição” e “agressividade” foram as figuras que mais me chamaram atenção em se tratando da relação direta entre as professoras e os alunos. Tanto a agressão é inibida como a exibição. Como são os meninos que emergem com mais agressividade, eles são os mais punidos também. A exibição é vigiada para não fazer aparecer precocemente a figura de gênero “anatomia”, mas ao escondê-la pode fazer emergir outros sentidos, como por exemplo, a figura da curiosidade. São, exatamente, o jogo entre as figuras de gênero e a possibilidade de suas multiplicidades de sentidos que a criança vai tendo condições de compreender as questões de gênero de acordo com seus ajustamentos criativos. Isto é, levando em consideração o significado que as figuras de gênero têm para seus pais, para a escola, para os colegas e, neste jogo de interesses de tradições, a criança ao viver no jogo, tem oportunidade de poder encontrar sua própria opinião.

Na figura abaixo, a escola de educação infantil se configura como um palco repleto de diversas compreensões sobre gênero. Isto permite tanto a criança reproduzi-las como dar novos significados às compreensões de gênero transmitidas por diferentes famílias através dos seus próprios ajustamentos criativos. Nesse sentido, o cotidiano escolar, oferece um contínuo de possibilidades de novas compreensões de gênero.



**Figura 6** – Fusão de horizontes de sentidos – escola de educação infantil

## 6 HORIZONTE DE SENTIDOS DAS CRIANÇAS

“Para entrar, deixe sua tradição de lado”.

(Ass. Mundo dos Dumps)

Neste capítulo, desenvolvo o diálogo de horizonte de sentidos entre eu e as crianças sobre gênero. Este é o momento em que as compreensões das figuras e das configurações de gênero até aqui reconhecidas são fundidas em um diálogo com as crianças.

Como foi dito na metodologia procurei criar uma viagem de fantasia baseada na perspectiva da Gestalt-terapia e na experiência de Janusz Korczak (1981), no livro “Quando eu voltar a ser criança”. Na experiência deste educador, um gnomo o transforma em criança e ele passa a viver o dia a dia como se fosse uma criança. Em minha “viagem de fantasia” escolhi, como forma de representar o contato com o universo infantil, uma experiência vivencial que contemplasse os modos contemporâneos de existir que se deu com a criação de um site imaginário chamado “O mundo dos Dumps<sup>40</sup>”.

### *Começa a fantasia...*

Abri o computador e entrei neste site. Era uma página com uma imagem de um *playground*: muitas cores, muitos brinquedos, muitas crianças e muita alegria. Um ícone dizia: “Para entrar, deixe sua tradição de lado”. Cliquei neste ícone e apareceu uma janela grande, diferente das janelinhas que geralmente aparecem no “campo senha” dos sites da internet. Nele estava escrito em cores vivas: “Qual é a sua senha?”. Como não possuía nenhuma, digitei as seguintes palavras: “Não tenho senha, mas quero saber qual a sua opinião sobre o que é homem e o que é mulher?” A página da internet virou-se como num livro e nesta nova página apareceu uma criança de mais ou menos uns quatro anos de idade. O site era tão nítido que o menino parecia falar diretamente comigo. Ele disse: “Digite o que quiser,

---

<sup>40</sup> A “Viagem de Fantasia” já havia sido criada, mas ainda não tinha um nome. “Os Dumps” são de autoria de Jossieni Macêdo e Danielle Rebouças (Estudantes de Psicologia da Universidade de Fortaleza - Unifor) que ao me assessorarem nas análises de dados deste capítulo criaram os Dumps. Segundo elas, trata-se da junção dos verbos “Dançar com Pular”. Aproveitei esta criação para enriquecer a viagem de fantasia do site. Os Dumps como se verá, trata-se da fusão de horizontes de sentidos das crianças da Educação Infantil, aspectos do meu pensamento infantil e alguns poderes mágicos configurados juntos.

o portal está aberto”. Digitei: “Obrigado por me deixar entrar mesmo sem a senha”. O menino retrucou: “Mas você só entrou porque disse a senha!”. Fiquei surpreso, pois agora ele falava mesmo, diretamente, comigo. Então digitei: “Mas eu não disse nenhuma senha!” Ele me explicou: “Você respondeu perguntando. Nós crianças, adoramos esse tipo de jogo”. Falei: “Ah! Eu também preciso saber como é ser criança e como ela compreende o que é o homem e o que é a mulher pelo jogo!” Ele disse: “Aí você quer saber demais...”. Eu argumentei e, sem perceber, não estava mais digitando, mas falando diretamente com o Dunc: “Mas olha, se eu não souber como é ser criança, não vou compreender bem o que vocês me disserem!” Ele olhou-me diretamente nos olhos dando atenção a minha lógica e disse: “Tudo bem, você já está no universo infantil, não está aqui falando comigo!”. Meu mundo girou.

O Dunc sorriu para mim e de repente me vi transportado para uma sala do site onde ele se encontrava. O lugar era lindo. As cores eram vivas e havia brinquedos, brincadeiras e jogos dos mais variados tipos. Meu peito era todo sentimento de criança numa mistura de sensações de liberdade, ar puro, fluidez, fé e alegria, mas continuava a ser adulto. Todas as minhas investigações sobre a compreensão de gênero até aqui coletadas se transformaram em sacolas. Estava com a sacola do capítulo sobre mim mesmo, outra sacola com os horizontes de sentidos da minha família, outra com os discursos dos pais das crianças e ainda mais duas referentes à Educação Infantil e uma que se mexia muito e se abriu com todas as crianças saindo correndo para brincar neste universo, pulando e dançando e, de vez em quando, eu reconhecia algumas nos olhos do Dunc. Em meio a cores e a beleza do momento fui deixando cair a bagagem, mas sabendo que não daria para me desfazer simplesmente do material de compreensão até aqui colhido nem de minhas tradições. Por via das dúvidas escondi no bolso pedaços de minha tradição. O menino Dunc me deixou em um escritório e me disse:

D: Pode se sentar aí e continuar com este jogo de querer compreender o que é o homem e o que é a mulher.

P: Diga-me uma coisa... Quem são vocês?

D: Nós somos três coisas em uma só: uma mistura das crianças da escola que você pesquisou, temperada pelo menino que você foi mais os nossos poderes mágicos.

P: Puxa, complexo, não?

D: Eu diria “divertido!”.

P: Me diz, que poderes mágicos são esses?

D: Os poderes da brincadeira. Nós temos uma incrível capacidade de vivermos vários mundos, no mesmo mundo, tendo clareza de cada um deles.

P: Que interessante...

D: Aqui é puro jogo e brincadeira. Relaxe, nós precisamos estar aqui neste capítulo, desta forma. Além do mais, como é que você poderia compreender o “redondo” sendo um “quadrado”? Como falar do jogo no universo infantil sem entrar no jogo? Para tratar de um diálogo com crianças você deve se aproximar ao máximo do modo de ser criança. Não bastaria apenas ficar de fora, você precisaria estar incluído.

P: Desculpe, mas este jogo tem que ser sério.

D: “Quando é que o jogo torna-se sério? Quando começa a seriedade e deixa de ser jogo?” (GADAMER, 2008b, p. 156).

P: Você está citando o Gadamer!

D: Sim, nosso vovô Gadamer nos deixou aqui um livro a respeito do jogo. Este é um dos poderes mágicos. O livro também fala. É só perguntar a ele.

P: Legal. Conheço um pouco dele. E daí, o que ele responde?

D: “O que é mero jogo não é sério. O jogar possui uma referencia essencial própria para com o que é sério”. (GADAMER, 2008a, p. 154).

P: Quer dizer que “seriedade” e “jogo” estão juntos?

D: Sim, ele até relembra de nosso tri-tri-tri-tataravô Aristóteles e diz: “Joga-se ‘por uma questão de recreação’, como diz Aristóteles (1175 apud GADAMER, 2008b, p. 154). E mais importante, o fato de que no jogar se dá uma seriedade própria, até mesmo sagrada” (GADAMER, 2008b, p. 154).

P: Eu estou defendendo exatamente essa tese. Isso quer dizer que vocês levam a sério cada jogo?

D: Sim. No nosso site, quando dizemos que “Para entrar deixe a tradição de lado” trata-se disso: Tentar deixar para trás tudo o que você conhece, para aprender com a gente coisas novas sobre essa coisa de ser homem e ser mulher. Mas a gente sabe que isso não é fácil para vocês adultos que já andaram muito na vida e encheram o saco do conhecimento de tantas coisas velhas.

P: (Lembrei dos pedaços da tradição escondidos em meu bolso!).

D: O que você trouxe nessas sacolas?

P: Bom, dentro delas tem minhas conversas com minha família, com os pais das crianças, com a escola e com algumas crianças que escapuliram... Na verdade eu fiz toda essa trajetória para chegar até aqui.

D: É? E porque caminhou tanto e deu tantas voltas? Bastava vir até aqui.

P: É que eu queria compreender os meus jogos e os jogos dos outros para poder ter perguntas mais inteligentes para fazer a vocês sobre o que é homem e o que é mulher através do jogo...

D: Novidade na cidade!

P: Não é novidade isso?

D: Não. Você não leu bem o vovô Huizinga e o Vovô Gadamer! Inclusive vou colocar aqui uma palavra do Vovô Gadamer mostrando que até nós Dunps fazemos parte deste jogo de entender as coisas e não importa se você e outros acreditem em nossa existência ou achem que isso é pura imaginação suas. Vamos deixar o livro falar:

Huizinga procurou descobrir o momento do jogo em toda cultura, elaborando sobretudo a correlação do jogo infantil e animal com os ‘jogos sagrados’ do culto. Isso o levou a reconhecer a peculiar indecisão na consciência lúdica que simplesmente torna impossível distinguir entre crença e descrença. ‘O próprio selvagem não conhece nenhuma distinção entre ser e jogar, não conhece nenhuma identidade, nenhuma imagem ou símbolo. É por isso que nos questionamos se a melhor forma de nos aproximarmos do estado do espírito do selvagem em sua ação sacral não será fixando-nos no termo primário do ‘jogar’. No nosso conceito de jogo desfaz-se a distinção entre crença e simulação’. (GADAMER, 2008a, p. 157-158).

P: Agora começo a compreender melhor. É o sentido *medial* do jogo. Como diz seu vovô Gadamer (2008a, p. 158) há um “*primado do jogo face à consciência do jogador*”.

D: Sim, é no meio do jogo que surgem nossas opiniões a respeito de qualquer coisa.

P: Compreendo. Numa linguagem mais científica o jogo acontece antes mesmo dos nossos processos subjetivos e é jogando que passamos a entender...

D: Exatamente! Nosso vovô Gadamer (2008a, p. 160) adorava dizer que “Todo jogar é um ser-jogado”.

P: Então eu estou mais do que jogado nesta tese... Mas voltando às questões da compreensão do que é o homem e do que é a mulher...

D: Nós sabemos o que é o homem e o que é mulher brincando no jogo. Mas tem umas regras...

P: Fale-me das regras!

D: Pois é, neste jogo de descobrir o que é homem e o que é a mulher as regras já estão na brincadeira de jogá-las. A gente conhece as regras jogando.

P: Deixa ver se compreendi... É como Gadamer (2008a, p. 160) diz: “O que constitui a essência do jogo são as regras e disposições que prescrevem o preenchimento do espaço lúdico”, e isto quer dizer que, no espaço do jogo as regras também passam a ser jogadas.

D: Sim, mas nós respeitamos as regras, elas é que deixam a brincadeira cheia de aventuras. Sem elas não haveria jogo. É mais ou menos assim: o jogo com suas regras nunca deixam de entrar nas brincadeiras.

P: Será que existem jogos que não têm regras?

D: Todo jogo tem regra, mas pode ser que não esteja claro. Outras vezes ficam mais claras. Mas o legal é descobrir também as regras para a gente poder jogar melhor como, de vez em quando, mudá-las, mas todo jogo tem regras. E todo jogo tem um tamanho.

P: E quanto ao jogo da compreensão do que é homem e do que é mulher? Qual o tamanho desse jogo?

D: Este jogo é um dos maiores jogos que existe no mundo. Ele vem com muitas fases e cada criança brinca de uma forma, pois depende das regras dos pais, da escola, das coisas que a gente encontra na rua... Mas isso faz parte, nós brincamos com isso também. Os adultos

mostram para a gente que existe um jogo para ser jogado do que seja homem e do que seja mulher desde que nascemos. Quando nascemos já tem esse jogo para ser jogado.

P: Quer dizer que são os adultos que instigam vocês?

D: A gente adora jogar, certo? Se nos apresentam, desde cedo esse tipo de jogo, nós então participamos dele numa boa.

P: Ok. Compreendi. E como vocês aprendem as regras do que é o homem e o que é a mulher?

D: Essa parte é a mais fácil. Já vem tudo na cartilha da tradição.

P: Mas e se vocês não concordarem com as regras da tradição?

D: Bem, isso faz parte do jogo não é mesmo? Mas nós podemos jogar com elas.

P: Pode explicar melhor...

D: Imagine você nascer num lugar cheio de imagens, cheio de gente, cheio de objetos, de cores e de roupas de fantasias interessantes de homem e de mulher...

P: Ser homem e ser mulher são fantasias?

D: São roupas de fantasia. No começo do jogo, para a gente participar, é preciso vestir uma fantasia de menino ou de uma menina...

P: Como são esses tipos de “fantasias”?

D: A gente já nasce e já existe uma fantasia para ser homem e outra para ser mulher. Daí, como a gente é criança começam a nos dar uma fantasia ou de menino ou de menina. Alguns adultos forçam a gente a vestir determinada fantasia e eles acreditam que a fantasia depende do fato de termos um “mimiú” ou um “pipiú”. Se for “mimiú” geralmente a fantasia é da cor rosa e vermelha, se for “pipiú” geralmente é azul e, às vezes, verde. Mas a fantasia não está só na cor, está em um mooooonnte de apetrechos de coisas de homem e coisas de mulher no mundo todo...

P: Isso para vocês é um jogo?

D: Sim.

P: E quando vocês não concordam em vestir uma determinada fantasia, um determinado “apetrecho”?

D: Geralmente a gente acha ruim, mas acaba vestindo, pois sabemos que nas regras do jogo tem que ser assim.

P: E isso não incomoda vocês?

D: Mais ou menos. Mas isso é apenas um dos jogos. Se fosse só isso é que seria muito chato! Tem alguns de nós que não gosta, e daí a gente briga e briga prá valer. Por exemplo, um menino Duno que nasceu com um pipiu queria vestir fantasias de menina e acharam estranho isso. Daí ele conversou com uma pessoa que faz filmes para reclamar. Daí o cara fez um filme chamado “Minha vida em cor de rosa”<sup>41</sup>. A gente fala quando não gosta, mas como o adulto é maior e tem mais poder que a gente, geralmente a gente concorda. Aliás, pelo fato de o adulto ser maior, a gente tem que encontrar uma forma de poder jogar com isso também. A gente respeita, mas também queremos ser respeitados.

P: Isso também é um jogo?

D: Sim.

P: Mas quando os adultos e suas tradições dizem: “Menino não pode isso, menina não pode aquilo” não são palavras que deveriam deixar de acontecer?

D: Vovô Gadamer (2008b, p.156) nos ensinou que “[...] as palavras que encontramos mobilizam nossa própria opinião.”

P: Entendo, quer dizer que as palavras da tradição dizendo “Não pode isso, não pode aquilo” ao serem ditas pelos adultos acabam por provocar em vocês uma resposta?

D: Sim, quando nos provocam dizendo que “homem é isso e mulher é aquilo” podemos então responder de diversas formas. A forma deles nos provocarem e a nossa forma de responder a provocação são para a gente como figurinhas.

P: Figuras?

---

<sup>41</sup> Minha Vida em Cor de Rosa. Vídeo. Roteiro Chris Vander. Produção Carole Scotta Direção: Alain Berliner. Produção: Haut et Court. 110 min. 1997. Pandora Filmes, São Paulo/SP. O filme conta as desventuras do garoto Ludovic (Georges du Fresne) que acredita que Deus jogou acidentalmente um cromossomo Y no momento de sua concepção.

D: Sim. Transformam-se em figurinhas que nos dizem o que é o homem e outras formas nos dizem o que é mulher.

P: Eu tentei encontrar estas figuras do que é homem e do que é mulher observando como elas aparecem em várias situações.

D: A gente já sabia disso. As figurinhas de homem e de mulher aparecem sempre! E tooodas as vezes que elas aparecem começa um jogo de perguntas e respostas que nos levam a jogar a brincadeira do enigma: “O que é o homem e o que é a mulher?”

P: Todas as vezes?

D: Sim, essas figurinhas aparecem em nossa família, na escola, na rua, aqui agora na academia com sua tese etc. e tooooooas as vezes que elas aparecem, nós somos convidados a descobrir o que é mulher e o que é homem e ainda temos que entender qual é a diferença entre os dois?

P: Na academia a gente chama isso de um jogo dialético.

D: Pois é, essa coisa mesmo aí. Toda vez que aparece estas figurinhas ocorre um jogo de perguntas e respostas. Mas o legal é que isso mexe com nossa opinião e aí aparece uma aventura para a gente encontrar nossa opinião. O legal é que mesmo que a gente já saiba do que se trata, a gente olha como o jogo está acontecendo e às vezes a gente até responde diferente, mas do nosso jeito, de nossa forma de falar.

P: Linguagem e jogo então estão ligados!

D: Pois é. Essa coisa chamada “linguagem” aparece no jogo e o jogo vive da linguagem e a linguagem vive do jogo e é aí que a gente vai responder representando o que a gente pensa o que é o homem e o que a gente pensa o que é a mulher.

P: Representando?

D: É sempre representação. Aprendemos sobre o que é o homem e o que é a mulher representando. Isso é muito legal; a gente representa para a gente mesmo e também para os jogadores. Pode ser em nosso grupinho de crianças, pode ser para nossos pais, pode ser para a escola...

P: Isso me faz lembrar o que Gadamer (2008a, p. 163) dizia: “O jogo já não é mais um mero auto-representar-se de um movimento ordenado, nem o mero representar, onde se perde a criança que brinca, mas é ‘representar para...’.”

D: É isso mesmo e sempre que a gente faz isso, a gente encontra coisas interessantes...

P: Um sentido?

D: Sim. Fica tudo em uma grande aventura e a gente tem que ser bem espertos, pois existe muita, mas muita gente mesmo e cada um com uma opinião sobre essas figurinhas. Fica uma misturada danada, mas o legal é descobrir algo em meio a essa aventura toda. A gente tem que representar, mas pensando nas pessoas que a gente brinca, na escola, na igreja, e, principalmente com nossos amiguinhos. Sabe, tem que ser esperto. Nós temos nossos interesses, mas precisamos ser inteligentes para perceber os interesses dos outros também. É como se fosse uma constelação de estrelas e todas piscando. As figurinhas ficam nestas estrelas piscando. Algumas são grandes e outras pequenininhas, mas precisamos estar ligados para ver tudo. Daí a gente junta todas as figurinhas que piscam e isto forma uma grande figura que fica piscando mais forte. É a brincadeira do “Tá quente, tá frio”. Quando a gente percebe que está quente é porque a gente conseguiu entender que todas as figurinhas, ou uma boa parte delas representa as demais sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

P: É o que seu avô Gadamer (2008a, p. 174) diz: “O que chamamos de configuração só é assim na medida em que se representa como um todo com sentido.”

D: Sim, quando pedem para a gente vestir uma fantasia ou de menino ou de menina, não é só aquela fantasia, mas toda a aventura que tem nisso... Desafios, encenacas, sucessos... São sempre novas situações que vão aparecer por conta de vestir ou não qualquer roupa destas.

P: Ok. Será que eu poderia pegar um exemplo retirado de minhas observações da pesquisa de campo para a gente conversar sobre essas coisas todas e ir apresentando para o leitor que está ouvindo nossa conversa?

D: Com certeza, vai ser divertido.

P: Legal. Eu já tenho um título. Chama-se: “Na boa?” e “Nelas!”: Representações de modos de ser homem e modos de ser mulher pelas crianças.

D: Ficou legal o título. Vamos lá.

P: Vou primeiro apresentar duas cenas que eu anotei em meu Diário de Bordo.

D: Vamos nessa!

### **Primeira cena:**

Acabei de chegar à sala de aula e observo a seguinte cena: dois meninos se encontram e se cumprimentam com um gesto que muito se popularizou nos surfistas, Rapper's, etc., Trata-se de bater uma mão na outra, depois cerram os punhos e tocam o punho fechado um no outro. Mas o gesto que me surpreendeu e que ainda não tinha visto foi o seguinte: Os meninos imediatamente após completar o último gesto fazem um terceiro e dizem em uníssono “Nelas!”. Representa, na linguagem popular, “comer a mulher”. Trata-se de fechar a mão em concha num movimento rápido de vai-vem para baixo e para cima mantendo o pulso imóvel. (DB, 10.05.08).

### **Segunda cena:**

Estava sentado na mesinha brincando com alguns meninos quando chegam três meninas. Eu havia observado que elas passaram um tempo antes se pintando e depois de enrolarem as blusas da farda nos seus corpos, até parecer uma espécie de bustiê ou sutiã, as três vêm juntas e a mais serelepe chega rebolando, e com ar sedutor e bem afirmativo, diz: “Na boa?”. (DB, 22.05.08).

P: Existem várias coisas nestas cenas que revelam o quanto na cultura brasileira, e quase que em geral, os homens são criados para serem os “comedores” e as mulheres as sedutoras, as que devem se constituir em um “oferecimento”.

D: Olha, a gente não sabe o que é “comer” nem o que é “sedutora”. Comer para a gente é comer alimentos. Você pode trocar a palavra?

P: Bem, “comer” é um modo popular de se referir à relação sexual.

D: Ah tá bom. Isso a gente sabe o que é. Mas a gente sabe que não deve fazer isso enquanto a gente for criança.

P: E sedução é uma forma de dizer uma coisa, mas sem ser dita claramente, de modo a fazer a outra pessoa apenas imaginar do que se trata e você, assim, conseguir o que quer.

D: Ah isso a gente conhece bem.

P: Pois bem, eu percebi que havia no jogo das meninas uma mistura de sedução provocativa com um oferecimento. Percebi que elas estavam dizendo algo como: “E ai, vai encarar?”. Ou “Vejam como somos gostosas!”. Já no jogo dos meninos eram risadas numa cumplicidade lúdica de mostrar, de algum modo, que aquele gesto representava o papel deles em relação às mulheres como algo do tipo: “O negócio é comer as meninas!”, mesmo sem saber ao certo o significado disso. Nesta cena havia uma espécie de ritmo de movimentos bem sincronizados: Bater na mão, tocar os punhos e dizer “Nelas!” (simultaneamente ao gesto) e, por fim terminavam em gargalhadas celebrando esse momento lúdico da condição masculina.

D: Olha, a gente nem sabia dessas coisas todas, mas desconfiávamos que era isso mesmo. Os meninos riem é porque todas as vezes que eles fazem isso na frente dos adultos os adultos riem também. Principalmente os adultos homens. Isso faz um sucesso danado, não porque a gente saiba dessas coisas assim tudo bem explicadinho como você está fazendo, mas é porque a gente está representando um jogo e se vocês gostam e riem a gente fica feliz porque estamos fazendo sucesso e mostrando que aprendemos o que esperam da gente nesse jogo. Além disso é legal brincar disso. Daí a gente brinca disso entre nós, mas a gente não sabia que isso era tão importante ao ponto de você escrever essas coisas... você é mais ousado que a gente. Não se fala disso assim não... isso é ousadia!

P: Desculpe, mas preciso mostrar na linguagem dos adultos como esses modos de compreensão de ser homem e de ser mulher vão aparecendo desde cedo como uma transmissão da tradição sobre o ser homem e ser mulher. Mas olhe, eu lembro quando eu era criança e contava uma certa piada em que o papagaio falava para as galinhas: “Ou dá ou desce!” Eu não sabia o que era “dar”, mas como todo mundo ria disso, eu achava muito legal contar a piada, pois fazia o maior sucesso. Eu ficava mais feliz pelo sucesso de contar uma piada do que sobre o conteúdo que ela estava representando.

D: Pois é, essa parte da criança que você foi dá para você sacar bem como é que é a gente.

P: Nesse caso os gestos corporais e os ânimos dos meninos e meninas são aprendizados precoces sobre estes papéis do jogo da relação homem/mulher que aparece na mente e no corpo das crianças e o que a sociedade e cultura esperam deles quando forem adultos. Gilberto Freyre (1986, p. 11) já dizia: “A cultura brasileira é, para o brasileiro, alguma coisa que lhe pertence quase como se fosse parte do corpo e do ânimo de cada um.”

D: A gente, nessa idade, não separa bem o que é corpo e o que é mente, é só mais tarde que a gente faz isso.

P: Quer dizer que o movimento é bem uma sintonia do corpo e da mente?

D: Sim

P: Bom, segundo Wallon (1968), o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, o qual se expressa num primeiro momento muito mais na sua função cinética – o movimento físico propriamente dito – como mecanismo de ação e expressão da criança no mundo. Dantas (1992) mostra que para Wallon (1968) o ser humano é geneticamente social e a própria natureza humana se constitui num processo de interação inter-pessoal e inter-cultural, cabendo ao corpo papel principal. Assim é que a psicogênese da motricidade se confunde com a psicogênese da pessoa. O auge deste pensamento, via movimento, se observa no período sensório-motor e se prolonga durante toda a pequena infância, justificando a afirmação de que a criança pensa na ação.

D: Tio Wallon tá certo, mas gostamos mais de vovô Gadamer que não está interessado nessa coisa do que está dentro e do que está fora. O jogo de dentro e fora é legal prá caramba também.

P: O que é intra e o que é interpsíquico é um jogo também né?

D: A gente não sabe o que é intra nem inter. Inter pelo que sei é o time do Internacional.

P: Rsss. Desculpe meu linguajar me animei na teoria...

D: Olha, é tudo uma coisa só. A gente só pega as figurinhas que a tradição nos dá de presente e aí a gente brinca com isso. A gente brinca tanto disso que a gente começa a representar estas fantasias em tudo quanto é canto. É tudo misturado!

P: Segundo seu tio Wallon (1968) no desenvolvimento da criança, existe uma primeira etapa chamada de “impulsivo-expressivo-emocional” (zero a um ano) antecedendo a “sensório-motora” (um a dois anos) em que uma engloba a outra num sincretismo complexo. Sabe, numa espécie de “mistura”, como vocês dizem.

D: É, tem muita gente que estuda a gente. Mas a gente é mais rápida do que o que eles falam. As coisas com a gente, às vezes, acontecem antes dessas idades.

P: Pois é, na perspectiva deste estudioso de vocês (1968) que o caminho do “ato ao pensamento”, não considera o corpo como neutro, mas ele é cheio das relações pessoais e culturais, constituindo-se no principal instrumento da criança no seu diálogo com o mundo social, possibilitando-lhe viver a cultura e construir o pensamento.

D: Se quiser dizer assim... Mas deixa eu dizer: Nós conhecemos o mundo pelo nosso corpo e quando isso vira pensamento já tá tudo junto. Sabe quando você mistura café com leite? Não é mais leite e nem é mais café...

P: Isso quer dizer que quando emerge o “eu” que vocês vivenciam, sentem e pensam vem do jogo entre a cultura e o corpo nessa mistura?

D: Sim, os gestos que a gente imita acabam por fazer parte do nosso corpo e se mostram cheios de pensamentos sobre o mundo, e é neste jogo entre os brinquedos da cultura que forma um jeito de a gente entender essa coisa chamada “tradição” mas, para chegar nessa mistura toda a gente se ajusta ao nosso modo com aquilo que desperta o nosso interesse, a cada momento. O resultado é o que você viu: a gente fazendo o jogo do que é homem e do que é mulher, pois a gente sabe jogar muito bem esse jogo.

P: A compreensão destes comportamentos de gênero se dá, então, através de um ajustamento criativo, num jogo entre os elementos presentes da cultura e do corpo vivido da criança através de suas representações do que seja homem e do que seja mulher?

D: Sim. A gente vai imitando, imitando, os outros vão achando interessante, interessante... Daí a gente vai descobrindo onde, como e quando representar. Na escola, por exemplo, você viu que nossos amiguinhos e amiguinhas estavam apenas representando nas fantasias de ser homem e de ser mulher como em um teatrinho. Às vezes fica sério porque vocês acabam ajudando nisso. Dependendo da forma do sucesso de nossas representações, a gente escolhe o que fazer. Mas é pura brincadeira, a gente não sabe ainda o que isso vai significar de verdade depois no mundo dos adultos, mas a gente tem uma ideia. Mas quando a gente cresce mais, ainda assim a gente sabe que é um jogo. Só que numa nova fase, numa nova aventura.

P: Então... Na cena das meninas, os pequeninos corpos num rebolado precoce e as camisas em forma de bustiê pareciam fazer aparecer o que ainda não existia: a importância das ancas e dos seios como forma de sedução. Freyre (1986, p. 177), narrando as formas figurativas em que as ancas das mulheres são representadas, toma o exemplo da arte de Emiliano Di Cavalcante para afirmar que “É em ancas que essas curvas esplendem, irradiando suas maiores provocações, além de estéticas, sensuais.” Ainda em Freyre (1986, p. 177) “[...] uma perspectiva como que – paradoxo! – maliciosamente inocentes.”

D: É mesmo, mas não temos nem só a inocência e nem só a esperteza, as duas coisas andam juntas, mas do nosso modo, não do modo de vocês adultos. Nesse jogo das meninas a gente só quer representar o que esperam da gente também. Essa coisa que você chama de “sedução” é uma brincadeira também.

P: Quer dizer que se juntarmos as duas cenas vamos observar um jogo de sedução nas meninas, proporcional ao papel que a tradição dá ao homem como aquele que é ensinado, desde cedo, a ser o “comedor” de mulheres?

D: Sim, acho que é por aí mesmo. É somente um jogo de encaixes.

P: Deixa-me posicionar o leitor a partir de Freyre (1986, p. 178):

O homem médio brasileiro não pode deixar de ser sensível a essa imensidade de provocações que o rodeiam, não tanto ao vivo, como através de anúncios de revistas ilustradas, que se vêm esmerando na utilização de reproduções coloridas de mulheres nuas, como atrativos para uma diversidade de artigos à venda. Há no Brasil de hoje, uma enorme comercialização de imagens de formas de mulher, através de anúncios atraentes. Estéticos, uns. Alguns lúbricos. Também se vem fazendo esse uso na televisão. E sonoramente, em músicas apologéticas de beleza das formas de mulher. O sexo, isto é, o da mulher, vem, através dessa sua comercialização em anúncios, quase dominando, em publicidade apologética, glorificações de corpos de mulher.

D: É como a gente fala, vem tudo na Cartilha da tradição. Basta representar. Tudo isso aí são figurinhas do que representa a mulher e do que representa o homem.

P: Neste caso, a representação de modos de homem e modos de mulher é reforçada pela tradição, fundamentada por todo um sistema patriarcal que se mostram nos gestos e expressões o comportamento esperado para homens e mulheres. Os comportamentos acabam por expressar no cotidiano a partir destas cenas citadas acima toda uma tradição de uma sexualidade hegemonicamente heterossexual e de dominação masculina. Para Parker (1999, p. 63):

Embora uma certa imagem da tradição patriarcal forneça o contexto no qual os brasileiros continuam a interpretar as relações entre homens e mulheres, é na linguagem do cotidiano que seus entendimentos mais proeminentes de masculinidade e feminilidade são primeiramente construídos. É nas expressões, termos e metáforas utilizadas para falar do corpo e suas práticas, que as relações da criança com a realidade começam a tomar forma e que os sentidos associados ao gênero na vida brasileira são mais poderosamente expressos.

D: Sua linguagem é meio difícil de compreender, mas é assim; para os meninos, ensinam desde cedo a gente, como você diz, ser “o comedor” daí entramos no jogo de provar que somos homens. E para as meninas elas são ensinadas a provocarem os meninos. Mas para nós é mais importante a brincadeira do que entender tudo isso, mas nós acabamos, mais cedo ou mais tarde, entendendo tudo e sempre a gente joga com o que a gente entende.

P: Então deixa explicar mais. Ainda segundo Parker (1999) isso acontece numa variedade de contextos diferentes “Comer” segundo ele, pode ser usado como sinônimo de vencer e possuir. Este autor dá o exemplo de quando um time de futebol vence outro, sua torcida se vangloria de que ele “comeu” o adversário. E, comendo, o parceiro ativo metaforicamente consome o passivo: possuindo, tomando posse, estabelecendo propriedade. Ou seja, o homem aprende a condição de ser o comedor e a mulher vai aprendendo a qualidade de comida – que se oferece ou se conquista – tudo isso se expressam em gestos, palavras e intencionalidades de forma precoce no desenvolvimento da criança.

D: A aventura é que tanto as meninas como os meninos acabam entendendo que existe um território já construído quando a gente nasce. E a gente gosta de brincar do território do homem e do território da mulher. Porém a gente brinca de um milhão de outras coisas também e se os adultos não se importassem tanto com isso, talvez a gente até não despertasse para esse jogo. Poderíamos brincar em todos os territórios. Na verdade deixaria de existir territórios e caso existissem, seria tranquilo ir de um território ao outro. Mas desde o momento que a gente entra no jogo a gente vai brincando com esses territórios. Se tiver “pipiu” existe um território que é dos meninos e dos homens, se a criança nasce com um “mimiu” ela vai para o território das meninas e das mulheres. É tão legal brincar de ser menina como brincar de ser menino, mas tem vezes que a gente acha esse jogo chato e daí a gente inventa outros jogos.

P: Mas me diz, como estes gestos são incorporados (tornado corpo) no comportamento das crianças? Por exemplo, achei muito interessante os meninos ficarem rindo quando fazem o gesto de “comer a mulher”. De repente, eu que sou adulto, vi como se fossem dois adultos se gabando de que são homens. Como é isso?

D: “Eu só sei que é assim” como diz o Chicó<sup>42</sup>. O que a gente pensa, diz e representa acontece tudo no mesmo momento. Depois que acontece, a gente fica entendendo sempre mais alguma coisa e de novo vai acontecer novos jogos... infinitos jogos... o jogo não pára nunca. Os meninos ficaram apenas rindo porque estavam fazendo sucesso na fantasia de serem homens.

P: Compreendi é aquilo que Bourdieu (1995, p. 161) fala que o homem “brincar de ser homem”, ou seja, o menino sempre entra nesse jogo. Há um jogo entre as performances de ser homem e ser mulher. Percebo que no jogo da sedução há uma espécie de passos necessários. Ele tem regras interessantes, mas nem sempre claras. Alguns amigos me dizem: “Às vezes a mulher não é tão interessante como o jogo de conquistá-la!”. Penso que o legal da conquista é saber-se um vitorioso. Passou no teste de “comedor”, a mulher “deu” para ele ou ele conseguiu fazer com que ela desse numa boa!

D: Nós e nossos pais estamos representando. O menino entra no jogo de ser homem e eles entram no jogo de querer que o menino seja homem. Quando alguém diz para um menino. “Aí está o homem!” o menino e o pai reconheceram que tal representação deu certo.

P: E quando você não quer ser o homem que seus pais querem?

D: Daí eu represento um “mais-ou-menos homem”. Às vezes de tanto eles se importarem com isso a gente acaba brincando mais, outras vezes a gente perde o interesse, mas sempre é representação. Na cartilha da tradição já existem as dicas para ser homem e para ser mulher, mas isso não impede que eu crie a minha própria forma, saca?

---

<sup>42</sup> Chicó é um personagem de Ariano Suassuna do Auto da compadecida que tinha um modo de pensamento fantástico (fantasioso) de explicar o que compreendia apenas com essa expressão: “Não sei, só sei que foi assim”. Muito ingênuo, mas muito imaginativo, o personagem de Ariano Suassuna apresenta uma performance semelhante com o pensamento infantil. É interessante que todas as vezes que João Grilo mostrava as incongruências de Chicó ele se chateava e dizia: “Não sei, só sei que foi assim”. Como mostra Gadamer (2008a, p. 169), “[...] é imitando que a criança começa a brincar, confirma assim o que conhece confirmando a si mesma. Também o prazer em que a criança encontra em se disfarçar, a respeito do que já se manifesta Aristóteles, não é na intenção de se esconder, uma simulação a fim de que se adivinhe e se reconheça quem está por trás disso; é antes uma representação que só deixa subsistir o representado. Por nada desse mundo a criança vai querer ser adivinhada por trás do seu disfarce. O que ela representa deve ser, e, se algo deve ser adivinhado, é exatamente isso. Terá de ser reconhecido o que isto ‘é’.”

P: Legal, isso. Posso chamar de ajustamento criativo?

D: Sim, tem sempre um jeito criativo de a gente se comportar e mesmo obedecendo às regras sempre é um risco criar. Mas só vamos saber disso no próprio jogo, jogando é que a gente encontra formas de jogá-lo e o jogo fica interessante não só por jogá-lo, mas porque existem formas diferentes de jogar esse jogo. É toma lá dá cá, entendeu?

P: Sim. Ai vocês começam a colocar essas coisas na cabeça?

D: Mas olha, vovô Gadamer não está muito interessado no que acontece na cabeça. Ele gosta mais é de ver o jogo rolando. Já pensou se você parar para ver o que se passa na cabeça de cada jogador de futebol? é capaz de você perder de ver o jogo... A gente quer sacar o que o outro tá pensando, mas para ver que próximo passo nós vamos dar. É essas coisas criativas que acontecem no próprio jogo que faz o jogo se tornar uma coisa que a gente não sabe quando vai acabar e também se acabar, perde a graça. Por isso que a gente também gosta de inventar coisas diferentes.

P: Para resumir nossa conversa. No primeiro capítulo eu falei de mim e de minhas novas compreensões de gênero. Eu achava que tinha uma “essência” que era só de homem e outra “essência” que era só de mulher. Depois eu percebi que não existe isso. Qual a opinião de vocês a respeito disso?

D: A gente chama de jogo da caixa-preta. A tradição nos ensina mesmo que tem uma caixa-preta que vai nos dizer o que é ser homem e o que é ser mulher. Como a gente gosta de jogar cada menino e cada menina sai correndo para achar a sua caixa-preta. Parece que você não achou nenhuma caixa-preta, né?

P: Foi (risos).

D: Bom, enquanto você achou que existia você foi procurar. Como a gente também não sabe a gente apenas representa, representa para achar. Às vezes o legal é a dúvida, pois faz a gente entrar nessas aventuras.

P: No outro capítulo eu falei da tradição religiosa de minha família. O que vocês pensam a respeito de religião.

D: A gente acredita em papai do céu. A gente só não gosta quando dizem que ele é mau, que é pecado isso que é pecado aquilo. Que “ele” não vai gostar da gente se a gente fizer coisas erradas e por aí vai. Mas o importante é que a gente sabe que ele existe e ele sabe que a gente existe. Eu acho que ele não está interessado nessa coisa de caixa-preta. É só nossos joguinhos. Ele olha mais para nosso coração. Eu penso que ele fica se divertindo lá no céu vendo a gente procurar essas caixinhas pretas (risos).

P: No outro capítulo eu falei dos pais de muitos de vocês que agora se encontram todos misturados na figura de vocês, Duns. O que vocês acharam de minha conversa com os pais de vocês?

D: Você viu que têm alguns que deixam a gente mais livres, outros que prendem mais e outros que deixam a gente muito largado. A gente respeita nossos pais como já te disse. Mas a gente tem nossa própria opinião sobre o mundo.

P: E sobre a escola?

D: A escola é o maior barato. Tem muita alegria, muita brincadeira, muitos amiguinhos e muitas amiguinhas e muita coisa para a gente aprender, descobrir e participar de muitas aventuras. É muito legal. Claro que tem também coisas chatas. A pior coisa é quando acham que a gente não sabe nada. Só acho que o ensino deveria ser mais criativo. Não deveria ter muita coisa preparada antes. Deveriam deixar que nosso encontro fizesse a festa. Cada criança tem dentro dela um pula-pula e um dança-dança. A gente quer se divertir, mas a gente quer aprender sobre as coisas do mundo. Quando a gente chega na escola traz muitas figurinhas de casa. Seria massa se os professores pegassem o que a gente traz e trabalhassem com isso. Seria mais divertido, pois aí a gente ia conhecer mais cada um e cada um ia conhecer mais a gente. É claro que se for muita festa sempre, a gente acaba bagunçando tudo. Sabe, alguma coisa de respeitar o que está no meio entre a escola e o que a gente leva para brincar nela! Seria legal se dessem mais espaços para a gente falar da gente, falar do que a gente pensa do mundo, inclusive dessas coisas sobre o que é o homem e o que é a mulher. Mas sabe... Esse jogo já está ficando muito chato. A gente pode para por aqui?

P: Claro (rs). Muito obrigado por essa oportunidade de compreender melhor esse jogo.

D: De nada. Ainda estamos no jogo. O jogo não acaba viu? Mas é que já estou cansado disso tudo!

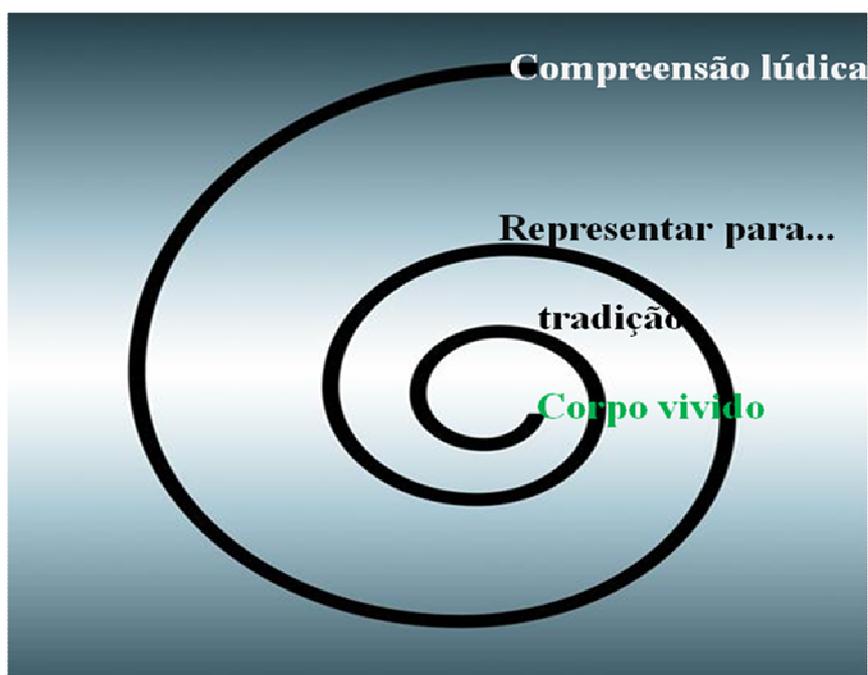
P: Eu também (rs).

D: Quando quiser vir é só aparecer no nosso site.

A figura do Dunc foi, aos poucos, do *face-a-face* de nosso contato, se distanciando de mim até que eu me vi, novamente, sentado diante do computador observando a imagem do Dunc se despedindo num “tchau colega!” e desaparecendo. Dei-me conta de que já não estava escrevendo a tese na sala do mundo dos Duncs, mas aqui mesmo no meu computador. Deste lado vi que o site continuava o mesmo, mas sem interatividade. Minimizei o site e apareceu a tela do Word, exatamente aqui, nesta parte da tese.

O círculo de compreensão se abria em uma multiplicidade de possibilidades de compreensões; percebi como a tradição aparece para a criança como um tabuleiro com uma miríade de peças que dizem, através de um jogo de auto-representação de posições, o que é o homem e o que é a mulher. Minha compreensão existencial de corpo-vivido é a de que a criança, quando chega ao mundo, já encontra tais peças esparramadas no solo da tradição familiar e pode, com isso, efetuar seus próprios ajustamentos criativos. Ao chegar à escola encontra outras peças sobre a compreensão de gênero trazidas pela tradição de outras crianças. O círculo hermenêutico, então, pode ser compreendido de acordo com a figura abaixo em que o primeiro momento é de corpo-vivido, um corpo em situação. À medida que a criança brinca com a tradição ela vai efetuando seus ajustamentos criativos. Na perspectiva gadameriana ela estaria “representando para”. Isto é, a criança toma os elementos que encontra no ambiente, se (re)veste deles e, nesse processo de vivência, encontra novos

significados. Nesse sentido, não há uma simples reprodução da compreensão de gênero transmitida pela tradição. Antes disso, se trata de um processo lúdico de auto-representação a partir do seu encontro com as figuras de gêneros transmitidas pela tradição. Como se vê na figura abaixo, a compreensão de gênero no universo da criança se dá de uma forma, eminentemente, lúdica.



**Figura 7** – Círculo hermenêutico do diálogo com as crianças

## CONCLUSÃO

No primeiro capítulo procedi com a apresentação do meu Mundo-Vida. Nele já se percebe o movimento do círculo hermenêutico em que inicio com uma posição essencialista no jogo da compreensão de gênero e termino com uma posição existencialista. Logo, a base do círculo da compreensão desta tese começa com uma posição prévia, visão prévia e concepção prévia sobre a compreensão de gênero de maneira existencialista. Isso significa que minha compreensão prévia sobre gênero é de que não há essência de homem, nem essência de mulher.

No capítulo sobre o horizonte de sentidos da minha família percebi dois momentos em que pude experimentar uma fusão. A primeira através da figura de gênero “uma só carne”. Tal figura, da mesma maneira que aparece no horizonte de meus pais como uma forma do casal ter a mesma compreensão sobre gênero o que me faz identificar com o consenso no diálogo. A outra figura de gênero é “competição”. Fundo-me com a perspectiva de minha irmã compreendendo univocamente o problema da competição. Da mesma maneira que ela, também não gosto da competição. Porém, diferentemente dela, minha opinião é que o homem não tem funções definidas a priori. De acordo com minha postura existencialista as funções vão aparecendo de acordo com a relação em funcionamento do casal. É existindo que se constroem funções e papéis. Nisto a competição se transforma em possibilidades criativas de estarem juntos. Em relação ao meu irmão mais velho e minha irmã mais nova a fusão se dá mais pelo consenso do contato fraternal de irmãos do que por ser atravessado pela tradição religiosa.

O horizonte de sentidos de minha família tem na fé o seu argumento maior na compreensão de gênero. Neste sentido tal horizonte é transcendental. O pecado, “fomos educados no caminho do senhor”, a vontade de Deus, o Plano de Deus para o homem e a mulher etc. Porém há desdobramentos diferentes no mesmo horizonte de sentidos. Pode-se observar que a despeito de minha família possuir uma visão essencialista sobre a compreensão de gênero fundada numa fé religiosa há diferenças entre eles nos modos de viver esta compreensão.

No horizonte de sentidos de meus familiares fica consagrada a configuração da fé nos modos de compreender gênero. É uma ética da fé, uma ética que é dada na fé. Todas as coisas são perpassadas pela fé.

Como fundir “fé” com “postura existencial”? Minha visão de mundo sendo existencialista não retirou minha fé em Deus. Desse modo, a fusão do meu horizonte de sentidos com o horizonte de sentidos de minha família pode ser configurado como uma “Fé existencial”. Isto fica claro no meu contato como psicólogo clínico e no trabalho que realizo em algumas ONGs com homossexuais, prostitutas, travestis, viciados em drogas e etc. que não são aceitos na igreja, mas que têm fé em Deus. Nestes contatos a minha “fé existencial” com essas pessoas é compartilhada pela crença em comum de que Deus está em todo canto, não somente na igreja. Ou seja, compreendo que não se faz necessário ir a igreja para viver uma experiência mística com Deus.

No capítulo sobre os pais das crianças pude perceber quatro tipos de horizontes de sentidos: “pais liberais e não-religiosos”; “pais liberais e religiosos”; “pais não liberais e não religiosos” e “pais não-liberais e religiosos”. O liberal tem uma posição negativa diante da tradição. O não liberal e religioso se ligam com a tradição, só que numa atitude positiva. O extremo da configuração da compreensão de gênero, entre um pólo ao outro, se dá entre pais liberais e não-religiosos e pais não-liberais e religiosos. Isso não significa que a tradição religiosa determina a não liberalidade. Nem que a não religiosidade determine a liberalidade. Por exemplo, o pai de Armandinho é religioso, mas é liberal. Não se incomoda com quem quer ser homossexual e mostra que não há problema do filho dele brincar com brinquedos do outro gênero. Já o pai do Osmar é não-religioso e é não-liberal. Ele diz: “Eu corrijo o Osmar”. Toma a figura da “homofobia” de forma ambígua, elegendo-a numa forma reativa como um argumento para contestar o fato da ex-mulher não permitir com frequência sua presença no convívio com seu filho. O medo do pai é que o convívio com a mãe e muitas mulheres deixe o filho, como ele diz “Em cima do muro”. Quanto aos pais do Dodô há compreensões diferentes sobre gênero entre eles. A mãe se mostra liberal, mas o pai não, porem ambos são religiosos. Dodô considera as diferentes compreensões dos seus pais e transita entre elas encontrando sua própria opinião. Já os pais do Netinho foram aqueles que mais alargaram o horizonte de sentido em relação a figura de gênero “liberdade”. Eles não são religiosos e são liberais. Netinho pôde experimentar escolher brincar de boneca argumentando com sua avó que ele não saberia cuidar da irmã que chegaria se não tivesse essa experiência de brincar com a boneca. Os pais de Netinho quando viram que ele tinha deixado de fazer *ballet* por conta das falas dos colegas, conversa com ele e ele volta a fazer *ballet*.

Como fundir “fé existencial” com tantos universos de sentidos diferentes? No capítulo sobre os pais e responsáveis pelas crianças, duas figuras sintetizaram os horizontes de

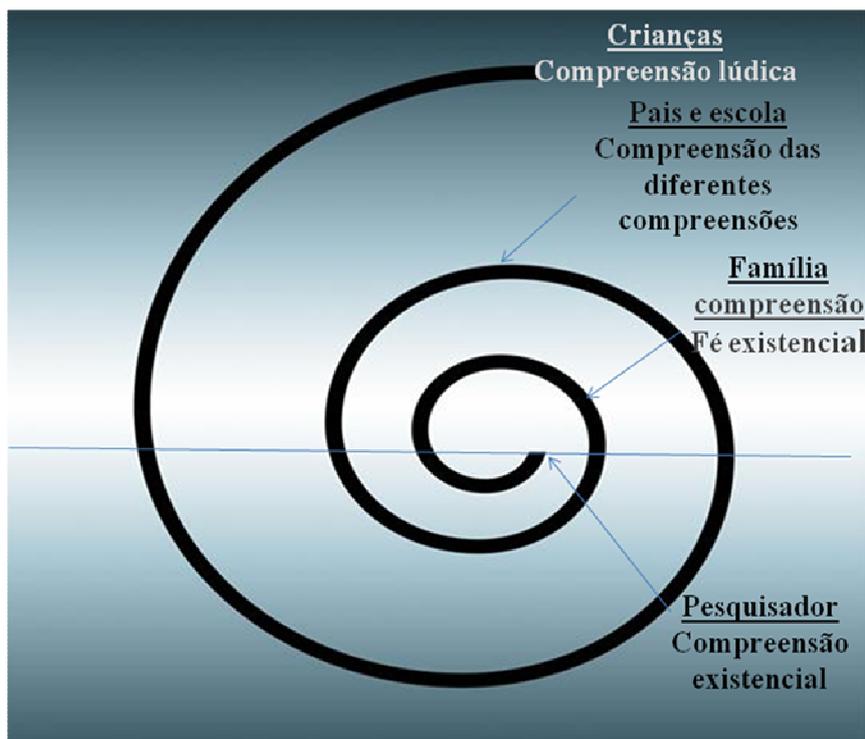
compreensão de gênero, que foi a figura da “Anatomia” e a figura de gênero da “Liberdade”. Se a “liberdade” dialoga com a “anatomia” seria algo como: respeitar a tradição, mas permitir que os filhos possam brincar com os jogos e brinquedos sem ser atravessado por uma preocupação quanto ao gênero.

Porém, a configuração de gênero que prevaleceu nos depoimentos dos pais e responsáveis pelas crianças foi a “Anatomia”. Pode-se constatar que a configuração de sentidos dos pais estão impregnadas pela tradição religiosa do mito adâmico, todavia com algumas possibilidades de transgressão. Logo, a configuração que fica é “possibilidades de transgressão”, mesmo que numa possibilidade remota. Isto é, mais ou menos, como mostra a mãe de Dodô: “Quando o pai sai, ele brinca de boneca”.

Se eu fundo “fé existencial” com “possibilidades remotas de transgressão” então eu tenho uma configuração de gênero que vibra quando acontece a transgressão, mas ao mesmo tempo respeita as diferentes tradições. Outra forma de configurar o horizonte de sentidos dos pais das crianças é “Diálogo com as diferenças”. A figura “anatomia” dialoga com a figura “liberdade” e temos então possibilidades de novas compreensões.

De fato, é assim que eu chego ao universo de sentidos das crianças. Mantendo minha fé existencial e aberto ao diálogo com as diferentes tradições. O que é homem e o que é mulher? Só jogando este jogo que se pode responder tal pergunta. Não há essência de homens e mulheres, mas tomando o jogo como um modo de compreender o gênero, mesmo eu entrando com minha opinião a priori eu posso modificá-la, reforçá-la, enfraquecê-la etc. O que podemos observar em relação ao jogo da compreensão de gênero que grassou em mim é o desdobramento do círculo hermenêutico que teve “início” numa compreensão de gênero baseada na tradição religiosa até chegar a uma compreensão de gênero não mais essencial, e sim existencial. Por isso que é mais forte a visibilidade das mudanças no jogo de compreensões de gênero no primeiro capítulo, visto que estas compreensões foram se processando numa longa trajetória existencial de mais de 40 anos. No entanto, pude experimentar escrevendo essa tese e no trabalho de campo, um respeito maior em relação às diferentes compreensões de gênero. Apesar de ter a minha opinião própria não tive necessidade de fazê-la prevalecer. A abertura para novas compreensões de gênero me permitiu alargar mais ainda o horizonte da empatia.

Para terminar essa diligência, gostaria de apresentar as fusões de horizontes de sentidos dos sujeitos desta pesquisa e fazer algumas reflexões sobre o jogo da compreensão de gênero em relação às diversas posições de pais e educadores frente à educação de crianças.



**Figura 8** – Fusão de horizontes de sentidos no jogo da compreensão de gênero

No jogo da compreensão de gênero em diálogo com diversos horizontes de sentidos o círculo inicia com uma compreensão existencial. Esta primeira etapa do círculo de compreensão, na realidade, é o final da etapa do meu horizonte de sentidos. Nesta pesquisa, a partir de um diálogo do meu horizonte de compreensões com diversos horizontes de sentidos sobre o jogo da compreensão de gênero, pude ampliar meu horizonte de compreensões, primeiramente, fazendo a fusão com o horizonte de minha família ao ponto de ressignificar a minha fé, porém, desta feita, numa fé existencial. O círculo dá mais uma volta e encontro nos pais das crianças e na escola de educação infantil uma multiplicidade de compreensões sobre gênero o que faz ressignificar a minha capacidade de empatia. Por último, encontro com as crianças e, nesse momento, percebi a ludicidade como o fator de maior pregnância no mundo infantil para qualquer compreensão de gênero. É pelo lúdico que a criança representa e compreende as questões de gênero. O jogo da compreensão de gênero para a criança tem uma característica de “representar para”. Nesse sentido, há algumas reflexões importantes para pais e educadores de crianças.

A primeira delas é que os jogos, brinquedos e brincadeiras, não têm relação de correspondência com a determinação da orientação sexual. Privar uma criança de transitar entre os brinquedos de gênero é privá-la de sua expressividade, criatividade e espontaneidade.

A figura de gênero “proibição”; “correção” e congêneres no lugar de fazer prevalecer a tradição dos pais podem, ao contrário, fazer emergir a figura da “curiosidade”. As crianças estão no jogo da compreensão de gênero e se lhe retiram a possibilidade de viver determinada figura de gênero tal ausência pode se configurar como presença-na-ausência. As crianças sabem distinguir o que os pais compreendem em relação às questões de gênero mesmo se isto não for exposto, pois os comportamentos dos adultos são observados e representados ludicamente pelas crianças.

A segunda questão é o diálogo com as diferenças. Uma compreensão de gênero tradicional, fundada na fé religiosa não quer dizer que seja mais pobre ou mais problemática que outras de compreensão de gênero. Da mesma maneira se os pais das crianças não têm uma tradição religiosa não significa que isso se configure como melhor ou pior do que aqueles que são religiosos. Gadamer (2008a, 2008b) traz a possibilidade do diálogo com as diferenças e a possibilidade de encontrar pontos em comum mesmo em meio a diferenças. O jogo de compreensão que ocorre no intervalo entre os jogadores pode assumir diferentes possibilidades de compreensão. Mesmo uma opinião inicial pode mudar como pode fortalecê-la. Estar aberto para o jogo da compreensão é não ficar numa atitude dogmática.

No capítulo sobre o horizonte de sentidos de minha família sobre a questão de gênero percebi a importância da figura de gênero “uma só carne” como constituição de um ponto de convergência entre meu pai e minha mãe, que se desdobra para mim como um verdadeiro exemplo de um exercício de um diálogo hermenêutico com o sucesso do consenso. Essa compreensão é fundamental no exercício docente para encontrar um ponto de consenso entre os alunos e fortalecer a prática de empatia na educação de crianças em geral.

A terceira questão é que, como foi visto no mundo dos Dunps, a criança vive o jogo de uma maneira intensa. Ela, mais que o adulto, sabe aproveitar ao máximo da experiência lúdica para compreender o mundo. Isso indica que para que os pais e educadores possam compreender seus filhos e seus alunos é fundamental uma inclusão no universo vivencial da criança. A criança percebe quando o adulto está inteiramente envolvido ou quando se trata apenas de uma estratégia. Ela pode até responder aceitando o jogo, mas ela sabe discriminar quando o outro jogador se encontra, de fato, imerso na experiência lúdica junto com ela.

Em suma, as configurações de gênero através do par dialético homem/mulher têm diversas possibilidades de se configurarem. O desdobramento em figuras de gênero, que emergem dos sentidos que a tradição dá a este par dialético, antes de ser visto como um

preconceito negativo é fundamental que se observe as multiplicidades de possibilidades do jogo de compreensão de gênero.

A escola pesquisada mostra que a figura da “heteronormatividade” ainda tem uma grande pregnância por decorrer, em grande parte, do fundamento essencialista transmitido pela tradição religiosa judaico-cristã. O que mostra que os espaços para a possibilidade de feminilidades e masculinidades não hegemônicas emergirem ainda é difícil e complexo no meio de uma tradição heteronormativa. O lugar do menino é vigiado para que não hajam ameaças de ser capturado por figuras de gênero femininas. Da mesma maneira as meninas são estimuladas a guardarem-se e terem o cuidado em não se exibirem.

No entanto, esta é a tradição da escola e da maioria dos pais que colocam seus filhos nesta escolinha do município de Ilhéus. Compreender a realidade tradicional é o primeiro passo para um diálogo autêntico, respeitando o horizonte de sentidos do outro. Isto não significa concordar com o outro. O que define que meu ponto de vista seja melhor que o seu? Ou o contrário? Tudo não passa de um jogo de compreensão em que a possibilidade do encontro com as diferenças em busca de um ponto em comum é fundamental no diálogo.

Gadamer se mostrou para mim como um referencial importante no diálogo com as diferenças. Na contemporaneidade há uma multiplicidade de possibilidades de diferenças mesmo no seio da Educação Infantil: crianças negras, brancas, obesas, magras, meninos com “jeito” de menina, meninas com “jeito” de menino; predileções por brinquedos do outro gênero, questões antes não levantadas como simplesmente “menino pode fazer *ballet*?” etc. As figuras de gênero trazem junto toda uma tradição e é importante perceber a configuração de gênero que subjazem em cada figura para podermos compreender melhor o horizonte de sentidos do outro e partirmos para uma interação.

Ao nível macro social dia a dia as novas tecnologias emergem com novas possibilidades de pensar o mundo. O espaço cibernético da internet é uma realidade mesmo em classes menos favorecidas economicamente como foi o caso das famílias das crianças da escola pesquisada. Alguns pais já possuem computador e as crianças de quatro anos mesmo sendo pobres já tem a possibilidade de entrar na era do acesso. Há, neste sentido, uma possibilidade de se jogar com mais figuras de gênero do que antes. Pois a possibilidade de reconfiguração destas figuras de gênero no espaço cibernético é bem maior.

A figura de homem e a figura de mulher se constituem numa espécie de matriz dialética para que as multiplicidades de possibilidades de gênero sejam forjadas através deste

par. Mesmo numa escolinha em uma cidade do interior foi possível num curto espaço de tempo observar uma miscelânea de figuras de gênero que ali emergiram. Porém, acredito na abertura contínua de horizontes de sentidos para que outras matrizes que não apenas essas, passem, também, a se constituir em outras matrizes num processo contínuo de emergência de figuras de gênero. Quem sabe um dia deixe de existir as figuras de gênero e possamos ser simplesmente pessoas. Contudo, percebo a efervescência de uma multiplicidade de emergências de figuras de gênero na atualidade e isso se desdobra através da pergunta: “O que é o homem e o que é a mulher?”. Não para se ter essa pergunta respondida, mas pura e simplesmente para colocar a compreensão de gênero em aberto, em questão.

Além dos mitos fundadores da tradição religiosa, as compreensões e as grandes construções sociais e culturais de gênero vêm da corporeidade do homem e da mulher. Neste sentido a “vagina” pode perguntar por que não pode ser “pênis” e o “pênis” tem a possibilidade de perguntar por que não pode ser “vagina”. Essas perguntas são respondidas hoje através das cirurgias e implantes de mudança de sexo. Isso acaba por quebrar o apoio anaclítico<sup>43</sup> entre percepção, diferenças anatômicas e gênero e relativiza a crença de que a “anatomia é o destino”. Da mesma forma o surgimento do banco de sêmen, a inseminação artificial, clonagem etc. que emergem para desterritorializar completamente a relação da figura da “sexualidade” com a figura da “reprodução”. Numa reportagem do ano passado assistimos a emergência do primeiro homem grávido da história<sup>44</sup>. Todas essas mudanças colocam a questão de gênero num debate muito mais amplo, e as crianças estão atentas a estas novas configurações do jogo da compreensão de gênero.

---

<sup>43</sup> Desde a primeira edição dos "Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade" em 1905 Freud utiliza a noção de apoio anaclítico para fundamentar a gênese da sexualidade.

<sup>44</sup> O transexual Thomas Beatie, o primeiro "homem grávido" da história, deu à luz no início desta semana no Centro Médico St. Charles de Bend, no Estado do Oregon (EUA). (FOLHA, 2008).



Figura 9 – Um Dulp brincando com diversas figuras de gênero

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Custódio. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos ao encontro com Hegel. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Gabriela, o ícone denso e tenso**: raça, gênero e classe em Ilhéus. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor/0198.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2009.

AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela**: crônica de uma cidade do interior. São Paulo: Martins, 1970.

\_\_\_\_\_. **Terras do sem fim**. Rio de Janeiro: Record, 1978

\_\_\_\_\_. **O menino Grapiúna**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

AMATUZZI, M. M. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 5-10, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13-25, 1990.

ASCH, S. **Psicologia social**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960, v. 1. (1ª. ed. 1952).

ARAÚJO, Marcelo; ROCHA, Rui; ALGER, Keith; MESQUITA, Carlos A. B. **A mata atlântica no sul da Bahia**: situação atual, ações e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, 1998. (Série Cadernos da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica, Caderno nº 8).

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

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**. Tradução Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **XY**: sobre a identidade masculina. 2. ed. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BATISTA, Cynthia Mara Felício. **Construindo o caráter das crianças na Escola Dominical**. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/507464/Construindo-o-carater-das-criancas-na-Escola-Dominical>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1949] 1980.

BENTO, S. G. C. A literatura gestáltica: uma abordagem verbivocovisual em “Um lance de dados”. **Revista Eutomia**, v. 1, p. 434-457, 2008.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Rio de Janeiro: Edições 70 Ltda, 1980.

BÍBLIA de Estudo de Genebra. Sociedade Bíblica do Brasil. Barueri-SP: Editora Cultura Cristã, 1999.

BÍBLIA Sagrada. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1969.

BOURDIEU, Pierre. **Poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. A dominação masculina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. A dominação masculina revisitada. In: LINS, Daniel (Org.). **A dominação masculina revisitada**. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

BRANDÃO, M. L. R. (Org.). **Mulher e relação de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: formação pessoal e social. Brasília, 1998. v. 2.

BRESOLIN, K. Gadamer e a reabilitação dos preconceitos. **Intuitio**, Porto Alegre: PUC, v. 1, p. 63-81, 2008.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso)>. Access em: 16 ago. 2009.

BUBER, M. **Que es el hombre?** México: Fondo de Cultura Económica, 1970.

\_\_\_\_\_. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BULTMANN, Rudolf. **Teologia dei Nuevo Testamento**, Salamanca: Sígueme, 1981.

BUROW, Olaf-Axel; SCHERPP, Karlheinz. **Gestaltpedagogia: um caminho para a escola e a educação**. São Paulo: Summus editorial, 1989.

CABRAL, Ivam. **Quatro textos para um teatro veloz**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

CAPPELLARI, Márcia Schmitt Veronezi. A pedofilia na pós-modernidade: um problema que ultrapassa a cibercultura. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 67-82 jan./jun. 2005.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

CORSARO, W. **Friendship and peer culture in the early years**. Norwood: Ablex, 1985.

\_\_\_\_\_. **The sociology of childhood**. California: Pine Forge, 1997.

\_\_\_\_\_. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1991.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y. de *et al.* **Piaget, Vygotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. (Orgs.). **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, s/d.

DELEUZE, G. **Pourparlers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

ECO, Umberto. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: NovaFronteira. 1984.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1999.

\_\_\_\_\_. **A política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ERDMAN, Charles R. **Comentário a epístola de São Paulo aos Gálatas**. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 1988.

FERNANDES, M. A. Educação como autoconstituição do ser humano: uma abordagem fenomenológico-existencial. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiânia, v. 32, n. 1, p. 69-89, jan./jun. 2007.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

FOLHA on-line, 3 jul. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u418988.shtml>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

FRAZÃO, Lílian Meyer; ROCHA, Sérgio Lizias Costa de Oliveira (Org.). **Gestalt e Gênero**: configurações do masculino e do feminino na contemporaneidade. Campinas-SP: Livro Pleno, 2005. (Série Gestalt Terapia).

FREIRE, Paulo. **Extensão e comunicação?** São Paulo: Paz e terra, 1969.

FREYRE, Gilberto. **Modos de homem, modas de mulher**. Rio de Janeiro: Record, 1987.

FREUD, S. À guisa de introdução ao narcisismo. In: **ESCRITOS sobre a psicologia do inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2005. (Obras Psicológicas de Sigmund Freud, v. 1).

FREUD, S. O inconsciente (1915). In: **A HISTÓRIA do Movimento Psicanalítico**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (ESB, v. 14).

FREUD, S. "O Ego e o Id", 1923; vol. XIX. in Ed. Stand. Bras., Imago, RJ.

GADAMER, H-G. **A atualidade do belo**: a arte como jogo símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, H-G. **Hermenêutica em retrospectiva**. 2. ed. Tradução Marco Antonio Casanova. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método I**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método II**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008b.

GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. **Norbert Elias: a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GONZAGA, Waldecir. **A verdade do evangelho e a autoridade na igreja**. Editrice Pontificia Università Gregoriana: Roma, 2007.

GIBSON, William. **Neuromancer**. 3. ed. São Paulo: Aleph, 2003.

GUEDES, Simoni Lahud. Subúrbio: celeiro de craques. In: DA MATTA, Roberto *et al.* **Universo do futebol: esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo: parte I**. Petrópolis Vozes: 1995.

HOLANDA, A. F. **O resgate da fenomenologia de Husserl e a pesquisa em psicologia**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, F. M.; FRANCO, M. (Orgs.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JORNAL da UNICAMP. Campinas, 30 mar. a 5 abr. 2009.

KANT, I. Que significa orientar-se no pensamento? In: A PAZ perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70, 1992.

KÄSEMANN, Ernst. **Perspectivas paulinas**. 2. ed. São Paulo: Teológica, 2003.

KOHLBERG, L. Education for justice: a modern statement of the socratic view y from is to ought. In: \_\_\_\_\_. **Essays on moral development: the philosophy of moral development**. San Francisco: Harper and Row, 1981. v. 1.

KOHLBERG, L. A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: MACCOBY, E. E. (Org.). **The development of sex differences**. Stanford: Stanford University Press, 1966.

KORCZAC, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LACERDA, M., Pereira C.; CAMINO, L. Um estudo sobre o preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: reflexão e crítica**, n. 15, p. 165-178, 2002.

LEVER, Janet. **A loucura do futebol**. Rio de Janeiro: Record, 1983.

LÉVI-STRAUSS, C. Aula inaugural. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Desvendando Máscaras Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

\_\_\_\_\_. **Princípios da psicologia topológica**. São Paulo: Cultrix, 1973.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria *queer***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Conversão religiosa e a opção pela heterossexualidade em tempos de AIDS notas de uma pesquisa. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 11, p.275-301, 1998.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos**. Lisboa: Editorial Teorema, 2002a.

\_\_\_\_\_. Les jouets et la différenciation sexuelle : une longue histoire culturelle. In: CHABAUD-RYCHTER, Danielle; GARDEY, Delphine (éds.). **L'engendrement des choses: des hommes, des femmes et des techniques**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2002b.

MANSON, Michel. Le jouet à l'école, d'Oberlin à Pauline Kergomard, signe de modernité ? In: COLLOQUE DE L'INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION AVEC ÉLISABETH DEWOLFF. São Paulo, jui. 2003.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco (Org.). **Os clássicos da política: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, "O Federalista"**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993. v. 1.

MERLEAU-PONTY, M. O olho e o espírito. Tradução Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NOLASCO, S. **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. Edições Loyola: São Paulo, 1996.

ORGANIZAÇÃO Mundial da Saúde. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Coordenação e tradução Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OSHERSON, S. **Al encuentro del padre: como la vida de un hombre es moldeada por la relacion com su padre**. Santiago do Chile: Editorial Cuatro Vientos, 1993.

PARKER, Richard. **Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo**. São Paulo: BestSeller, 1991.

PEDROSA, Mário. Psicologia da forma. In: ARANTES, Otilia (Org.). **Forma e percepção estética: textos escolhidos II**. São Paulo: Edusp, 1996.

PERSL, F. S. **Gestalt terapia explicada**. São Paulo: Summus Editorial, 1976.

PERLS, F.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. **Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality**. Highland, NY: The Gestalt Journal Press, 1951/1994.

PERLS, Frederick S.; HEFFERLINE, H.; GOODMAN, P. **Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

PERLS, Frederick S. **Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1997.

POLSTER, E; POLSTER, M. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.

RAGO, Margareth. Amores Lícitos e Ilícitos na Modernidade Paulistana ou No Bordel de Madame Pomméry. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos-SP: Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCar, n. 47, jul./dez. 2005.

ROCHA, Sérgio Lizias C. O. Motivações pessoais e profissionais na escolha do tema - Tema: o significado de ser homem: uma dissertação sobre a identidade masculina na Educação Infantil. **Cadernos de Pós-Graduação em Educação**, Fortaleza, p. 2, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicogênese da masculinidade uma leitura gestáltica sobre a construção da identidade de gênero masculina em diversas teorias e sua importância para a escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000a.

\_\_\_\_\_. Como a escola faz um homem? In: LERCHE, V. S.; MATOS, S.L. Kelma (Orgs.). **Educação: olhares e saberes**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000b.

RIZZO, T.; CORSARO, W. A.; BATES, A. Ethnographic methods and interpretative analysis: expanding the methodological options of psychologists. **Developmental Review**, n. 12, p. 101-123, 1992.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, n. 20, mai./ago. 2002.

SHUCK, Rogério J. **Através da compreensão da historicidade para uma historicidade da compreensão como apropriação da tradição**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da Ginástica francesa no século XIX**. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Jessé. A sociologia dual de Roberto Da Matta: descobrindo nossos mistérios ou sistematizando nossos auto-enganos?. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 16, n. 45, Feb. 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092001000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100003&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Sept. 2009. doi: 10.1590/S0102-69092001000100003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

STEIN, E. Compreender em vez de fundamentar: a hermenêutica filosófica de Gadamer. **Veritas**, v. 47, n. 1, 2002.

STOLLER, R. **Perversions: the erotic from of hatred**. New York: Pantheon Books, 1975.

\_\_\_\_\_. **Masculinidade e feminilidade: apresentação do gênero**. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 27-56, 2006.

TILLICH, Paul. **Teologia sistemática**. São Paulo: Paulinas & Sinodal, 1984.

VIGOTSKI, L. S. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona/Martins Fontes, 1968.

WEINBERG, George. **Society and the healthy homosexual**. New York: Saint Martin's, 1972.

WERTHEIMER, M. The general theoretical situation. In: ELLIS, W. Ellis (ed.). **Sourcebook of gestalt psychology**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1938.

YONTEF, Gary M. **Processo, diálogo e awareness: ensaios em gestalt-terapia**. São Paulo: Summus. 1998.

YOUNG, I.M. Corpo Vivido vs. **Gênero**: reflexões sobre estrutura social e subjetividade. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/young1.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2009.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

## **ANEXOS**

## O JOGO DA COMPREENSAO DE GÊNERO (Familia)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa busca investigar o jogo da compreensão de gênero. Nesta pesquisa informações sobre minha história de vida também entra como dados a fim de configurar o Horizonte dos meus sentidos. Como você fez parte da minha infância na qualidade de FAMILIA, gostaria de sua permissão para uma entrevista sobre a minha infância no tocante à compreensão de gênero. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Esta pesquisa garante que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:**

Instituição:

Endereço:

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará**

**Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo**

**Telefone: 3366.8338**

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Assinatura do (a) voluntário (a)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo Sérgio Lizias Costa de Oliveira Rocha <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> Nome do profissional que aplicou o TCLE
<b>Dados do (a) participante voluntário (a)</b> Nome: Domicílio: Telefone:	

## JOGO DA COMPREENSAO DE GÊNERO (Pais e filhos)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa busca investigar o jogo da compreensão sobre o que é homem e o que é a mulher. Nesta pesquisa informações sobre seu filho e sobre sua criação sobre os significados de ser homem e ser mulher serão fundamentais para compor os dados desta pesquisa.

A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Esta pesquisa garante que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa:**

Instituição:

Endereço:

Bairro: /CEP/Cidade:

Telefones p/contato:

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará**

**Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 Rodolfo Teófilo**

**Telefone: 3366.8338**

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Assinatura do (a) voluntário (a)	Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo Sérgio Lizias Costa de Oliveira Rocha <hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> Nome do profissional que aplicou o TCLE
<b>Dados do (a) participante voluntário (a)</b> Nome: Domicílio: Telefone:	

1. Projeto de Pesquisa: O jogo da compreensão de gênero: um diálogo entre os horizontes de sentidos do pesquisador e crianças de uma escola de Educação Infantil.			
2. Área do Conhecimento: Educação		3. Código: 7.08	4. Nível: ( Só áreas do conhecimento 4 )
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) Grupo III		6. Código(s):	7. Fase: (Só área temática 3) I ( ) II ( ) III ( ) IV ( )
8. Unitermos: Gênero, compreensão, ludicidade			
<b>SUJEITOS DA PESQUISA</b>			
9. Número de sujeitos ( ) No Centro : Total:		10. Grupos Especiais : <18 anos ( ) Portador de Deficiência Mental ( ) Embrião /Feto ( ) Relação de Dependência (Estudantes , Militares, Presidiários, etc ) ( ) Outros ( ) Não se aplica ( X )	
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
11. Nome: Sérgio Lizias Costa de Oliveira Rocha			
12. Identidade: 94002097581	13. CPF.: 230.064.635-87	19. Endereço: Av. Recreio, 1870. Casa 20	B. Lagoa Redonda
14. Nacionalidade: Brasileira	15. Profissão: Psicólogo	20. CEP:60.831.600	21. Cidade: Fortaleza
16. Maior Titulação: Mestrado	17. Cargo	23. Fone: (85) 8830-0029	22. U.F.CE
18. Instituição a que pertence: Universidade Federal do Ceará - UFC			24. Fax
			25. Email: slizias@yahoo.com.br
<b>Termo de Compromisso:</b> Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Data: _____ Assinatura _____			
<b>INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO</b>			
26. Nome:		29. Endereço: Nova	
27. Unidade/Órgão:		30. CEP:	31. Cidade: Ilhéus
			32. U.F. Ba
28. Participação Estrangeira: Sim ( ) Não ( X )		33	34. Fax.:
35. Projeto Multicêntrico: Sim ( ) Não ( ) Nacional ( X ) Internacional ( ) ( Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil )			
<b>Termo de Compromisso ( do responsável pela instituição ):</b> Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução Nome: _____ Cargo : Diretora Data: _____ Assinatura _____			
<b>PATROCINADOR Não se aplica ( )</b>			
36. Nome:		39. Endereço	
37. Responsável:		40. CEP:	41. Cidade:
			42. UF
38. Cargo/Função:		43. Fone:	44. Fax:
<b>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP</b>			
45. Data de Entrada:	46. Registro no CEP:	47. Conclusão: Aprovado ( ) Data: ____/____/____	48. Não Aprovado ( ) Data: ____/____/____
49. Relatório(s) do Pesquisador responsável previsto(s) para: Data: ____/____/____ Data: ____/____/____			
Encaminho a CONEP: 50. Os dados acima para registro ( ) 51. O projeto para apreciação ( ) 52. Data: ____/____/____		53. Coordenador/Nome _____ Assinatura	<b>Anexar o parecer consubstanciado</b>
<b>COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP</b>			
54. Nº Expediente :	56. Data Recebimento :	57. Registro na CONEP:	
55. Processo :			
58. Observações:			