



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**RELIGIÃO, FAMÍLIA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO: A AMÁLGAMA NO  
PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO EM  
PROFESSORES**

**Cátia Candido da Silva**

**Brasília, fevereiro de 2017**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**RELIGIÃO, FAMÍLIA, FORMAÇÃO E PROFISSÃO: A AMÁLGAMA NO  
PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO EM  
PROFESSORES**

**Cátia Candido da Silva**

**Dissertação apresentada ao Instituto de  
Psicologia da Universidade de Brasília,  
como requisito parcial à obtenção do título  
de Mestre em Processos de Desenvolvimento  
Humano e Saúde, área de concentração  
Desenvolvimento Humano e Educação.**

**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges**

**Brasília, fevereiro de 2017**

SSI586 Silva, Cátia Candido da  
r Religião, família, formação e profissão: a amálgama  
no processo de significação das concepções de gênero  
em professores / Cátia Candido da Silva; orientador  
Fabrícia Teixeira Borges. -- Brasília, 2017.  
184 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de  
Brasília, 2017.

1. Concepções de gênero. 2. Dinâmicas de  
significação. 3. Professores. 4. Educação infantil. 5.  
Psicologia cultural. I. Borges, Fabrícia Teixeira,  
orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA  
EXAMINADORA:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges – Presidente**  
Universidade de Brasília

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Machiavelli Carmo Souza – Membro Externo**  
Universidade Federal de Goiás

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Eugênia Caixeta – Membro Interno**  
Universidade de Brasília

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Rossato – Membro Suplente**  
Universidade de Brasília

**Brasília, fevereiro de 2017**

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por  
meio do afastamento remunerado para estudos, publicado no  
DODF de 05/03/2015, processo nº 080.012120/2014.

Aos meus amados filhos Daniel e Miguel, os  
maiores e mais valiosos presentes que recebi  
da vida!

## Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida, por velar por mim diuturnamente e pela oportunidade da realização de mais esse sonho!

Aos participantes da pesquisa: Ana, Helen e Ewê, que gentilmente aceitaram compartilhar suas histórias de vida conosco.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabrícia Teixeira Borges, pela generosidade de me aceitar como sua orientanda e por dividir comigo seus conhecimentos, sempre me respeitando como aluna e como pessoa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Fávero, por ter me dado a oportunidade inicial de ingressar no mestrado e às demais professoras do Departamento, com as quais aprendi incontáveis lições.

Às Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Caixeta, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiana Machiavelli e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Rossato, por terem aceitado participar da banca examinadora e por suas importantes contribuições.

Ao meu amado pai José Candido e à minha querida mãe Maria do Socorro que sempre acreditaram nos meus sonhos e jamais mediram esforços para me proporcionar o acesso à educação.

Ao meu querido esposo Róber que, com paciência e carinho, acompanhou cada passo dessa jornada. Não há palavras para expressar minha gratidão por seu companheirismo irrestrito, seu incentivo constante e sua admirável abnegação!

A todos os meus familiares: irmão, irmãs, cunhadas(os), sobrinhas(os) e agregadas (os), pela torcida de sempre e por compreenderem as minhas constantes ausências. Em especial, agradeço à minha irmã Fátima, que, gentilmente, cedeu-me a tranquilidade da sua casa para que eu pudesse estudar.

Às colegas do Grupo de Estudos Pensamento e Cultura, especialmente à Silvana Goulart, que foi mais que uma companheira de trabalho, foi como uma irmã com a qual foram compartilhados risos e lágrimas, críticas e elogios, deleites e contratempos...

Às amigas dos grupos Jaguatiricas, Trem das Doidas e Amigas ABCD. E àquelas que tiveram presença constante: Letícia Papa, Simara Bispo, Elisângela de Assis, Maria Juliana Freitas, Elis Nádia, Cláudia Brito, Tânia Braga, Letícia de Castro, Fernanda Carvalho e Rosana Fernandes.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Gislene Barral pelas inúmeras reflexões acerca dos conceitos feministas e pela parceria no aprimoramento da produção escrita da minha dissertação .

Às funcionárias da secretaria do PGPDS, em especial à Claudia, que sempre se colocou à disposição para nos auxiliar nas mais diversas demandas.

Às companheiras de trabalho da antiga CEINF (Coordenação de Educação Infantil) da Secretaria de Educação, especialmente à Márcia Cabral, Michelle Furtado, Regina Delgado, Maria Luíza Ramalho e Lucélia de Almeida, pelo incentivo e apoio.

À prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edna Rodrigues que, com seu exemplo de vida e de profissionalismo, me inspirou e encorajou a enfrentar este desafio.



## RESUMO

As distintas posições políticas e ideológicas sobre as concepções de relações de gênero têm gerado debates nos mais diversos âmbitos da sociedade contemporânea. A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar as dinâmicas de significação das concepções de gênero de professor/as da educação infantil por meio de suas narrativas de história de vida e tem como objetivos específicos (a) identificar as concepções de gênero de professor/as da educação infantil; (b) identificar os elementos constitutivos dos processos de produção de significados das concepções de gênero desse/as professor/as e (c) investigar se as concepções de gênero construídas pelo/as professor/as influenciam suas práticas pedagógicas, segundo suas narrativas. A pesquisa tem caráter qualitativo. Foi adotada como perspectiva teórica a Psicologia Cultural, além dos pressupostos da Teoria do *Self* Dialógico, da Teoria do Posicionamento e do Dialogismo bakhtiniano. Participaram da pesquisa duas professoras e um professor da educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, com idades entre 38 e 48 anos. Os dados foram construídos por meio de entrevistas narrativas e analisados a partir do Método de Análise Temática Dialógica da Conversação adaptado à psicologia. Por meio dessa análise foram identificados temas e subtemas recorrentes nas narrativas e construídos mapas de significados, os quais evidenciaram que: (a) as concepções de gênero do/as professor/as participantes da pesquisa são variadas e correlacionam-se com as concepções difundidas socialmente, tais como a Ideologia da naturalização e as formulações das Teorias feministas; (b) os elementos constitutivos religião, família, formação e profissão apareceram amalgamados nas dinâmicas de significação das concepções de gênero de todos os entrevistados e (c) conforme as narrativas do/as participantes, suas práticas pedagógicas são influenciadas por suas concepções de gênero.

**Palavras-chave:** concepções de gênero, dinâmicas de significação, professores, educação infantil, Psicologia cultural.

## ABSTRACT

Distinct political and ideological positions about gender conception relationships have led to debates in several fields of contemporary society. The present research has as general objective to analyze the production of meanings of gender conceptions in teachers of the infantile education, through their narratives of life history and, as specific objectives, (a) to identify gender concept identity in teachers of the infantile education; (b) to identify the elements present in the process of constructing teachers' conceptions about gender; and (c) to investigate if the conceptions constructed by teachers have any influence in their pedagogical practices, according to their narratives. The research was based on a qualitative perspective. Cultural Psychology was adopted as a theoretical perspective. Along with it, assumptions of Dialogical *Self* Theory, Positioning Theory and Bakhtinian Dialogism, were used. Three teachers, two women and one man, from the Distrito Federal (Brazil)'s Public Schools, with ages that vary from 38 to 48, have participated in this very research. All data have been produced by using narrative interviews. Their analysis was based on the Dialogic Thematic Analysis Method of Conversation adapted to psychology. Through this analysis, recurrent themes and subtopics were identified in the narratives and meaning maps were constructed. Those maps have highlighted that: a) gender conception vary from one interviewed teacher to another and It guards straight correlation to socially disseminated conceptions, such as naturalization of Ideology and Feminism Theory formulations; b) constitutive elements of religion, family, education and profession have raised in the narratives totally amalgamated within the meaning dynamics of gender conception to all interviewees and c) according to the participants' narratives, their pedagogical practice are influenced by their gender conceptions.

**Keywords:** gender conceptions, meaning dynamics, teachers, children's education, Cultural Psychology.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	V
RESUMO .....	VII
ABSTRACT.....	VIII
SUMÁRIO .....	IX
LISTA DE TABELAS .....	XII
LISTA DE FIGURAS.....	XIII
CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO.....	1
CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA.....	4
O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural .....	4
A participação da cultura no desenvolvimento humano.....	4
A Teoria do <i>Self</i> Dialógico .....	8
Bakhtin e a Psicologia Cultural .....	11
A Teoria do Posicionamento .....	18
Psicologia Cultural e religião .....	21
Gênero e religiões .....	23
O gênero no Catolicismo .....	23
O gênero no Candomblé.....	29
Compreendendo o conceito de gênero: diferentes concepções.....	36
A ideologia da naturalização e o patriarcado .....	37
As teorias feministas e o surgimento do termo <i>gênero</i> .....	41
Primeira onda.....	43
Simone de Beauvoir, um tsunami entre as duas ondas .....	45
A segunda onda.....	46
A terceira onda.....	48
A Teoria <i>Queer</i> .....	51
Gênero no ambiente escolar: o que as pesquisas apontam.....	54
CAPÍTULO 3 – PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS .....	62

Objetivo geral .....	63
Objetivos específicos.....	63
CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA.....	64
Participantes .....	65
Seleção dos participantes.....	65
Procedimentos de construção de dados .....	66
Procedimentos de análise dos dados.....	68
Instrumentos e materiais.....	70
Procedimentos éticos .....	70
CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E ANÁLISE.....	71
Participante 1- Ana.....	72
Identificação .....	72
Mapa de significados da narrativa de Ana .....	73
Elementos constitutivos das concepções de Ana sobre gênero .....	74
A influência da família .....	75
A influência da religião .....	81
A influência da experiência profissional .....	84
A influência da formação .....	88
Concepções construídas por Ana sobre gênero.....	88
Participante 2 – Helen .....	96
Identificação .....	96
Mapa de significados construído a partir da narrativa de Helen .....	97
Elementos constitutivos das concepções de Helen sobre gênero .....	98
A influência da família .....	98
A influência da religião .....	101
A influência das experiências profissionais .....	105
A influência da formação .....	112

Concepções construídas por Helen sobre gênero .....	114
Participante 3 - Ewê .....	119
Identificação .....	119
Mapa de significados construído partir da narrativa de Ewê .....	119
Elementos que influenciaram na construção das concepções de Ewê sobre gênero ....	120
Cultura e religião – matrizes de todas as relações .....	121
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO .....	151
CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO.....	158
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP (CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA) .....	177
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA .....	178
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) .....	179
APÊNDICE 1 – TEMAS E SUBTEMAS DAS NARRATIVAS.....	180

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 Dados dos participantes da pesquisa .....	65
--	----

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. As religiões do Brasil em 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).....	24
Figura 2. Mapa de significados da narrativa de Ana. ....	73
Figura 3. Elementos constitutivos das concepções de Ana sobre gênero. ....	74
Figura 4. Concepções de Ana sobre gênero. ....	89
Figura 5. Mapa de significados da narrativa de Helen sobre gênero. ....	97
Figura 6. Elementos constitutivos das concepções de Helen sobre gênero. ....	98
Figura 7. Concepções de Helen sobre gênero. ....	114
Figura 8. Mapa de significados da narrativa de Ewê sobre gênero. ....	120
Figura 9. Elementos constitutivos das concepções de Ewê sobre gênero.....	121
Figura 10. Concepções de Ewê sobre gênero. ....	138
Figura 11. Recorrência dos elementos constitutivos das concepções de gênero nas narrativas dos participantes.....	151
Figura 12. continuum representativo da posição dos entrevistados quanto à determinação do gênero.....	156
Figura 13. continuum representativo da posição dos entrevistados quanto à normatividade de gênero.....	156

## **CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO**

O interesse sobre a temática da construção das concepções de gênero dos/as professores/as da educação infantil surgiu a partir da nossa prática como coordenadora central de educação infantil da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Na ocasião éramos responsáveis pela elaboração, proposição e implementação de políticas públicas voltadas para a educação infantil e tivemos a oportunidade de participar da organização de uma nova proposta curricular para a rede pública de ensino.

O processo de elaboração do novo currículo teve uma configuração diferenciada devido à sua pretensão democrática e dialógica. As ações coletivas envolveram a realização de discussões em plenárias, grupos de trabalho e momentos de estudo nas unidades escolares. Nessas ocasiões todos/as os/as professores/as da rede pública eram convidados a apresentar proposições textuais, assim como sugerir a inclusão, alteração ou exclusão dos textos minutados pela equipe da coordenação central.

Foi durante esse percurso, no decorrer das discussões com os/as professores/as, que emergiu nosso interesse em pesquisar acerca da construção de suas concepções sobre gênero, uma vez que esse tema, aliado a outros sobre diversidade, era um dos que gerava mais polêmica e controvérsia nos debates. Nas interações com e entre os profissionais de educação infantil foi possível perceber as inúmeras vozes sociais repercutidas, evidenciando, por conseguinte, que diferentes ideologias coexistiam, conviviam e confrontavam-se naqueles contextos, tais como a ideologia do patriarcado e as concepções inauguradas pelas teorias feministas.

Frente ao exposto, a presente pesquisa, fundamentada na perspectiva da Psicologia Cultural, buscou investigar os elementos culturais constitutivos das concepções de gênero em professores/as da educação infantil, na tentativa de compreender, ainda, a reverberação dessas concepções nas suas narrativas sobre a prática pedagógica. Em consonância com o nosso



posicionamento teórico, tencionamos a compreensão do funcionamento psíquico e da produção de significados dos participantes, concebendo-os como fenômenos dinâmicos constituídos cultural e historicamente a partir das interações dialógicas e das experiências idiossincráticas de cada um deles.

Para tanto, realizamos a nossa pesquisa com enfoque nas narrativas dos entrevistados de modo a possibilitar a emergência das vozes das alteridades que os constituem. Por lidar com o material da intencionalidade e da ação humana, a narrativa intermedeia o mundo canônico da cultura, isto é, o que está de acordo com as normas estabelecidas socialmente, e o mundo mais idiossincrático, ou seja, o modo mais particular de agir da própria pessoa, seus desejos, valores e crenças (Bruner, 1997).

Posto isso, estruturamos esta dissertação da seguinte forma: (a) apresentação e capítulo teórico; (b) apresentação dos objetivos da pesquisa; (c) capítulo metodológico; (d) apresentação, análise e discussão de resultados; e (e) considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos da pesquisa. Elucidamos sobre os conceitos centrais acerca do desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural e, com maior especificidade sobre a Teoria do *Self* Dialógico e a Teoria do Posicionamento, as quais coadjuvam na compreensão das significações produzidas pelas pessoas, além de discutirmos as contribuições da teoria bakhtiniana para os estudos em psicologia. Debates, também, as diferentes concepções sobre as relações de gênero e as concepções de gênero no Catolicismo e no Candomblé (uma vez que essas duas tradições religiosas apareceram nos dados produzidos), buscando articular a compreensão dessas cosmovisões à Psicologia Cultural. Apresentamos as questões de pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados.

O segundo capítulo anuncia os fundamentos metodológicos da pesquisa de caráter qualitativo, a contextualização de sua realização, a apresentação dos participantes envolvidos

e dos critérios para a sua escolha e os procedimentos e instrumentos de produção e análise de dados. Discutiremos ainda sobre a estratégia do uso de entrevistas narrativas e mapas de significados como meio para a produção e a análise dos dados empíricos.

No capítulo três, os resultados são apresentados e as análises e discussões são realizadas. Inicialmente, apresentamos os dados de cada participante em separado; então, propomos uma discussão articulando as informações das três narrativas dos/as colaboradores/as.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese do percurso da pesquisa e refletimos sobre as possíveis contribuições teóricas e sociais deste estudo.

## CAPÍTULO 2 - REVISÃO DE LITERATURA

### O desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Cultural

#### A participação da cultura no desenvolvimento humano

Ao longo de várias décadas, a Psicologia, tomada pelo cientificismo do século XIX, forjou-se como uma ciência que, ensejando a objetividade perseguida pelo positivismo, considerava o seu objeto de estudo como algo que devesse ser diretamente observável e mensurável. A busca por essa objetividade nos processos de construção de conhecimento estimulava a criação de contextos controlados de experimentação, nos quais as variáveis pudessem ser previstas pelo experimentador. Esse posicionamento filosófico e metodológico tinha a intenção de suprimir da psicologia toda e qualquer subjetividade e acabou por causar o seu isolamento de algumas ciências naturalmente próximas a ela como a Antropologia, a Linguística e a Filosofia (Correia, 2003).

No entanto, como arrazoou Thomas Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas* (1962), a ciência é construída a partir da constante superação e substituição de paradigmas que a sustentam. Assim sendo, diante da efervescência social e política do século XX e sob influência dos estudos dos psicólogos soviéticos Vigotski, Leontiev e Luria, que inauguraram a abordagem histórico-cultural, a qual ofereceu importantes subsídios à compreensão da experiência humana, a partir de seu contexto social e histórico, a Psicologia passou pela chamada *revolução cognitiva*, que, conforme o psicólogo estadunidense Jerome Bruner (1997), “visou trazer a mente de volta às ciências humanas após um longo e frio inverno de objetivismo” (p. 15).

Em um primeiro momento, influenciada pelo desenvolvimento das ciências computacionais, essa revolução tendeu a igualar a mente humana ao funcionamento dos computadores e comparou os processos cognitivos aos programas computacionais. Porém, essa

visão não era compartilhada por todos os estudiosos. Havia um grupo que considerava essa perspectiva reducionista e defendia que “a mente seria constituída pelo uso da cultura humana e realizada nela – ‘culturalismo’” (Correia, 2003, p. 507).

Foi nesse controverso contexto que ocorreu a segunda revolução cognitiva, possibilitando a emergência da Psicologia Cultural com o intuito de “recuperar a cultura como elemento essencial para o desenvolvimento humano e, portanto, para o estudo dos processos mentais superiores” (Caixeta, 2010, p. 13). Assim, partindo do pressuposto da constituição social da mente, Bruner (1997) afirma que “é a participação do homem na cultura e a realização de seus poderes mentais através da cultura que tornam impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo” (p. 22). Ou seja, a Psicologia Cultural está interessada no caráter situacional das ações humanas, levando em consideração as intenções e as crenças das pessoas, além do contexto onde elas nascem e vivem.

Neste sentido, Bruner (1997) afirma que a compreensão do ser humano baseia-se no entendimento de como suas experiências e seus atos são construídos por seus estados intencionais e explica que a forma desses estados intencionais se realiza apenas através da participação da pessoa em sistemas simbólicos da cultura na qual ele está inserido. Deste modo, a Psicologia Cultural explora os significados e os seus usos na prática e interessa-se pelas formas através das quais os seres humanos produzem esses significados, considerando a inegável participação da cultura no desenvolvimento das pessoas.

A respeito dessa participação da cultura na constituição humana, o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926/2008) alega que a cultura não é apenas um ornamento à existência humana, mas é uma condição essencial para ela. Neste sentido, ao invés de a tomarmos como algo que foi acrescentado ao ser humano, após sua chegada à forma mais evoluída, biologicamente, devemos vê-la como um elemento essencial na sua produção. Sob

esse ponto de vista, a cultura desempenhou uma importante função orientadora na evolução humana e influenciou fortemente o seu desenvolvimento.

Conforme essa perspectiva, o cérebro humano é inteiramente dependente de recursos culturais para o seu funcionamento, e tais recursos não são apenas adjuntos, mas constituintes da atividade mental. O sistema nervoso depende, inevitavelmente, da acessibilidade a estruturas simbólicas públicas para construir seu próprio padrão de atividade autônoma. Assim, segundo Geertz (1926/2008), do mesmo modo que a cultura modelou a espécie humana como única, também modela cada indivíduo dessa espécie de forma particularizada, pois não existe natureza humana independente da cultura e, como animais inacabados, completamo-nos e acabamo-nos por meio dela.

Embora os estudiosos da Psicologia Cultural compartilhem o conceito de cultura defendido por Geertz, concordando que os recursos culturais são constituintes da mente humana, há a discordância no que se refere ao seu caráter “modelador”. Para a Psicologia Cultural, a cultura não modela nem dá acabamento ao ser humano. Se assim fosse, a inter-relação entre o meio social e o indivíduo ocorreria de modelo unidirecional e a socialização seria concebida como algo passivo e despersonalizado no qual o indivíduo seria simplesmente um depositário que acataria as normas e padrões de conduta, sem realizar uma reflexão ou crítica às ideias compartilhadas (Rossetto & Brabo, 2008).

Na perspectiva da Psicologia Cultural, a subjetividade do indivíduo nasce das interações sociais, ou seja, as pessoas constituem-se situadas cultural e historicamente e são resultado do processo de produção de significados. Assim, há um evidente interesse no caráter situacional das ações humanas, levando-se em consideração as intenções e as crenças das pessoas, além do contexto onde elas nascem e vivem.

Ampliando a discussão acerca da participação da cultura na constituição do ser humano, o pesquisador Angel Pino (2005) afirma que, já nos primeiros momentos de vida, o

bebê humano, imerso em um ambiente repleto de diferentes mecanismos culturais, passa a ter gradualmente menos ações instintivas e mais ações imitativas e deliberativas. Assim, a aparente fragilidade biológica do ser humano, em seus primeiros anos de vida, pode ser a característica que lhe possibilita o vir a ser humano por meio da experiência cultural de sua espécie, que extrapola o plano biológico, fazendo da evolução cultural algo ilimitado.

Pino (2005) considera que existe uma complexa relação entre o biológico e o cultural e que o patrimônio genético herdado pela pessoa já vem assinalado com as marcas da cultura. Isso faz dela um ser humano em potencial, com uma aptidão inata para a cultura. Desse ponto de vista, todas as significações produzidas pela pessoa, inclusive aquelas referentes às relações de gênero e identidade de gênero, teriam impregnadas em si a forte marca da cultura e uma inerente propensão ao devir humano.

É assim também que concebemos a constituição das concepções de identidade de gênero. Consideramos que a representação do gênero, assim como as concepções que se têm dele, são produtos de práticas cotidianas e institucionalizadas e das tecnologias sociais, que ocorrem nos mais diversos âmbitos e ambientes (Lauretis, 1994). Assim, ao arrogarmos que este conceito se trata de um construto histórico e social, torna-se inegável a influência da cultura e dos contextos sociais na produção de significados realizada pelos indivíduos. No entanto, não consideramos que as pessoas sejam meros repositórios e espelhos culturais, ao contrário, os tomamos como produtores dessa mesma cultura e co-construtores de si e do meio. Essa co-construção se dá por intermédio das resistências pessoais às sugestões sociais, resultando na construção de uma cultura pessoal em diferenciação à cultura coletiva (Valsiner, 1997).

Intencionando avançar na compreensão da agencialidade do indivíduo nessa co-construção cultural e de si mesmo, ou seja, em como ele atua como agente de si a partir da sua “capacidade e habilidade para atuar reflexivamente sobre o mundo” (Carlucci, 2013), apoiamos na Teoria do *Self* Dialógico, (Hermans, 1996, 2001) a qual considera o *Self* como um

sistema plural, polifônico e dialógico. Desta forma, admitimos a complexidade e a multiplicidade dos processos de desenvolvimento humano e a participação de alteridades (outros) na produção e no compartilhamento de significados a partir das interações das pessoas.

### **A Teoria do *Self* Dialógico**

A Teoria do *Self* Dialógico foi proposta por Hermans e colaboradores a partir da síntese das ideias do psicólogo William James, que desenvolveu a Teoria de *Self*, e do linguista Mikhail Bakhtin, fundador do dialogismo e da novela polifônica (Moreno & Branco, 2014). Da Teoria do *Self* de James temos a distinção entre “eu” e “mim” e a ênfase na continuidade da experiência do *Self*. Para esse autor, o *Self*, como conhecimento que alguém tem de si mesmo, implica uma dualidade entre “eu” e “mim” (Santos & Gomes, 2010).

Já os estudos bakhtinianos forneceram à Teoria do *Self* Dialógico subsídios para a concepção de uma teoria narrativa psicológica a partir do paralelo que traçou entre os diálogos dos personagens de uma novela polifônica (noção de dialogicidade e das diferentes vozes) e o diálogo interno, o qual é fundante da personalidade (Santos & Gomes, 2010). Assim, o *Self* é compreendido como o campo onde coexistem diferentes posições, sendo que cada uma das posições traz uma voz singular, repleta de valores específicos, que se entrecruzam nos diálogos intrapessoais, nas contendas, nas concordâncias e nas disputas, tal qual ocorre nos diálogos interpessoais (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014; Bruner, 1997; Caixeta, 2010; Hermans, 1996, 2001; Santana & Oliveira, 2016; Toledo, 2014; Valsiner, 2002).

Essas vozes, que constituem o *self* múltiplo e dialógico, advêm, inicialmente, das vozes dos outros sociais com o quais a pessoa interage (Hermans, 2001). Esses “outros”, ou essas alteridades, não são apenas seres indivíduos, mas também, instituições, histórias, mitos, enfim, “vozes sociais que participam diretamente da configuração psíquica dos sujeitos” (Toledo, 2014, p. 12).

Deste modo, cada experiência vivida pela pessoa tem o potencial de expandir seus processos de significação, uma vez que, ao negociar significados emergentes nas relações dialógicas, ele usufrui da oportunidade de avaliar, concordar ou divergir, administrando conflitos que proporcionam o desenvolvimento. Essa negociação evidencia a agencialidade da pessoa sobre os significados produzidos em suas narrativas, ou seja, revela-o como agente da sua subjetividade (Brockmeier, 2009; Bruner, 1986; Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011).

Para Bruner (1986), para o entendimento da condição humana, é muito importante que se investiguem as formas pelas quais os seres humanos constroem seus mundos reais e possíveis a partir do universo de suas intenções (suas razões subjetivas, suas crenças, seus desejos, suas emoções e seus compromissos morais) e do modo como essas intenções são compartilhadas por meio de sua ação consciente em seu contexto social, cultural e histórico.

Desse modo, “os significados de cada posição (pessoal ou social) são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas entre elas, ao longo do tempo, e conforme as características dos contextos socioculturais e relacionais” (Santana & Oliveira, 2016, p. 24). Assim, todas as vivências com as diversas alteridades exigem da pessoa um movimento de posicionamento e reposicionamento, de tomada de decisão, possibilitando, impulsionando e incrementando o eterno devir intrínseco ao ser humano.

A partir da conceituação do *Self* como em uma novela polifônica, Hermans e seus colaboradores o supõem também como narrativamente estruturado e descentralizado, no qual haja uma multiplicidade de posições do “eu” que funcionam como vários autores relativamente independentes, narrando, cada qual, a história de seu respectivo “mim” como ator. Deste modo, os autores extrapolaram o conceito defendido por James da existência de um “eu” geral que administrasse os vários constituintes do “mim” (Belzen, 2009).

Corroborando esse argumento, Souza (2005) afirma que, nesta perspectiva, o *Self* é identificado como autor e ator, “permitindo que o ‘eu’ construa uma história na qual o ‘mim’



é protagonista” (p. 44). Assim, podemos afirmar que a Teoria do *Self* Dialógico propõe que, em um mesmo indivíduo, coexistem diferentes posições do “eu”, espacialmente situadas (em espaços imaginários), as quais dialogam e negociam entre si, constituindo o *Self*.

As negociações do *Self* ocorrem nos campos dinâmicos que são produzidos a partir das mobilizações do “eu”, nos quais os múltiplos sentidos se constroem. Essas diferentes posições ocupadas pelo “eu” habitam a dimensão interativa entre o que é concebido como interno e externo e funcionam de maneira relativamente autônoma (Moreno & Branco, 2014).

Outro aspecto importante da Teoria do *Self* Dialógico é a narrativa e a ênfase na capacidade imaginativa do *Self*, uma vez que apenas pela imaginação é possível a formação de diferentes histórias para cada posição em que circula o “eu” (Santos & Gomes, 2010). A esse respeito, Massih (2009) afirma que o conhecimento do *Self* dialógico evidencia os múltiplos mundos sociais habitados pelo ser humano, além dos outros tantos reais ou imaginários com os quais convive.

Buscando explicitar as características do *Self* dialógico, D’Alte, Petracchi, Ferreira, Cunha e Salgado (2007) apresentam os seguintes princípios axiomáticos do dialogismo: (a) princípio relacional: pressupõe-se que a existência humana só ganha sentido no constante posicionamento e reposicionamento em relação a um Outro; (b) princípio da dialogicalidade: refere-se ao fato de cada ser humano estar em constante ato de endereçamento comunicativo com outros; (c) princípio da alteridade: implica o estabelecimento de uma contínua relação entre os interlocutores, que possibilita ao ser humano a constituição e o esclarecimento de si, por meio da assimilação e consciência do outro; (d) princípio contextual: refere-se à noção de que a existência pessoal vai se construindo enquanto parte integrante de um determinado contexto social e histórico; e (e) princípio dinâmico: implica a compreensão de que os processos mentais, assim como todas as formas de vida, encontram-se em constante processo de transformação.

A partir desses princípios concebemos que a Teoria do *Self* Dialógico se revela adequada para nos auxiliar na compreensão da produção idiossincrática de significados, uma vez que admitimos a emergência de posições diferentes da pessoa como processo gerador de desenvolvimento, surtido a partir de situações de tensão dialógica das interações.

### **Bakhtin e a Psicologia Cultural**

Embora não seja um teórico da psicologia, Bakhtin tem influenciado consideravelmente as pesquisas nessa área (Borges, 2006; Caixeta, 2001; Caixeta & Barbato, 2004; Carlucci 2013; Santos, 2015), principalmente pelo diálogo estabelecido com os autores que consideram os processos de significação como constitutivos da condição humana. Para ele, o pensamento caracteriza-se pelo movimento e pela oscilação decorrentes das ações, as quais são constantemente influenciadas pelo contexto histórico e social (Amorim, 2012). Além do conceito de *polifonia*, utilizado como pilar na Teoria do *Self* Dialógico, os estudiosos da Psicologia Cultural também se valem dos conceitos de *ideologia* e *ventrilocução* da teoria bakhtiniana para a discussão do desenvolvimento humano.

A discussão realizada por Bakhtin e os demais estudiosos do seu grupo, denominado *Círculo de Bakhtin*, sobre a importância dos signos no processo de constituição humana e a sua compreensão de que toda palavra dita e todo enunciado são carregados de ideologia, constituindo-se como produtos ideológicos, têm embasado discussões profícuas na área da psicologia. Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) argumenta, por exemplo, que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutualmente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (pp. 32-33). Essa argumentação sobre a intrínseca relação entre o signo e o ideológico subsidia a nossa discussão sobre o modo pelo qual os valores culturais são constituintes e constituídos pelas pessoas das interações dialógicas; e é a partir desse princípio que supomos que as concepções de gênero dos

participantes desta pesquisa reverberam as ideologias que perpassam seus contextos e suas trajetórias de vida.

É imprescindível esclarecer, no entanto, que, nos textos do círculo de Bakhtin, a palavra ideologia refere-se a uma pluralidade de esferas da produção imaterial humana, ao “universo dos produtos do espírito humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual e, igualmente, de formas da consciência social” (Faraco, 2009, p. 46). Nos termos de Voloshinov (*apud* Ponzio, 2009), “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras ou outras formas sígnicas” (p. 114).

Neste sentido, para Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), a ideologia é uma realidade plural e pode ser entendida, grosso modo e em um sentido amplo, como uma visão de mundo amparada por concepções filosóficas, religiosas, jurídicas e estéticas. Desse ponto de vista, a ideologia estaria dividida em dois níveis distintos de produção, homogeneização e circulação ideológica que coexistem e relacionam-se ininterruptamente: o nível da ideologia do cotidiano e o nível da ideologia constituída ou oficial.

A ideologia do cotidiano é considerada o “nascido mais primário da ideologia” (Miotello, 2007, p. 173), pois é nela que ocorrem as lentas mudanças dos conteúdos ideológicos, uma vez que os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos cotidianos e socioeconômicos. Assim, a ideologia do cotidiano materializa-se sob a forma da interação verbal. Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) argumenta que

a palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A

palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (p. 42).

Pelo uso cotidiano da palavra nas relações diárias, as interações vão se tornando mais definidas e estáveis, viabilizando as condições para o estabelecimento de padrões mínimos de estabilidade nos sentidos que são postos em circulação. Deste modo, as pequenas mudanças ideológicas ocorridas nas ideologias cotidianas vão se difundindo por meio da palavra até que haja a sua consolidação.

Já a ideologia constituída ou oficial é aquela na qual circulam os conteúdos ideológicos que já se encontram mais estabilizados e aceitos pelo conjunto social, visto que já passaram por inúmeras etapas da objetivação e entraram no “poderoso sistema ideológico especializado e formalizado” (Miotello, 2007, p. 174), tendo sido testados pelos acontecimentos e amparados pelos jogos de poder. Esse nível de ideologia impõe-se na relação com a ideologia do cotidiano, pois é o sistema de referência constituído e é relativamente dominante, “dando um tom hegemônico nas relações sociais”. No entanto, essa hegemonia é só aparente, uma vez que as contradições sociais emergentes das ideologias cotidianas são permanentes e persistentes, confrontando, continuamente, a ideologia oficial. Conforme Narzetti (2013),

os objetos surgidos na ideologia do cotidiano constituem o material sobre o qual trabalham os sistemas ideológicos visando a sua sistematização, estabilização e acabamento. Por seu turno, a ideologia do cotidiano, recebendo de volta esses objetos sistematizados e acabados, é por eles determinada em algum grau (p. 375).

Para Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), é nessa relação dialética/dialógica na qual as diferenças entre as esferas de influência são recíprocas, que as mudanças procedentes da infraestrutura cotidiana vão, lenta e dialogicamente, tomando forma nas superestruturas. Essa relação entre os níveis de ideologia materializa-se pelo uso constante das palavras, uma vez

que elas, por serem tecidas a partir de um emaranhado de “fios ideológicos”, contraditórios entre si, sempre são os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais em todos os níveis e domínios.

Nessa perspectiva, as mais ínfimas e mais efêmeras mudanças sociais têm, então, repercussão imediata na língua, assim como são repercutidas por ela. À medida que as pessoas inscrevem as mudanças sociais na hierarquia dos seus valores, nos seus comportamentos, nas palavras utilizadas, nos acentos apreciativos e nas entonações empregadas, ainda que estas sejam quase imperceptíveis, tais mudanças vão sendo refletidas e refratadas, influenciando lentamente nas inscrições ideológicas.

Sob esse ponto de vista, por meio das interações, o signo é socialmente partilhado e resultante do consenso entre os indivíduos de um grupo específico. A esse respeito, Faraco (2009) afirma que

a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem um efeito de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores (p. 54).

É importante esclarecer, no entanto, que, mesmo sendo iminentemente ideológico, o signo não pode ser considerado apenas um reflexo da realidade das interações. Ele é, na verdade, uma materialização refratada dessa realidade, uma vez que, tal qual na concepção física, sua propagação é alterada, neste caso, por imprimir nos signos as concepções e significações próprias da pessoa que a participa da interlocução, o que interfere na sua configuração. A esse respeito, Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) afirma que

a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos (...). A consciência só se torna

consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (p. 34).

Objetivamente falando, isso significa que a consciência individual é socioideológica porque é fruto da apropriação e do compartilhamento dos signos e valores, por meio das interações das pessoas em seus grupos organizados. Desta feita, até os processos psicológicos realizados por um indivíduo em isolamento são vistos como processos que envolvem a natureza comunicativa. Assim, a dimensão social da consciência é primária no tempo e no fato, ao passo que a dimensão individual é derivada e secundária (Wertsch, 1993). Deste ponto de vista, compreendemos, portanto, que as concepções de gênero difundidas em uma determinada sociedade também são produtos do compartilhamento axiológico e, por conseguinte, influenciam a constituição intrapsíquica das pessoas envolvidas, por meio das suas interações.

Esse é mais um dos elementos que aproximam o aporte de teoria bakhtiniana à discussão realizada na abordagem da Psicologia Cultural, que também parte do princípio de que a constituição das pessoas ocorre nos diferentes contextos históricos, culturais e sociais nos quais ele está inserido, por meio da sua inter-relação com o meio e com o outro (Zanella, 2004). Para Bakhtin, essa inter-relação materializa-se pela enunciação por meio da qual há o compartilhamento de significados ideológicos entre as pessoas.

Os enunciados, no entanto, não se encontram acabados, mas, ao contrário, vão-se construindo ao longo da interação dialógica. Deste modo, o enunciado configura em si o próprio processo de interação, seja ele verbal ou não verbal, tendo sua forma e significado determinados e construídos pelo contexto interacional, considerando sua natureza constitutiva social e histórica. Deste ponto de vista, mesmo uma “enunciação monológica é produzida para ser compreendida no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante” (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014, p. 101). Isso porque a própria concretização da palavra,

ainda que ela esteja no enunciado monológico, só se torna possível pela sua inclusão no contexto histórico.

E por que estamos falando de enunciação? Qual a relação desse conceito com a psicologia e com as discussões sobre as relações de gênero?

Ora, se partimos do pressuposto de que a pessoa se desenvolve a partir de suas interações sócio-histórico-culturais e que o enunciado é a materialização do compartilhamento dos valores e significados de um determinado grupo, então podemos dizer que os enunciados compartilhados são constituintes da própria pessoa, provocando, assim, o desenvolvimento.

Com base nos pressupostos bakhtinianos, o antropólogo James Wertsch (1993) argumenta que a comunicação humana e os processos psicológicos e comunicativos são caracterizados pela dialogicidade de vozes. Essa noção de heterogeneidade no pensamento convida-nos à reflexão sobre o porquê de certas formas de fala e pensamento (vozes), mais do que outras, serem invocadas em ocasiões particulares, ou seja, a noção de dialogismo faz-nos refletir sobre como e por que uma voz em particular, dentre tantas outras, é privilegiada em determinada situação.

A esse respeito Wertsch (1993) propõe que a noção de voz possui três ideias essenciais, baseadas não apenas em Bakhtin, mas também em Vygotsky, uma vez que ambos defendiam que as práticas comunicativas humanas dão vazão ao funcionamento mental nos indivíduos. As ideias básicas apresentadas são: a) Para entender a ação da mente humana, é necessária a compreensão das ferramentas semióticas usadas para mediar essa ação; b) Determinados aspectos do funcionamento da mente humana são fundamentalmente ligados ao processo comunicativo; c) O entendimento adequado da mente humana só é possível por meio de um tipo de análise genética ou de desenvolvimento.

Wertsch (1993) argumenta, ainda, que, ao interagirmos com outra voz concreta, também estamos interagindo simultaneamente com, e apropriando-nos de tipos de vozes

generalizadas, isto é, linguagens sociais e gêneros do discurso. Neste sentido, o discurso do falante é sempre constituído a partir de uma linguagem social, e cada uma dessas linguagens exibe marcas que as diferenciam umas das outras, explicitando visões de mundo, significados e valores. Assim, na elaboração dos enunciados, os falantes utilizam palavras “alheias” carregadas de significados ideológicos dos contextos concretos nos quais estão inseridos. Essa elaboração se dá por meio da *ventrilocução*, termo utilizado por Bakhtin em alusão ao ato de “falar através de outra voz”. Por meio desse processo, um tipo específico de voz socioculturalmente situado pode ser ouvido junto à voz individual da pessoa. “A apropriação se dá quando o falante marca essa linguagem com sua própria intenção, adaptando-a a sua semântica e visão de mundo” (Rezende & Queiroz, 2009, p. 462).

No entanto, Wertsch (1993) esclarece que o processo de socialização não é o de substituir um gênero de fala por outro; em vez disso, trata-se de se realizar a diferenciação e o acréscimo de gêneros do discurso ao seu repertório. É um caso de heterogeneidade e de hierarquia genética. Além disso, a socialização envolve o domínio das regras para o uso de determinados gêneros do discurso em configurações socioculturais particulares. Assim, a “escolha” do uso de um gênero discursivo é determinada pela natureza específica da interação, pela composição pessoal dos enunciados e pelas temáticas envolvidas, ou seja, pela situação concreta da comunicação verbal.

Valsiner (2012) também se vale das ideias bakhtinianas quando se propõe a discutir os processos psíquicos de internalização/externalização. Conforme esse autor, a internalização ocorre por meio de “camadas” através das quais as informações passam e são reguladas por dispositivos sociais semióticos específicos. Esse processo culmina na generalização e reconstrução da informação, que passa a ser integrada à estrutura intrapsíquica da pessoa.

Na primeira camada, as informações são percebidas, mantidas e limitadas à parte externa mais periférica do sistema de internalização/externalização. Na segunda camada, a



informação passa por uma generalização abstrata sem que lhe seja adicionado um tom afetivo. Tratam-se, comumente, de conceitos racionais. Na terceira camada, a estrutura pessoal de sentidos transforma a mensagem que entra, dando-lhe um “sabor claramente afetivo” (Valsiner, 2012).

É nesse ponto que o autor se apoia nos conceitos de Bakhtin, o qual afirma que a palavra apenas se torna “própria” quando o falante a domina, habitando-a com as suas intenções e significações próprias e dando-lhe ênfase para a expressão de suas próprias lutas. Corroborando essa ideia, Stella (2007) afirma que, conforme a visão bakhtiniana, “as entonações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entonação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores” (p. 178) e posicionando-se frente a eles.

Para adentrarmos à elucubração a respeito do posicionamento das pessoas diante das interações com as mais diversas alteridades, valemo-nos de alguns conceitos da Teoria do Posicionamento, a qual se aproxima teoricamente à Teoria do *Self* Dialógico, discutida anteriormente, por ter como aporte as assertivas bakhtinianas.

### **A Teoria do Posicionamento**

A Teoria Posicionamento é uma abordagem interacionista que teve origem na década de 1980 na Psicologia Social a partir dos estudos sobre gênero. Os psicólogos sociais Jonathan Potter e Margaret Wetherell, os psicólogos Rom Harré e Bronwyn Davies, e o sociólogo Lucas Van Langenhove são frequentemente apontados como os fundadores dessa teoria, que tem sido vastamente utilizada para analisar a produção de estereótipos, a criação da identidade social e as relações intergrupais (Moghaddam & Harré, 2010; Tirado & Gálvez, 2007).

Moghaddam e Harré (2010) afirmam que a Teoria de Posicionamento refere-se a “como as pessoas usam palavras (e discursos de todos os tipos) para localizarem a si e aos outros” (p. 2). Nesse sentido, a ideia de posicionamento caracteriza-se por albergar posições emergentes dos processos relacionais que envolvem as negociações entre as pessoas em interação discursiva. Em outras palavras, “posicionamentos são um pouco como os finos fios que tecem a rede de interação social. Eles são a urdidura das nossas situações interativas” (Tirado & Gálvez, 2007, parágrafo 27).

Conforme Harré e Van Langenhove (2003) o *locus* (noção temporal, espacial e ideológica) no qual as trocas de posições ocorrem é a conversação ou a prática discursiva, pois é aí que posicionamentos são possíveis. Assim sendo, a força constituinte de cada prática discursiva está enraizada no fato de que é nela que são fornecidas as possíveis posições das pessoas da interação. Nessa perspectiva, “o posicionamento pode ser entendido como a construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas” (Harré & Van Langenhove, 2003, p. 16). Deste modo, é por meio do posicionamento que as pessoas podem assumir, negociar ou rejeitar posições e, nesse sentido, a partir das suas interações e das posições assumidas, diversos significados são construídos, inclusive aqueles que se referem às concepções de gênero, que constituem o nosso objeto de estudo.

De acordo com Moghaddam (2003), durante as práticas discursivas, entrecruzam-se narrativas particulares, as quais são compostas por uma polifonia em que o indivíduo escuta as diferentes vozes do seu diálogo interno. Essas vozes concordam ou discordam entre si, constituindo uma relação dialógica intrapessoal que possibilita os posicionamentos. Vemos que essa assertiva do autor dialoga diretamente com os conceitos da Teoria do *Self* Dialógico e tem como alicerce o conceito bakhtianiano de polifonia.

Moghaddam (2003) apresenta-nos, ainda, o conceito de posicionamento reflexivo a partir do qual explica que o posicionamento está permanentemente imbuído de questões de ordem moral. Assim, segundo o autor, a tentativa de análise das posições tomadas pelas pessoas requer considerações acerca da cultura da qual ele participa, uma vez que os pressupostos culturais (sistemas normativos locais e ideais culturais) integram a construção do senso de si, sendo baseados nos discursos sociais, ainda que o posicionamento não seja direcionado ao outro. É nesse sentido que, na presente pesquisa, procuramos identificar as ideologias e os sistemas axiológicos circulantes, de modo a tentar compreender como o/as participantes produziram os significados referentes às concepções de gênero a partir dos posicionamentos reflexivos adotados.

Carbaugh (2003), por sua vez, argumenta que, principalmente através da interação linguística, os participantes constituem publicamente classificações sociais (não necessariamente “*status*”) como agentes morais na sociedade. Sobre os pressupostos de várias formas e significados da personalidade, as pessoas são discursivamente “posicionados”, e essas construções discursivas são historicamente fundamentadas. Argumenta que os discursos são executados culturalmente. Neste contexto, a personalidade é um transitório realizada, por vezes, de forma interativa durável que criativamente implica sistemas de significado cultural.

À luz das contribuições oferecidas pelas teorias analisadas, consideramos que o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações que a pessoa estabelece com as mais diversas alteridades nos diferentes contextos nos quais está inserido. Por meio dessas interações, as relações dialógicas possibilitam que os significados compartilhados pelos grupos sociais, constituintes tanto das ideologias cotidianas quanto das hegemônicas, sejam internalizados e refratados pela pessoa, havendo um compartilhamento e uma co-construção desses significados.

Dentre as inúmeras alteridades que participam do processo de desenvolvimento humano, a religião, com seus conjuntos de elementos culturais e de valores compartilhados, tem uma importante atuação nas experiências humanas.

Na seção a seguir, realizamos uma breve discussão sobre como a Psicologia Cultural compreende a influência da religião no desenvolvimento das pessoas. Tal debate fez-se necessário devido à emergência dessa temática por ocasião da produção dos dados empíricos da pesquisa, conforme pode ser observado no capítulo dos Resultados. Além dessa discussão, realizamos também uma elucidação e reflexão sobre as concepções do Catolicismo e do Candomblé acerca das relações de gênero. A definição pelo aprofundamento da temática nessas tradições religiosas deu-se pelo fato de os participantes da pesquisa tê-las mencionado durante as enunciações de suas narrativas.

### **Psicologia Cultural e religião**

Na perspectiva da Psicologia Cultural, a religião, como sistema cultural e simbólico, configura-se como um conjunto de elementos culturais que participa da orquestração das experiências humanas e da sua tomada de sentido. Essa orquestração funciona tanto no ambiente intrapessoal, por meio de valores e ideias internalizadas, quanto no interpessoal, através de interações do indivíduo com as mais diversas alteridades, os discursos, os ritos e os objetos culturais (Zittoun, 2006). Deste modo, religião pode ser considerada tanto um guia externo quanto um mediador interno (Baucal & Zittoun, 2013).

Na medida em que a pessoa participa de uma determinada comunidade religiosa, ele se familiariza com os discursos, as práticas, as histórias, os ritos, os objetos e os símbolos religiosos, ou seja, ele se familiariza com os significados compartilhados pelos adeptos daquela religião e esses significados passam a constituir uma parte essencial da construção da narrativa de mundo dessa pessoa, ocupando um lugar no seu desenvolvimento e na organização do *Self*.

Isto porque, considerando os pressupostos da Teoria do *Self* Dialógico quanto à multiplicidade de vozes no ambiente intrapsíquico do ser humano, especulamos que, por meio da experiência religiosa, alteridades “reais” ou “imaginárias”, pessoas conhecidas ou antepassados, e mesmo personagens de histórias, passam a habitar esse ambiente constitutivo do *Self*, possibilitando à pessoa travar relacionamentos com deuses, espíritos, santos e/ou autoridades religiosas, o que faz com que essas alteridades passem a compor a sua construção narrativa do mundo (Belzen, 2009).

Desta feita, podemos dizer que as religiões oferecem à pessoa ferramentas de mediação para os diálogos com alteridades presentes ou ausentes, como as divindades e os ancestrais. O outro com o qual a pessoa se relaciona pode estar próximo ou distante, ser real ou imaginário, e ainda assim, pertencer a um grupo e manter continuidade coletiva através do tempo e da história (Baucal & Zittoun, 2013).

Além disso, as religiões dão suporte às pessoas na constituição e manutenção do sentimento de continuidade e pertença, pois grande parte dos rituais dos grupos religiosos são recursos por meio dos quais se reforça ou se valida a pertença da pessoa a esse grupo. Assim, rituais ligados ao nascimento, à nomeação e ao sacerdócio, por exemplo, por seu caráter de continuidade, constituem memórias interpessoais e influenciam na regulação das relações da pessoa com os outros, com o conhecimento religioso e consigo mesmo, por lhe subsidiarem com elementos para a produção do conceito de si (Zittoun, 2006).

Em termos sucintos, podemos dizer que a religião oferece sistemas semióticos e discursos ideológicos para determinados grupos, de modo que os significados embrenhados nesses discursos sejam compartilhados por seus membros. Por meio das interações dialógicas e a partir de suas experiências idiossincráticas com esses significados compartilhados e com todos os outros significados construídos no transcurso da sua história de vida individual, a pessoa internaliza estes significados, podendo utilizá-los como recursos que lhes permitam

apoiar e enriquecer o seu conceito de si, bem com o seu autodiálogo e a compreensão de seus sentimentos, ações e pensamentos (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2009, 2012). Ademais, os significados internalizados podem também mediar o diálogo da pessoa com os outros e o seu sentimento de pertença.

Postos alguns dos conceitos e principais fundamentos da Psicologia Cultural, apresentamos, a seguir, discussão sobre as concepções de gênero nas religiões Católica Apostólica Romana e Candomblé, visto que os participantes da presente pesquisa as citaram como elementos constitutivos de suas concepções.

## **Gênero e religiões**

### **O gênero no Catolicismo**

Podemos dizer que formalmente o Catolicismo foi a religião oficial do Brasil durante quase setenta anos, entre a outorga da Constituição Política do Império do Brasil, em 1824, e a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 1891. Porém, sabe-se que a religião católica chegou ao Brasil já no início do século XVI, em decorrência da colonização portuguesa em nosso país e, desde então, tem ampla maioria entre os adeptos a alguma denominação religiosa.

Atualmente, o Brasil é considerado o maior país católico do mundo. Segundo o mais recente Censo Demográfico, divulgado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016), a religião Católica Apostólica Romana detém 64,63% de seguidores no território nacional, como pode ser observado na figura a seguir.

Religião	Pessoas	%
Católica Apostólica Romana	123.280.172	64,63
Evangélicas	42.275.440	22,16
Sem religião	15.335.510	8,04
Espírita	3.848.876	2,02
Outras religiosidades cristãs	1.461.495	0,77
Testemunhas de Jeová	1.393.208	0,73
Não determinada e múltiplo pertencimento	643.598	0,34
Umbanda e Candomblé	588.797	0,31
Católica Apostólica Brasileira	560.781	0,29
Budismo	243.966	0,13
Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias	226.509	0,12
Não sabe	196.099	0,10
Novas religiões orientais	155.951	0,08
Católica Ortodoxa	131.571	0,07
Judaísmo	107.329	0,06
Tradições esotéricas	74.013	0,04
Tradições indígenas	63.082	0,03
Espiritualista	61.739	0,03
Sem declaração	45.839	0,02
Islamismo	35.167	0,02
Outras religiosidades	11.306	0,01
Hinduismo	5.675	0,00

*Figura 1.* As religiões do Brasil em 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE).

Os dados da pesquisa evidenciam que a matriz judaico-cristã permeia grande parte da cultura religiosa brasileira, o que poderia nos sinalizar alguns dos significados compartilhados por grande parte da sociedade, uma vez que as instituições culturais são construídas de modo a refletir as crenças do senso comum sobre o comportamento humano (Bruner, 1997). Partindo desse princípio, compreendemos essa matriz como representativa do pensamento hegemônico, considerando a sua reverberação dos discursos da ideologia oficial enunciados.

Com relação às relações de gênero, por exemplo, em torno das quais orbita a presente pesquisa, vemos que os conceitos e valores disseminados socialmente têm sua raiz nas proposições do Catolicismo. A Igreja Católica posiciona-se peremptoriamente em defesa da heteronormatividade<sup>1</sup> e do conceito de família heteroafetiva (formada por homem e mulher) e mononuclear (formada por homem, mulher e filhos).

Segundo essa doutrina, um homem e uma mulher unidos em casamento formam com seus filhos uma família, a qual é uma comunidade privilegiada e sagrada, um “vestígio e

---

<sup>1</sup> Termo que significa que o comportamento heterossexual é o normal.

imagem da comunhão do Pai, do Filho e do Espírito Santo” (Catecismo da Igreja Católica, 1993, p. 576). Essa sacralidade reserva à família um lugar central tanto para a igreja quanto para a sociedade, uma vez que ela é considerada “a célula originária da vida social” (Catecismo da Igreja Católica, 1993, p. 576).

A respeito dessa centralidade que a religião dá à família, os estudiosos Duarte (2006), Machado (2006) e Busin (2008) argumentam que, historicamente, pelo fato de não disporem de mecanismos coercitivos para inculcar nas pessoas seus dogmas, diversas tradições religiosas encontraram na família um *locus* privilegiado por meio do qual são comunicados e partilhados seus valores e princípios. Por esse motivo, segundo Busin (2008), “a principal estratégia utilizada pelo Catolicismo para impor seus valores morais para a sociedade pressupõe um forte investimento na família de origem e na manutenção de um modelo nuclear” (p. 74).

É nesse sentido que a produção de textos doutrinários contendo orientações a respeito da função da família, e conseqüentemente da sexualidade, dado seu caráter de pertencimento à esfera privada, é tão abundante. Neles são proclamados os direitos e deveres dos pais e dos filhos, à luz da doutrina, além dos fundamentos religiosos sob os quais as relações familiares devem se estabelecer. Dentre os mais conhecidos e importantes documentos oficiais do Catolicismo estão o Catecismo da Igreja Católica (1993), as encíclicas papais (uma espécie de circular enviada pelo Papa – líder da Igreja Católica – aos bispos de todo o mundo) e as cartas (com orientações de assuntos diversos, destinadas aos fiéis em geral).

Especificamente em relação ao tema *família*, a carta encíclica *Familiaris Consortio* (Paulo II, 1981) orientou, entre outras coisas, que a educação sexual dos filhos é um direito e um dever fundamental dos pais, devendo os mesmos reivindicar para si essa tarefa. E em caso de resolverem dividir essa educação com uma instituição educacional, por exemplo, essa deverá imbuir-se da mesma concepção dos pais.



Embora não esteja no escopo desta discussão, consideramos salutar refletirmos que essa defesa da igreja sobre a necessária adequação da instituição escolar às crenças religiosas dos pais vai de encontro às políticas públicas brasileiras as quais orientam a desvinculação da escola a qualquer inclinação religiosa, dada a laicidade do Estado. Desta feita, importantes documentos norteadores do trabalho pedagógico, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas transversais: 5ª a 8ª séries (Brasil, 1998) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (Brasil, 2009), ambos da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação; e o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), apresentam orientações visando à construção de valores e compreensões que respeitem as diversidades culturais, étnico-raciais, religiosas e de relações de gênero no ambiente escolar.

No que se refere às relações de gênero, Igreja Católica conceitua a homossexualidade como uma inclinação objetivamente desordenada que tem se revestido de formas muito variáveis ao longo dos séculos e das culturas e que ainda tem sua gênese psíquica inexplicada. Segundo seus argumentos, os homossexuais são homens e mulheres que sentem atração sexual, exclusiva ou predominantemente, por pessoas do mesmo sexo. Conforme o Catecismo da Igreja Católica (1993),

apoiando-se na Sagrada Escritura, que os apresenta [os atos de homossexualidade] como depravações graves, a tradição sempre declarou que **“os atos de homossexualidade são intrinsecamente desordenados”** (Gn 19, 1-29; Rm 1, 24-27; 1 Cor 6, 10; 1 Tm 1, 10). São contrários à lei natural, fecham o ato sexual ao dom da vida, não procedem duma verdadeira complementaridade afetiva sexual, **não podem, em caso algum, ser aprovados** (p. 610).

Partindo desse conceito de homossexualidade, a Igreja argumenta que essa condição se trata de uma provação divina e que, por não concretizarem a complementaridade esperada

de homens e mulheres, essas pessoas são chamadas à castidade, o que lhes possibilitaria “aproximar-se, gradual e resolutamente, da perfeição cristã” (Catecismo da Igreja Católica, 1993, p. 611). Diante dessa condição, orienta-se aos fiéis que acolham os homossexuais “com respeito, compaixão e delicadeza, evitando-se para com eles todo sinal de discriminação injusta” (Catecismo da Igreja Católica, 1993, p. 611).

Com o objetivo de esclarecer essas e outras questões, em 2005 o Conselho Pontifício para a Família lançou o documento *Sexualidade humana: verdade e significado*<sup>2</sup>, no qual são apresentadas orientações aos pais. Ao enfatizar a função da família na orientação voltada à sexualidade dos filhos, a Igreja destaca a importância de se levarem em consideração as etapas da vida em que eles se encontram, uma vez que as informações prestadas não devem exceder ao que a criança ou o adolescente necessitam saber.

Conforme o documento, durante a infância, o ser humano vive “os anos da inocência”. É um período de tranquilidade e serenidade que jamais deve ser perturbado com informações sexuais desnecessárias, pois os interesses da criança estão voltados para outros aspectos da vida. Assim, embora conheçam as diferenças físicas entre os dois sexos, meninos e meninas desta idade não estão particularmente interessados pelos problemas sexuais e preferem conviver com crianças do mesmo sexo.

Essa concepção de infância ingênua teve sua origem na Idade Moderna, mais especificamente entre o final do século XVI e o início do século XVII, quando a própria Igreja Católica realizou uma pressão para que a inocência infantil tomasse essa acepção. Segundo Ariès (1914/2011), antes desse período, as crianças tinham uma posição insignificante e transitavam livremente entre os adultos, não havendo preocupação com relação ao uso de linguagem grosseira ou situações que pudessem ser consideradas “desrespeitosas”. Assim, “o

---

<sup>2</sup> No decorrer do texto, ao nos referirmos ao documento *Sexualidade humana: verdade e significado*, utilizamos a referência Trujillo, 1995, uma vez que o mesmo foi assinado por Alfonso Cardeal López Trujillo, que era o presidente do Conselho Pontifício para a Família e o lançou naquela ocasião.

sentido de inocência infantil resultou numa dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter da razão” (Ariès, 1914/2011, p. 91).

Entretanto, é necessário esclarecer que, embora a infância tenha a inocência como uma marca social indiscutível, ela não deve ser considerada como totalmente desprovida do seu significado em termos de desenvolvimento psicosssexual. Do ponto de vista da Igreja, nesta fase, por meio da observação dos adultos, na sua experiência familiar, as crianças aprendem o que significa “ser uma mulher ou um homem”, por isso as diferenças efetivas entre os dois sexos no ambiente familiar não podem ser ignoradas ou minimizadas, afinal, meninos e meninas “aprendem que é natural que a estas diferenças correspondam uma certa diversidade entre os papéis familiares e domésticos normais, respectivamente dos homens e das mulheres” (Trujillo, 1995, p. 19).

Em contraposição à calma da infância, conforme a doutrina católica, a adolescência é um período ligado a “uma inebriante descoberta da vida”, ao mesmo tempo em que é marcada pelas “interrogações mais profundas, as indagações angustiadas ou até mesmo frustradoras e uma certa desconfiança para com os outros acompanhada do debruçar-se sobre si mesmo” (Trujillo, 1995, p. 20). Ademais, segundo a Igreja, devido à particular vulnerabilidade dos adolescentes às influências emotivas, os pais têm o dever de “ajudar os filhos a resistir aos influxos negativos que chegam do exterior e poderiam levá-los a subestimar a formação cristã sobre o amor e sobre a castidade” (Trujillo, 1995, p. 21).

Além das influências negativas supracitadas, Trujillo (1995) explica ainda que “uma problemática particular que se pode manifestar no processo de maturação/identificação sexual, é a da homossexualidade, que, aliás, se difunde cada vez mais nas culturas urbanas” (p. 23). Por isso, para o Catolicismo, os jovens devem ser ajudados a distinguir os conceitos de

normalidade e de anormalidade, do que é permitido e do que é proibido, encaminhando-se essa orientação aos conceitos cristãos de matrimônio, procriação e castidade.

Essa ideia de adolescência como uma fase conturbada da vida, defendida pela Igreja Católica e disseminada pelo senso comum, vai ao encontro do que é defendido pelo psicólogo francês Henri Wallon. Segundo esse autor, a crise da adolescência desestrutura os contornos da personalidade e rompe a “tranquilidade” afetiva que caracterizava o estágio anterior (Wallon, 1989). “Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade” (Galvão, 1995, p. 31).

Do nosso ponto de vista, a adolescência não é uma fase da vida que tem características natural e universalmente determinadas, mas, ao contrário, foi e é engendrada pelas pessoas em suas relações sociais. Desse modo, até mesmo aquelas características que o senso comum imputa como pertencentes à “natureza adolescente” também foram e são constituídas nessas relações, uma vez que a própria adolescência constituiu-se historicamente, a partir de determinadas necessidades sociais (Bock & Liebesny, 2003). Assim, os comportamentos compartilhados entre os adolescentes da nossa sociedade são frutos da construção conceitual realizada historicamente a partir das interações entre as pessoas, refletindo os significados e as expectativas socialmente distribuídas.

### **O gênero no Candomblé**

A compreensão das concepções de gênero na tradição religiosa do Candomblé exige um mínimo de entendimento sobre como se configura a cosmovisão dos candomblecistas. Por esse motivo, realizamos uma breve exposição sobre a constituição do Candomblé como religião, bem como os seus principais preceitos. Ratificamos, porém, que não se trata de uma explanação aprofundada, dada a complexidade do tema, o qual mereceria inúmeros estudos a seu respeito e considerando que não é esse especificamente o nosso objeto de pesquisa.

O Candomblé é uma religião afro-brasileira que se constituiu na Bahia no século XIX a partir de tradições africanas trazidas por pessoas que foram escravizadas (Prandi, 2001, 2004). Durante mais de três séculos, pessoas das mais diversas etnias africanas foram conduzidas ao Brasil na condição de escravos, não podendo trazer consigo quaisquer objetos que lhes possibilitassem manter algum vínculo com o seu povo. Entretanto, apesar desse impedimento material, elas traziam na memória suas culturas, seus hábitos, costumes e religiosidade. Separados de seus grupos de origem, os africanos encontraram meios de manifestarem suas tradições, e uma das principais formas dessa manifestação era o batuque. Desta feita, conforme Machado (2013),

nesta celebração ritualística realizada nas matas ou nas senzalas, o ato de tocar, cantar, dançar, reverenciar as divindades, inicialmente, teve a função de estabelecer relações culturais entre os grupos étnicos diversos, mas principalmente foi responsável por provocar reencontros entre africanos da mesma origem étnica. Muitos logo se reagruparam, conseqüentemente preservando sua cultura (p. 33).

Assim, o Candomblé constitui-se como uma instituição de preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos, de resistência cultural e de relutância à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã, que marginalizou os negros e os mestiços, mesmo após a abolição da escravatura (Prandi, 2004).

A palavra *Candomblé* deriva de *candomble*, uma onomatopeia que primitivamente significava dança e instrumento de música, passando a designar a própria cerimônia religiosa dos negros (Bastide, 2001, p. 268). Rigorosamente falando, deveríamos nos referir ao termo no plural, considerando a pluralidade das nações africanas que influenciaram na sua constituição, motivo pelo qual essa denominação religiosa também é conhecida como xangô, em Pernambuco; tambor-de-mina, no Maranhão; e batuque, no Rio Grande do Sul. No entanto, considerando o argumento do antropólogo Roger Bastide (2001), de que “a influência dos

iorubás domina, sem contestação, o conjunto das seitas africanas, impondo seus deuses, a estrutura de sua cerimônia e sua metafísica aos daomeanos, aos bantos” (p. 29), optamos por utilizar o termo Candomblé, nos referindo, por conseguinte, à religião que se estruturou tendo como “modelo” a cultura e a família iorubá. Nessa nação, o grupo de culto é dirigido por um chefe, masculino ou feminino, que tem autoridade máxima, e o orixá do fundador do grupo é o orixá comum de todos os membros da comunidade (Prandi, 2000, 2011).

O pensamento mitológico constitui um dos principais pilares do Candomblé de tradição iorubana, estabelecendo a sua base moral, uma vez que instituem tabus e indicam as condutas adequadas a serem seguidas. Para os iorubanos, o mito é vivo e múltiplo (Almeida & Boaro, 2016), por isso as histórias míticas sustentam a cosmovisão da tradição por oferecerem uma orientação muito importante para a vida do povo, pois nos orientam na compreensão e na interpretação da realidade. Conforme Hofbauer (2001), “a cosmologia iorubana expressa nos mitos apresenta-se tanto como princípio quanto como meio e como fim: está na origem do mundo e é instrumento tanto para interagir com o mundo como para mantê-lo tal como descrito nos mitos” (p. 253).

A partir de uma explicação mítica, os adeptos do Candomblé iorubano acreditam que existem dois mundos, os quais mantêm uma relação recíproca entre si: o “*orum*”, que é o espaço habitado pelos orixás (divindades), e o “*aiê*”, que é o mundo terreno. Conforme Prandi (2001), a dinâmica existente no mundo dos orixás tem o seu espelho na vida dos seres humanos. “Os orixás alegram-se e sofrem, vencem e perdem, conquistam e são conquistados, amam e odeiam. Os humanos são apenas cópias esmaecidas dos orixás dos quais descendem” (p. 21).

Mas afinal, o que ou quem são os orixás?

Conforme Bastide (2001), orixá é o “nome genérico das divindades que são intermediárias entre Olorum, o deus supremo, e os mortais” (p. 311), ou seja, são os responsáveis por constituírem dinâmica entre esse mundo e o além (Luz, 2008). Para a tradição

iorubana, os orixás são potências cósmicas que regem os poderes dos elementos da natureza, administrando o equilíbrio e a preservação da vida no mundo terrestre. Acredita-se que, nos primórdios, os orixás estiveram no mundo dos homens por algum tempo e realizaram feitos tão importantes e sagrados que, ao regressarem para *orun*, tornaram-se divindades. Uma grande parte dos mitos do Candomblé apresenta detalhadamente histórias de amor e de paixão, de animosidades e rivalidades, guerras, brigas, espertezas, conquistas e derrotas dos orixás (Hofbauer, 2001). Conforme Silva (2011), “por onde [os orixás] passaram deixaram seu legado e sua marca: segredos, encantos, ensinamentos, a partir disso sua devoção foi se construindo e sendo passada de geração em geração” (p. 56).

Cada orixá tem suas características próprias e carrega consigo um atributo da divindade. Ademais, cada qual tem sua função e lugar de poder, assim como sua própria saudação, sua cor, sua defesa, seu metal, sua arma, sua pedra, seu dia da semana, sua dança, seu animal consagrado, sua comida preferida, seu canto, seu batuque, seu objeto de oferenda e sua filiação. Conforme Segato (2005), “o conhecimento das características de cada orixá é acumulado pelos membros do culto, no curso dos anos, pela observação e comparação dos comportamentos daqueles que pertencem ao mesmo santo e pela abstração daquilo que eles possuem em comum” (p. 50).

Grande parte dos estudiosos do Candomblé iorubano assente que no Brasil são cultuados em torno de dezesseis orixás (Bastide, 2001; Freitas, 1981; Prandi, 2001; Segato, 2005; Silva, 2011). Já quanto à forma como esses orixás podem ser classificados, esse consenso diminui. Há pesquisadores, como Prandi (2001) e Bastide (2001), que não atentam tanto para essa classificação; outros, como Segato (2005), sugerem que, considerando as características tão específicas de cada orixá, a melhor forma de subdividi-los seria de acordo com o sexo (características anatômicas com as quais são representados). No entanto, existem algumas divergências a esse respeito. Conforme Segato (2005), há apenas duas categorias nas quais os

orixás possam ser classificados: a feminina e a masculina. Segundo essa autora, embora seja possível observar características andrógenas em alguns orixás, não existe uma classificação específica para eles.

Em contraposição a esse posicionamento, Mandarino, Gomberg e Flores (2008) afirmam que existe uma terceira categoria além das duas supracitadas: a *metá-metá*. Nesta categoria encaixariam-se, por exemplo, os orixás *Oxumarê* e *Logun-edé*, que, conforme a mitologia, possuem dupla essência: a masculina e a feminina.

Do nosso ponto de vista, supomos que essas eventuais divergências quanto à quantidade de orixás cultuados no Brasil, suas denominações e classificações sejam oriundas da pluralidade que caracteriza a própria constituição do Candomblé como tradição religiosa. Além de ser uma religião marcada pela transgeracionalidade, na qual os valores e os ensinamentos são compartilhados oralmente de geração em geração, há de se considerar também a diversidade das nações que originaram essa religião, bem como as inúmeras línguas e dialetos por elas falados. Todas essas peculiaridades colaboram para que, por vezes, as informações sejam difusas ou até mesmo contraditórias entre pesquisadores e os próprios adeptos do Candomblé.

Controvérsias à parte, consenso é que os orixás estão presentes no cotidiano dos fiéis candomblecistas. Conforme a cosmovisão iorubá, cada pessoa tem um orixá que o rege, do qual herda “suas marcas e características, propensões e desejos, tudo como está relatado nos mitos” (Prandi, 2001, p. 24). Essa regência é determinada na ocasião da “feitura da cabeça da pessoa”, ainda em *orum*, quando o deus *Ajalà*, responsável pela modelagem das cabeças, é coadjuvado por um dos orixás, que dá àquela pessoa o seu axé (sua potência), tornando-se o dono da sua cabeça (Freitas, 1981).

Poderíamos dizer que esse mito da feitura das cabeças constitui-se um entendimento entre os estudiosos da cultura iorubá e do Candomblé. A partir dessa narrativa explica-se o fato



de os santos atribuídos a uma pessoa exercerem influência decisiva sobre suas vidas, impondo-lhe suas características comportamentais e de personalidade, inclusive no que se refere à sexualidade (Bastide, 2001; Birman, 1991; Bráz, Oliveira, Filho, Santos & Andrade, 2015; Machado, 2013; Nunes, 2007; Segato, 2005). Assim, uma pessoa que é regida por um orixá feminino, por exemplo, ainda que seja homem, terá características desse orixá, inclusive com relação à sexualidade. A esse respeito, Nunes (2007) explica que

os estereótipos de personalidade correspondentes aos dezesseis orixás presentes no panteão do Candomblé são formados a partir da combinação de quatro aspectos principais: os traços referentes ao corpo, as características associadas à sexualidade, os traços que definem o perfil psicológico e um certo tipo de comportamento social definido pelo seu grau de agressividade (p. 93).

Desse ponto de vista, poderíamos dizer que no Candomblé as concepções de gênero são indissociáveis das crenças relacionadas à própria constituição da pessoa, havendo uma determinação prévia estipulada a partir das escolhas dos orixás. Neste sentido, a identidade de gênero e a sexualidade, para os adeptos dessa religião, não precisam, necessariamente, seguir o padrão heteronormativo difundido em nossa sociedade, uma vez que, da perspectiva mitológica, os comportamentos das pessoas, independentemente do seu sexo, devem reverberar as características do seu santo o que faz com que as performances não normativas também sejam concebidas como normais.

Porém, contrariando esses argumentos, Segato (2005) defende que o santo descreve a personalidade da pessoa, mas não a sua sexualidade. Segundo essa autora, “o santo da pessoa é independente não só do seu sexo anatômico, mas também da forma preferencial por parceiros homo ou heterossexuais” (p. 427). A esse respeito, Segato (2005) radicaliza e afirma que “isso é usado somente como uma espécie de desculpa que permite a eles (homossexuais) justificarem-se aos seus próprios olhos, bem como aos olhos das outras pessoas” (p. 61).

Essa argumentação realizada por Segato (2005) sobre a participação dos homossexuais nos terreiros de Candomblé leva-nos a outra importante reflexão que relaciona essa tradição religiosa às relações de gênero. O modo natural com que a cosmovisão iorubana encara o que seriam as “formas desviantes” de sexualidade e da sua expressão influencia significativamente a adesão de homossexuais a essa religião, tendo em vista o acolhimento presumido. A esse respeito, Santos (2008) afirma que “se comparadas a outras denominações hostis e indiferentes às orientações não heterossexuais, o Candomblé e outras devoções afro-brasileiras são, de fato, mais tolerantes à participação de homossexuais, permitindo-lhes ocupar todos os postos previstos na hierarquia do ritual” (p. 145).

Contudo, existem problemas relativos às nuances da própria religião que fazem com que as relações não sejam tão pacíficas quanto possam parecer. Um desses problemas é o fato de os terreiros de Candomblé serem pejorativamente adjetivados como “lugar de bicha”, “antro de perdição”, “religião dos homossexuais”, entre outros, acabando por criar uma certa preocupação dos dirigentes quanto à imagem e ao conceito que são construídos pela sociedade a respeito dos terreiros, o que, por vezes, gera conflitos e contendas entre os adeptos da religião (Birman, 1991; Mesquita, 2004; Rios, 2012; Santos, 2008).

Um derradeiro tópico que gostaríamos de discutir envolvendo as concepções de gênero e sexualidade do ponto de vista do Candomblé iorubano é a sua importante característica de matrifocalidade. A esse respeito, a antropóloga Teresinha Bernardo (2005) afirma que essa característica emergiu das ressignificações das experiências africanas realizadas pelas mulheres em situação de escravidão no Brasil. Conforme essa autora, as mulheres africanas pertencentes à etnia *iorubá* exerciam, em seu reino, um poder político importante. Por dominarem a prática do comércio e, por isso serem as grandes frequentadoras dos mercados, as mulheres tinham acesso a muitas histórias, muitas informações, detendo,

deste modo, o saber. Essa peculiaridade lhes possibilitou, ao longo dos anos, se tornarem as mediadoras de bens materiais e simbólicos.

Por ocasião da escravização, esse “poder” feminino, advindo do conhecimento, precisou passar por uma ressignificação, pois, não havendo condições de exercício do poder real, este era exercido no plano do imaginário, por meio da religião. Aliás, de acordo com Prandi (2000), “fora do campo religioso, nenhuma das instituições culturais africanas logrou sobreviver” (p. 59).

Assim, em virtude da força e do poder da mulher, os valores e os conhecimentos das nações africanas puderam materializar-se em solo brasileiro, originando o que hoje conhecemos como *candomblés*. Foi nesse contexto que, contrariando a sociedade branca, católica e patriarcal da época, os terreiros se constituíram como templos sagrados, tendo mulheres negras como sacerdotisas centrais dessa nova tradição religiosa que se configurava.

Realizada essa breve explanação sobre as concepções de gênero defendidas nas tradições religiosas do Catolicismo e do Candomblé, nos aprofundaremos, a seguir, em alguns posicionamentos de teorias historicamente relacionados à concepção de gênero, a fim de estabelecer um diálogo que nos auxilie em nossa investigação acerca dos elementos culturais presentes nas narrativas dos participantes de nossa pesquisa.

### **Compreendendo o conceito de gênero: diferentes concepções**

Ao propormos uma reflexão acerca das concepções e relações de gênero, deparamos com a necessidade de uma breve retomada histórica sobre o surgimento deste conceito e a análise de alguns posicionamentos que, historicamente, estiveram a ele relacionados. Para a discussão ora proposta, e sem a pretensão de esgotarmos o assunto, visto sua complexidade, versaremos sobre os fundamentos da ideologia da naturalização e das teorias feministas,

considerando que ambas as abordagens ainda geram repercussão nos discursos observados em nossa sociedade.

### **A ideologia da naturalização e o patriarcado**

“A pia tá cheia de louça, o banheiro parece que é de botequim. A roupa toda amarrotada e você nem parece que gosta de mim. A casa tá desarrumada, e nem uma vassoura tu passa no chão. Se eu largar o freio, vai ver do que sou capaz.”

Péricles (Se eu largar o freio)

De acordo com a ideologia da naturalização, as diferenças biológicas existentes entre os seres determinam a conduta humana e produzem comportamentos distintos e naturais para homens e mulheres. Segundo essa concepção, os homens são naturalmente dotados de maior racionalidade, sendo mais objetivos e mais propensos ao domínio dos espaços públicos. As mulheres, ao contrário, são mais emotivas e intuitivas e, por terem a missão da reprodução, tendem à ocupação dos espaços privados (Badinter, 1985; Butler, 2003; Fávero, 1997; Narvaz & Koller, 2006). Com base nesses pressupostos são construídas expectativas sobre os lugares sociais que devem ser ocupados por homens e mulheres, de modo que grande parte dos postos de direção e gestão de empresas ainda é ocupada por homens; e áreas como engenharia, ciências naturais e informática têm maior concentração masculina.

Sob a perspectiva naturalista, há a existência natural de um sistema binário de gêneros: masculino e feminino, o que explicita uma relação direta entre o sexo e o gênero. Assim, as diferenças supostamente naturais entre homens e mulheres têm legitimado e reforçado a autoridade masculina, justificando o paradigma do patriarcado, no qual há a hierarquização e a distribuição diferenciada de poder. Segundo as pesquisadoras Martha Narvaz e Silvia Koller (2006),

o patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens, e 2) os jovens estão hierarquicamente subordinados aos homens mais velhos.

A supremacia masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (p. 50).

Mas qual a origem dessa perspectiva patriarcal que tem tido seus valores compartilhados de geração em geração por meio da cultura e da educação? Por que, por mais longe que remontemos na história da família ocidental, deparamos com o poder paterno que acompanha sempre a autoridade marital? (Badinter, 1985).

Uma das explicações viáveis para essas perguntas é o fato de que a sociedade ocidental tem uma base judaico-cristã, a qual alicerça seus ensinamentos no mito da criação. Conforme essa narrativa, descrita no Livro de Gênesis, o homem teria sido criado por Deus, à sua imagem e semelhança, para dominar todos os demais seres viventes. Apenas posteriormente a mulher teria sido concebida, a partir de uma das costelas do homem, com o objetivo de fazer-lhe companhia. Deste modo, desde o princípio, o homem foi gerado para ter o domínio sobre as coisas e a mulher para ser sua companheira. Tendo sido criada a partir de uma de suas costelas, é como se dependesse dele desde a sua concepção (Coenga-Oliveira, 2011).

Ainda conforme a narrativa de Gênesis, a mulher desobedeceu às ordens de Deus e comeu o fruto da árvore proibida, seduzindo e convencendo o homem a fazê-lo também. Por esta razão, ela teria sido a responsável pela expulsão de ambos do paraíso. Como castigo, a mulher teve seus sofrimentos de gravidez e parto multiplicados e passou a ficar sob o domínio do marido. O homem, por sua vez, foi condenado a obter seu alimento a partir do suor do próprio trabalho. Assim, os espaços de domínio do homem e da mulher também foram determinados: a ela caberia a ocupação do ambiente privado para a procriação e criação dos filhos, ao passo que o homem ficaria responsável pelo domínio das esferas públicas, na busca de sustento para sua família.

Como vimos, a explicação para as diferenças de atuação de homens e mulheres na sociedade, bem como a noção de delimitação de domínio dos espaços públicos e privados, foram construídos a partir de histórias que explicam a origem da própria humanidade. Essas “verdades”, explicitadas nos livros sagrados e encaradas como inquestionáveis, em especial as que constavam do Antigo Testamento e da Epístola aos Efésios, constituíram, durante muito tempo, jurisprudência, e é a partir delas que são tecidos os argumentos utilizados pela cultura patriarcal para a legitimação da dominação masculina em nossa sociedade (Badinter, 1985; Bento, 2006; Butler, 2002, 2003, 2007; Chauí, 1984; Fávero, 1997).

Além de embasar-se na explicação judaico-cristã para defender a hierarquização entre homens e mulheres, a ideologia da naturalização foi ratificada, no decorrer da história, por estudiosos das mais diversas áreas, os quais, por meio dos discursos de caráter científico, reafirmavam e legitimavam as supostas diferenças naturais existentes. Conforme Elizabeth Badinter (1985), Aristóteles foi um dos primeiros filósofos a justificar a autoridade que deveria ser exercida pelo marido e pelo pai sobre a esposa e a prole. Segundo esse teórico, em virtude da sua semelhança com o divino, o homem legitimava-se como soberano, evidenciando a desigualdade natural que existe na essência dos seres humanos.

A respeito das postulações aristotélicas, Badinter (1985) reflete que “desvalorizada do ponto de vista metafísico, pois encarna o princípio negativo, a matéria (contrariamente ao homem, que personifica a forma, princípio divino, sinônimo de pensamento e de inteligência), a mulher é considerada personagem secundária na concepção. Sua honra residia num modesto silêncio” (p. 32). Assim, a mulher, essencialmente inferior ao esposo, e sendo dotada de uma frágil capacidade de decisão, deveria a ele obediência plena.

Em consonância com as assertivas de Aristóteles, François Fénelon, conhecido educador e teólogo católico francês do século XVII, escreveu a obra *L'éducation des filles* (Da

*educação das meninas*), datada de 1687, na qual estabeleceu um programa para a educação de moças. Segundo Fénelon (1687/1909),

o que restava a fazer era desiludir meninas de sagacidade. Se não tivermos cuidado, quando elas têm vivacidade, elas são intrigantes, elas querem falar sobre tudo, elas decidem ler os livros menos adequados à sua capacidade. Uma menina deve falar apenas para as necessidades reais com um ar de dúvida e deferência; ela não deve falar sobre as coisas que estão acima do alcance do comum das meninas (p. 103)<sup>3</sup>.

Outro estudioso que respaldou a ideologia da naturalização com sua teoria foi o neurologista alemão Paul Mobins, que, no início do século XX, “argumentava que a incapacidade mental da mulher era uma condição necessária para a sobrevivência da espécie humana” (Fávero, 2007, p. 32). Conforme esta explicação, a redução do desenvolvimento intelectual feminino e sua baixa capacidade de abstração se davam devido à necessária e natural canalização das energias da mulher na preparação para a gravidez e a amamentação.

Na área de psicologia também encontramos teorias que se referem às diferenças supostamente naturais entre homens e mulheres com o objetivo de explicar os seus comportamentos. No início do século XX, por exemplo, os pesquisadores Terman e Miles indicaram que essas diferenças se situavam nos sentimentos, interesses, atitudes e comportamentos, pois nos testes que haviam elaborado, não se evidenciavam diferenças na medida de inteligência. Suas afirmações acabaram por oferecer uma descrição da imagem de uma mulher e do homem típicos, gestando também a noção de temperamentos tipicamente masculinos e femininos (Nogueira, 2001).

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

## As teorias feministas e o surgimento do termo *gênero*

“Nem toda feiticeira é corcunda  
Nem toda brasileira é bunda  
Meu peito não é de silicone  
Sou mais macho que muito homem”.

Rita Lee (*Pagu*)

Em contraposição às ideias defendidas pela ideologia da naturalização, de que as supostas diferenças entre mulheres e homens nos aspectos cognitivo, comportamental e social decorriam de características inatas, encontramos o posicionamento do pensamento feminista, o qual teve atuação direta na formulação do conceito de gênero, sustentando seu caráter eminentemente cultural. Esse movimento social, que inicialmente buscava a igualdade de direitos entre homens e mulheres, não foi homogêneo, passando por algumas fases, as quais militantes e historiadores chamaram de “ondas” (Alves & Pitanguy, 2003).

Essa pluralidade justifica a nossa opção por utilizar o termo “teorias feministas”, considerando que existe uma diversidade quanto às abordagens, às perspectivas adotadas e às posições ideológicas. Obviamente, todos esses enfoques contribuíram para que o feminismo seja reconhecido por sua significativa contribuição no campo teórico de diversas áreas. Para melhor compreensão da trajetória histórica desse movimento social, faremos uma breve explanação sobre cada uma de suas fases, antes, porém, explanaremos brevemente sobre a vida de duas mulheres que antecederam as chamadas “ondas” e que são consideradas como precursoras do feminismo.

Em meio à turbulência dos anos que acercaram a Revolução Francesa, Olympe de Gouges (pseudônimo de Marie Gouze), uma escritora francesa, lançou-se na arena pública para reivindicar que as mulheres tivessem os mesmos direitos conquistados pelos homens em decorrência do movimento revolucionário. Militante assumida da Revolução, Olympe de Gouges viu-se indignada ao constatar que, embora lutassem pelos ideais de igualdade entre os indivíduos, os líderes do movimento não incluíam as mulheres nessa reivindicação, defendendo



a manutenção da sua condição social como em outrora. Contradizendo os próprios princípios, os “revolucionários” almejavam que as mulheres permanecessem em “seu lugar” de destino: o ambiente doméstico e a vida privada (Alves & Pitanguy, 2003).

Decidida a pleitear a plena igualdade de direitos entre homens e mulheres, em 1791, Olympe de Gouges propôs à Assembleia Nacional da França a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, uma espécie de paródia feminizada da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, datada de 1789. Em seu Artigo 1º, a declaração proposta por Gouges dizia: “A mulher nasce livre e tem os mesmos direitos do homem. As distinções sociais só podem ser baseadas no interesse comum”.

Composta apenas por homens, a Assembleia rejeitou a *Declaração* proposta pela escritora e ela passou a ser vista como um perigo para o movimento. Presa e condenada à morte pelo Tribunal Revolucionário, Olympe de Gouges foi guilhotinada em novembro de 1793, tornando-se conhecida, posteriormente, como uma das primeiras feministas da história (Alves & Pitanguy, 2003).

Outra francesa que tem seu nome lembrado quando o assunto é a luta pelos direitos das mulheres é a jornalista e também francesa Flora Tristan. Filha de um peruano e uma francesa, em um dado momento da vida, separada do marido e sem recursos, realizou uma viagem ao Peru, onde presenciou a situação de subjugação das mulheres, a exemplo do que ocorria em seu país.

Ao regressar para a França, Tristan engajou-se no trabalho de mobilizar e organizar mulheres na reivindicação de seus direitos como cidadãs, o que incluía a legalização do divórcio. Diante da nova realidade de empobrecimento da população e do aumento da massa operária nas cidades, sua militância ampliou-se e, por meio de sua atividade como jornalista, enfrentando a ordem burguesa, partiu também em defesa dos operários, conclamando sua união (Alves & Pitanguy, 2003; Amarante, 2010).

Desta feita, entre as inúmeras publicações com teor reivindicatório, em 1843 Tristan publicou um trabalho intitulado *União Operária*, o qual serviu como inspiração para muitas manifestações posteriores. A respeito da importância dessa jornalista na trajetória dos movimentos sociais dos séculos XIX e XX, Amarante (2010) argumenta que “o percurso literário-jornalístico de Flora Tristan e o engajamento total de sua pessoa em prol das mulheres e dos trabalhadores constituem, sem dúvida, uma sequência lógica e coerente dos ideais de luta pela justiça social que desenvolveu durante suas peregrinações” (p. 116).

### ***Primeira onda***

Apenas cinco anos após a publicação da obra *União Operária*, de Flora Tristan, iniciou-se a chamada “primeira onda” do movimento feminista. Após diversas ações isoladas ou coletivas realizadas em diferentes momentos da História na busca dos direitos das mulheres, em 1848, um grupo de militantes dos Estados Unidos coordenou atos de mobilização que objetivavam, sobretudo, reivindicar os direitos iguais à cidadania para homens e mulheres, uma vez que a legislação da época fazia uma diferenciação entre eles (Alves & Pitanguy, 2003).

Esse movimento alastrou-se por vários países, incluindo a França e o Reino Unido, que se destacaram pela ampla participação das mulheres. Dentre as principais reivindicações das militantes estavam o direito ao sufrágio (voto) feminino – o que deu nome ao Movimento Sufragista –, a ampliação das oportunidades de estudo para mulheres, a maior participação da mulher na política e o acesso a algumas profissões que eram exclusivas dos homens, como as engenharias e a política (Alves & Pitanguy, 2003; Coenga-Oliveira, 2011; Louro, 1997).

O Sufragismo, que abrangeu três gerações de mulheres, “foi uma luta longa demandando enorme capacidade de organização e uma infinita paciência. Mobilizou, nos momentos de ápice, até dois milhões de mulheres, o que torna essa luta um dos movimentos políticos de massa de maior significação do século XX” (Alves & Pitanguy, 2003, p. 44).

Ainda durante a primeira onda do movimento feminista, um estudo realizado pela antropóloga estadunidense Margareth Mead ampliou as discussões acerca da temática das relações entre homens e mulheres. Após viver durante alguns anos na Samoa Americana (no Pacífico Sul), onde realizou estudos de campo, a pesquisadora publicou o livro *Adolescência, sexo e cultura em Samoa*, no qual afirmou que a ideia ocidental da adolescência como uma fase natural e universalmente conturbada era falsa e que os problemas dos jovens americanos tinham origem nas exigências e expectativas culturais da sociedade (Lobato, s/d; Piscitelli, 2009).

Após essa publicação, Mead realizou um outro estudo, desta vez na Nova Guiné, onde procedeu a uma pesquisa comparativa entre três sociedades tribais com o objetivo de mostrar a variação entre as culturas e a relação entre as atitudes e as diferenças sociais, problematizando a ideia de que a feminilidade e a masculinidade eram fixas. “Assim, em 1935, foi publicada a obra *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas*, na qual afirmou que “a crença – compartilhada na sociedade estadunidense da época – de que haveria um temperamento inato, ligado ao sexo, não era universal” (Piscitelli, 2009, p. 129).

Por meio dessa pesquisa, a antropóloga contestou o argumento amplamente difundido de que os traços de personalidade eram inatos. Ela sugeriu que os comportamentos ligados à feminilidade e à masculinidade refletem as influências culturais e sociais e que se diferem porque respondem a diferentes expectativas impostas por cada cultura. Do seu ponto de vista, o “ser homem” e o “ser mulher” são aprendidos desde a infância, por meio da socialização, nos mais diversos contextos como a família, a escola, a igreja e outras instituições sociais. Ainda que não tivesse a intenção de problematizar a questão da hierarquização de gêneros, as ideias dessa antropóloga influenciariam fortemente as outras fases do movimento feminista (Piscitelli, 2009; Sardenberg, 2000).

### ***Simone de Beauvoir, um tsunami entre as duas ondas***

Entre as décadas de 1930 e 1940 houve um recuo no movimento organizado pelas mulheres, pois o direito ao voto já havia sido alcançado em alguns países e o mercado de trabalho se abria à mão de obra feminina. Essa abertura do mercado ocorreu devido à iminência e posterior ocorrência da Segunda Guerra Mundial, havendo a necessária liberação dos homens para os combates. Ao final das batalhas, os homens retornaram para os seus países e reivindicaram seus postos de trabalho de volta. Nesse momento, o velho discurso das “diferenças naturais” voltou à tona, enfatizando que o espaço doméstico era o mais adequado para ser ocupado pelas mulheres.

Foi nesse quadro de (re)exclusão da mulher dos ambientes públicos que, em 1949, a filósofa e escritora Simone de Beauvoir publicou o livro *O segundo sexo*, uma obra que marcaria definitivamente as discussões das teorias feministas. Essa produção acadêmica deu um novo tom ao debate e efervesceu o meio intelectual e político da época. Enquanto a reivindicação geral das mulheres da “primeira onda” privilegiava as reformas das leis, buscando a garantia de seus direitos, Beauvoir defendia que a mobilização mais importante deveria orbitar o enfrentamento dos aspectos sociais que posicionavam a mulher em um lugar de inferioridade.

Sua obra foi ousada e tratou de assuntos polêmicos, como a prostituição, o lesbianismo, a maternidade, a iniciação sexual e a conformação das identidades sexuais, provocando as mais diversas reações e dividindo opiniões (Bento, 2006; Chaperon, 1999; Coenga-Oliveira, 2011). Simone de Beauvoir estudou “a fundo o desenvolvimento psicológico da mulher e os condicionamentos que ela sofre durante o período de sua socialização, condicionamentos que, ao invés de integrá-la a seu sexo, tornam-na alienada, posto que é treinada a ser mero apêndice do homem” (Alves & Pitanguy, 2003, p. 52). Sob essa perspectiva,

a autora discute como o “ser mulher” é forjado a partir do homem como referência, resultando na sua definição como “o segundo sexo”, o que enquadrava a mulher em uma categoria.

Muitos opositores de Beauvoir, baseados no pensamento naturalista, negavam a existência de uma dominação histórica entre os sexos. Alguns argumentavam, inclusive, que “se há alguma servidão, ela deriva da própria natureza feminina. Negar essa evidência biológica, como faz Simone de Beauvoir, é pura loucura. Contestá-la é demonstrar sua inadaptação pessoal a uma regra intangível” (Chaperon, 1999, p. 49). Outros “acusavam” a filósofa de feminista, apesar da evidente divergência de pensamento, e ainda diziam que ela era ultrapassada, uma vez que a independência das mulheres já havia sido conquistada.

Havia, porém, aqueles que concordavam com Beauvoir e defendiam seus posicionamentos quanto aos mais diversos assuntos por ela abordados. O fato é que, diante de tanta discussão, *O segundo sexo* foi um marco para a ampliação das elucidações teóricas referentes à questão do gênero e influenciou notadamente as feministas da segunda onda, do “novo feminismo” que estava surgindo.

### ***A segunda onda***

Sob a influência do amplo debate provocado pelas obras de Simone de Beauvoir e de Margaret Mead, a chamada “segunda onda” do movimento feminista acrescentou às reivindicações de ordem política e social discussões diversas em torno da “categoria mulher”, fomentando construções teóricas e impulsionando o intitulado *Estudo de gêneros*. Conforme Scott (1995),

o gênero parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como

“sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas das feminilidades (p. 72).

Já a historiadora Donna Haraway (2004), em seu artigo intitulado “Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra”, explanou que em 1963 o psicanalista Robert Stoller formulara o conceito de *identidade de gênero* com o objetivo de distinguir os aspectos naturais dos culturais. Conforme essa proposta, o termo *sexo* se referia aos aspectos biológicos e o termo *gênero* se relacionava à cultura. Segundo esse autor, ao nascer, o ser humano é classificado de acordo com seus órgãos sexuais, mas é por meio do contato com a cultura, nos contextos sociais, que a identidade de gênero é produzida. Desta feita, a cultura teria a função de padronizar os indivíduos a partir das expectativas da sociedade, e essas expectativas variam de uma cultura para outra.

O fato é que, apesar das controvérsias sobre a origem do termo “gênero”, foi sob a ótica do seu caráter iminente social que se desenvolveram os estudos e as discussões durante a segunda onda do feminismo. A ênfase dada era a de que, ao invés de serem buscadas nas diferenças biológicas, as justificativas para as desigualdades precisariam ser procuradas na história e nos arranjos sociais, sendo analisadas como construções produzidas histórica e socialmente sobre as características biológicas (Louro, 1997).

Desde então, grande parte dos estudos acadêmicos foram realizados considerando o binômio “sexo/gênero”, a partir do entendimento de que o termo “sexo” representaria a anatomia, enquanto “gênero” estaria relacionado às forças sociais, políticas e institucionais que influenciam nos comportamentos ligados ao feminino e ao masculino.

Além desse aspecto, o que também marcou notadamente essa fase do movimento foi o enquadramento das mulheres como uma categoria, dando uma ideia de “sujeitos universais” que compartilham características semelhantes. E foi justamente contestando esse discurso que tomou força a nova fase do movimento feminista: a terceira onda.

### *A terceira onda*

Se podemos apontar a obra *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, como uma das alavancas dos debates realizados na segunda onda, certamente não seria um exagero indicar como um dos grandes marcos teóricos da terceira onda o livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*, publicado em 1990 pela filósofa estadunidense Judith Butler. Na tentativa de “desnaturalizar o gênero” e contestar o discurso categorizador que possuía um caráter universal, essa autora realizou uma forte crítica à dicotomia sexo/gênero que funcionou como uma base teórica sob a qual a política feminista havia se constituído e que colocava a mulher como sujeito do feminismo.

Para Butler (1990), o discurso da categoria “mulher” era excludente, uma vez que nem mesmo o próprio “sujeito das mulheres” é homogêneo, estável ou permanente. Assim, as opressões contra as quais as feministas tanto lutavam atingem as mulheres de modos diferentes, sendo necessária a discussão do gênero com recorte de classe e raça, levando-se em conta as especificidades das mulheres. A esse respeito, a autora argumenta que “a insistência sobre a coerência da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das mulheres” (pp. 35-36).

A partir desse ponto de vista, as pensadoras feministas da terceira onda questionaram a noção de uma concepção genericamente compartilhada das “mulheres”, composta por suposta universalidade e unidade do “sujeito do feminino”. Para elas, o conceito de “gênero” exige que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Conforme Butler (1990),

se a noção estável de gênero dá mostras de não servir mais como premissa básica da política feminista, talvez um novo tipo de política seja agora desejável para contestar as próprias reificações do gênero e da identidade – isto é, uma política feminista que

tome a construção variável da identidade como um pré-requisito metodológico e normativo (p. 23).

E foi partindo desse pressuposto de constituição cultural e histórica das identidades de gêneros, que Butler (1990) defendeu que, se negamos o sistema binário de gênero relacionado à biologização, não há motivos para se supor que os gêneros devam ser encarados apenas em número de dois, pois, sendo independente do sexo, o gênero torna-se “um artifício flutuante”. Assim, “homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino” (p. 24).

Outra importante teórica dessa nova fase do movimento feminista foi a historiadora Joan Scott. Em seu trabalho intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, essa autora analisou e criticou as teorizações de historiadores que propunham explicações causais universais para as relações de gênero, tendendo a universalizar as categorias e as formas de relação entre o masculino e o feminino. Segundo Scott (1995),

só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes, vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixas, elas contêm ainda dentro delas, definições alternativas negadas ou reprimidas (p. 28).

A partir das críticas que desenvolveu, Scott (1995) sugeriu que as investigações históricas relacionadas ao gênero deveriam se concentrar nos processos inter-relacionados ao invés de buscar suas supostas origens únicas. Procedendo deste modo, os historiadores teriam acesso ao “como” as relações e os fatos foram sendo construídos, o que poderia lhes possibilitar a compreensão dos “porquês”.



Um dos estudiosos que influenciou significativamente a produção teórica de Judith Butler, Joan Scott e das demais feministas da terceira onda, foi o filósofo francês Michel Foucault, o qual argumentou que a história da sexualidade deve ser delineada a partir de uma história dos discursos (Coenga-Oliveira, 2011; Louro, 2001). Segundo esse autor, estamos rodeados de múltiplas práticas discursivas que são enunciadas pela Família, pela Igreja, pelo Estado, entre tantas outras instituições, por meio das quais “se produziram e se multiplicaram as classificações sobre as ‘espécies’ ou ‘tipos’ de sexualidade e se ampliaram os modos de controlá-la” (Louro, 2001, p. 547). De acordo com Foucault (1976),

não se deve concebê-la (a sexualidade) como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (p. 100).

Em consonância com as ideias de Foucault, a historiadora Teresa de Lauretis (1994) afirma que o sistema de sexo-gênero “está intimamente ligado a fatores políticos e econômicos em cada sociedade” (p. 211). É um sistema de representação que atribui significado a indivíduos dentro de uma sociedade, sendo, portanto, concomitantemente, uma construção sociocultural e um aparato semiótico. Nesta perspectiva, dentro de cada cultura, há um sistema de concepções culturais de masculino e feminino, como duas categorias complementares, nas quais todos os seres humanos são classificados. A partir dessa classificação, é formado um sistema de gêneros e de significações que relaciona o sexo aos conteúdos culturais, de acordo com os valores e as hierarquias sociais.

## A Teoria *Queer*

“Sou fera, sou bicho, sou anjo e sou mulher  
 Sou minha mãe e minha filha,  
 Minha irmã, minha menina  
 Mas sou minha, só minha e não de quem quiser  
 Sou Deus, tua deusa, meu amor!”

Renato Russo (*1º de julho*)

Foi com base em todos esses posicionamentos teóricos que um novo discurso acerca do gênero e da sexualidade passou a ser delineado na década de 1980: a Teoria *Queer*. Não há uma palavra específica na língua portuguesa para traduzir o termo *Queer*, mas ele pode ser compreendido como estranho, esquisito, excêntrico ou ridículo. Trata-se de uma expressão usualmente utilizada pejorativamente para insultar homens e mulheres homossexuais. Por esse motivo, “com toda sua carga de estranheza e de deboche, [o termo *Queer*] é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *Queer* significa colocar-se contra a normalização” (Louro, 2001, p. 546).

Conforme Nino e Piva (2013), o termo *Teoria Queer* foi forjado por Teresa de Lauretis, em 1990, em uma conferência realizada na Universidade da Califórnia a partir do artigo “*Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*”. Ao usar esse termo, ela pretendia abarcar as muitas pesquisas sobre a questão da homossexualidade que se encontravam dispersas. Embora Lauretis tenha renunciado ao conceito em 1994, por considerá-lo desprovido de significado, o termo continuou sendo utilizado para designar a perspectiva teórica que visa “desconstruir, descentralizar e fazer leituras revisionistas de conceitos naturalizados como a sexualidade e mesmo o gênero” (p. 15), até porque denominava também um movimento de luta política, o *Movimento Queer*, que criticava “os padrões e os ditames de comportamento que impediam os homossexuais de fazerem parte da sociedade de maneira efetiva” (p. 503).

Uma das principais concepções difundidas pela Teoria *Queer* é o conceito de performatividade proposto por Judith Butler (1990), por meio do qual há a defesa de que o gênero é uma construção individual e não deve ser visto como algo que somos, mas como um efeito que produzimos a partir de como agimos repetidamente. A partir dessa perspectiva, questiona-se o binarismo hétero/homossexualidade e descarta-se a possibilidade de que as pessoas sejam inseridos em grupos ou categorias pré-determinadas nas quais tenham definidas identidades de gênero imutáveis. Desta feita, considera-se que não existam atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou aparentes, naturais ou anormais, originais ou derivados, e a demanda social por uma identidade prescrita e definitiva de gênero revela-se como uma ficção reguladora (Bento, 2006; Butler, 2003, 2007; Coenga-Oliveira, 2011; Louro, 2001; Miranda & Garcia, 2012; Nino & Piva, 2013). Conforme Butler (2007),

o gênero não deve ser considerado uma identidade estável ou um lugar onde a capacidade de ação surge, mas sim como uma identidade fracamente formada no tempo, introduzida num espaço exterior através de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero é criado através da estilização de corpo e, portanto, deve ser entendida como a maneira mundana em que os diferentes tipos de gestos, movimentos corporais e estilos criam a ilusão de um eu com gênero constante. Esta abordagem se afasta da concepção de um modelo de identidade de gênero substancial em um campo que exige uma concepção de gênero como constituída numa temporalidade social (pp. 273-274)<sup>4</sup>.

Assim sendo, a base da identidade de gênero é a repetição estilizada de atos ao longo do tempo e não uma identidade supostamente pré-existente e definitivamente estabelecida. Por isso, se o gênero é organizado por atos repetidos, as manifestações de descontinuidade que se

---

<sup>4</sup> Tradução nossa.

distanciam do que socialmente se difundiu como “ideal de uma base substancial de identidade de gênero” possibilitam a transformação do gênero, residindo, “precisamente na relação arbitrária entre esses atos, a opção de não repetição, ou uma repetição paródica demonstrando que o efeito da identidade constante é uma construção politicamente insuficiente” (p. 274).

Dessarte, para os estudiosos da Teoria *Queer*, a concepção cristalizada de gênero conforme a conhecemos revela uma construção histórica que esconde uma convenção tácita e coletiva a qual objetiva regular ações das pessoas na sociedade. Assim, o conceito socialmente difundido da existência de um gênero essencial e de uma masculinidade/feminilidade constantes e verdadeiras, constitui parte de uma estratégia que busca esconder a natureza performativa do gênero e a probabilidade que as configurações de gênero não normativas têm de se multiplicarem. Por esse motivo, um dos principais objetivos *Queer* é a defesa de uma multiplicidade de identidades que abranja tanto as identidades ligadas às minorias homossexuais quanto as que não são tidas como transgressoras, mas que não são legitimadas devido à sua invisibilidade.

Postos alguns dos principais conceitos e fundamentos historicamente construídos acerca da questão do gênero, consideramos possível estabelecer um diálogo teórico entre os pressupostos da Psicologia Cultural, discutidos na seção anterior, e os conceitos defendidos pela Teoria *Queer*, uma vez que em ambas as abordagens as concepções de gênero são encaradas como resultado de uma constante construção e reconstrução a partir da influência de diferentes discursos, símbolos, representações e experiências. Deste modo, assim como o *Self* e as concepções, as identidades “não são dadas ou acabadas em um determinado momento, nem na dinâmica do gênero, nem na dinâmica da sexualidade, mas, ao contrário, estão sempre se constituindo, são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (Louro, 1997, p. 27). Expressam, por conseguinte, a própria dinâmica ininterrupta do “vir a ser” característica do desenvolvimento humano.

Após essa reflexão acerca das concepções de relações gênero difundidas em nossa sociedade e, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, realizamos uma revisão de literatura objetivando compreender o que algumas pesquisas brasileiras sobre as relações de gênero nas escolas têm apresentado.

### **Gênero no ambiente escolar: o que as pesquisas apontam**

A partir do posicionamento teórico que assumimos, o qual compreende o desenvolvimento humano como um processo que ocorre por meio da construção e da mediação de significados inseridos no contexto cultural, concebemos que o estudo do desenvolvimento dos seres humanos só se torna viável se a centralidade do compartilhamento da cultura, na complexidade e na diferenciação que a caracterizam, for considerada, extrapolando a simples análise de um patrimônio biológico comum (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 2005). Desta forma, compreendemos que “os grupos culturais em que as pessoas nascem e se desenvolvem funcionam como produtores de adultos que operam psicologicamente de uma maneira particular, com base nos modos culturalmente construídos de ordenar o real” (Kohl, 1997, p. 38) e de acordo com suas experiências idiossincráticas com essa realidade.

Por conseguinte, o reconhecimento de que o grupo cultural no qual o indivíduo está inserido lhe fornece um ambiente estruturado em que todos os elementos são carregados de significados, leva-nos a reconhecer também que o “sujeito constitui sua singularidade na interação com o meio, transformando-o e sendo por ele transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura” (Maciel & Barbato, 2015, p. 28). Assim, em todos os contextos nos quais o indivíduo interaja, haverá negociações de significados e processos desenvolvimentais.

Dentre os inúmeros contextos de interação nos quais a pessoa pode estar inserido, o ambiente escolar configura-se como um espaço privilegiado dada a multiplicidade de possíveis

interações dialógicas e a existência de uma intencionalidade de compartilhamento e produção cultural. Segundo Leontiev (2004), o processo de aquisição da cultura só é possível por meio das diversas formas de educação e, quanto mais a humanidade progride, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, ampliando, conseqüentemente, a atuação específica da educação para o desenvolvimento humano.

Assim sendo, para a Psicologia Cultural, a escola é encarada como uma “importante agência social promotora do desenvolvimento e da construção do saber” (Maciel & Barbato, 2015, p. 47). A este respeito, Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) afirmam que

na situação educacional escolar (desde a primeira infância) estão presentes não somente dimensões e expectativas induzidas pela cultura, a ponto de não serem mais percebidas como tais, mas também modalidades específicas ligadas ao papel da socialização e da transmissão cultural sistemática atribuída à escola (p. 190).

Mas é importante que não tenhamos uma visão ingênua da escola, pois ela, assim como as demais instituições sociais, configura-se como um espaço contraditório. Se por um lado há uma multiplicidade de interações por meio das quais as diferentes alteridades podem colaborar entre si para a produção efervescente de significados, por outro, há uma disseminação histórica de preconceitos traduzidos em práticas discriminatórias que reproduzem constantemente diversos processos de exclusão. A esse respeito, Madureira e Branco (2014) argumentam que

infelizmente a instituição escolar tem se caracterizado, tradicionalmente, por um forte apego a uma moral conservadora e ultrapassada, interessada tão somente na reprodução da regularidade e na normatização do sujeito. No caso da sexualidade, por exemplo, preconceitos arraigados vêm impedindo a discussão, entre professores/as, de questões com as quais eles/as convivem cotidianamente (p. 166).

É nesse contexto contraditório, no qual as crianças têm seus valores e significados compartilhados e negociados, por meio das interações com os seus pares etários e com os adultos diferentes daqueles de seu ambiente familiar, que o espaço escolar assume uma grande importância na construção e reconstrução de concepções, identidades de gênero e identidades sexuais. Desta feita, torna-se imprescindível uma reflexão sobre como as práticas escolares/ pedagógicas cotidianas têm participado desse processo constitutivo.

Buscando compreender como a temática escola/gênero, especificamente na educação infantil, vem sendo discutida no âmbito acadêmico, analisamos algumas pesquisas realizadas nas duas últimas décadas e observamos que as discussões têm sido ampliadas, abrangendo diversos aspectos relacionados ao tema. Essa constatação vai ao encontro da assertiva de Maia *et al.* (2012), quando os autores argumentam que “a educação, no contexto de transmissão e apropriação do conhecimento, engloba também a importante questão da sexualidade. É essencial a escola debater sobre esse tema já que ele é constituinte de todo ser humano e é construído durante toda a vida” (p. 153).

Deste modo, a seguir, apresentamos e discutimos alguns resultados e análises das pesquisas encontradas, buscando estabelecer um diálogo entre esses achados empíricos e as reflexões teóricas realizadas nesta dissertação.

Em uma pesquisa sobre as percepções, as apreciações e as ações de cuidadoras com relação à construção do feminino e do masculino no processo de cuidar de crianças na pré-escola, a pesquisadora Vera Lúcia Gomes (2006) argumentou que

é inquestionável que o processo de cuidar de crianças em pré-escolas vem contribuindo significativamente na reprodução da ordem dos gêneros. Por meio dele, cuidadoras e demais agentes sociais integrantes das equipes multiprofissionais vêm inculcando nas crianças suas próprias percepções e apreciações acerca da feminilidade e masculinidade. Essas marcas da cultura, inculcadas ao longo da trajetória de vida de

cada pessoa, permeiam, de forma naturalizada, suas ações e se reproduzem naturalmente (p. 40).

Consideramos importante salientar que, na educação infantil, devido à vulnerabilidade das crianças, as práticas sociais de cuidar e educar são indissociáveis. Assim, todas as ações dos profissionais de educação infantil, ainda que sejam mais relacionadas ao cuidado, estão imbuídas de conteúdos e significados sociais, e nenhuma ação pode ser considerada neutra. No caso da pesquisa realizada por Gomes (2006), as participantes observadas eram cuidadoras e não professoras, o que não descredencia a ação de educar, uma vez que consideramos que não apenas os “conteúdos formais” trabalhados nas salas de aula, mas também inúmeros conceitos que perpassam os contextos culturais, são socializados, compartilhados e negociados entre os profissionais e as crianças.

Ratificando a argumentação de Gomes (2006), a partir da comparação entre os relatos de professoras e a observação das suas interações com meninas e meninos da pré-escola, as pesquisadoras Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) arrazoaram que meninos e meninas são educados de forma diferente, e essa diferença está na forma como os/as professores/as interagem com as crianças. Conforme as pesquisadoras,

os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas. Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques” (p. 279).

Vianna e Finco (2009) argumentam ainda que, por meio das formas diferenciadas de interação das professoras com cada grupo de crianças, o modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente a meninos e meninas, havendo um ocultamento e uma marginalização das masculinidades e feminilidades alternativas. Esse argumento corrobora as considerações



da Teoria *Queer* a qual, conforme discutimos anteriormente, considera que a concepção amplamente difundida da existência de categorias de gêneros pré-existentes, cristalizados e definitivos constitui uma ação estratégica que busca esconder a natureza performativa do gênero.

O estudo realizado por Isabel Silva e Iza Luz, em 2010, reitera essa reflexão sobre as diferentes formas de interação dos/as professores/as com meninos e meninas. Buscando analisar o que pensam as educadoras infantis sobre sua prática com as crianças, com destaque para os meninos, as autoras afirmam que as concepções de masculino e feminino demonstradas pelas professoras observadas e entrevistadas remetem a “papéis” padronizados do homem e da mulher na nossa cultura. Especificamente sobre as interações das educadoras com os meninos, as autoras concluem que há uma dimensão de exclusão envolvendo as práticas culturais e algumas possibilidades de trocas afetivas. Segundo Silva e Luz (2010),

essa exclusão dos meninos se evidencia na privação de muitas situações de interação afetiva e corporal que as educadoras propiciam às meninas, como as ações de cuidado com os cabelos. Os meninos parecem ser vistos desde muito cedo como menos afetados por situações de risco e abandono, necessitando, portanto, de menor proteção (p. 36).

A este respeito, Louro (1997) afirma “sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (p. 62).

A pesquisadora Vanessa Neves (2008) também se dedicou ao estudo das interações entre professores/as, meninos e meninas da educação infantil com foco nas relações de gênero. Em sua dissertação de mestrado, objetivando evidenciar a creche como um lugar de apropriação da cultura pela criança ser social, a autora confrontou as entrevistas realizadas com as professoras e as observações feitas *in loco*, concluindo que os discursos produzidos pelas

educadoras são ambíguos e, por vezes, contraditórios. Conforme Neves (2008), embora as professoras afirmassem considerar a existência de diferentes possibilidades para a experiência do feminino e do masculino em relação a brincadeiras e brinquedos disponibilizados para as crianças, suas atitudes demonstravam expectativas que ratificam o que seria socialmente esperado de homens e mulheres.

A este respeito, Louro (1997) argumenta que a escola se serve de símbolos e códigos, determinando o que cada um pode (ou não pode) fazer, separando e instituindo o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Essa separação e determinação acontecem não só por meio das interações verbalizadas, mas também pelas ações repetidas, pelas formas de organização espacial e pelos materiais pedagógicos disponibilizados. Assim, as concepções de gênero, por exemplo, que obviamente não são trabalhadas de modo formal na educação infantil, estão presentes cotidianamente nas interações do ambiente escolar e os significados a ele relacionados, ainda que não sejam verbalizados, também estão presentes. Conforme Louro (1997), “professoras/es e estudantes carregam de sentido aquilo que leem, o que dizem, ouvem ou fazem. É preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (p. 134).

Corroborando a assertiva de Louro (1997), Judite Guerra desenvolveu, em 2005, uma pesquisa com crianças de quatro e cinco anos de idade na qual objetivava discutir sobre como as crianças passam a agir de modo a atender às expectativas a elas impostas. Sua conclusão foi que as escolas impõem às crianças mecanismos de interdição, vigilância e controle em relação relações de gênero por meio de códigos e regras presentes em nossa cultura. Essas regras regulam as falas e os comportamentos das crianças de modo a evitar e banir posturas consideradas inadequadas. Deste modo, “as crianças passam a exercer sobre si mesmas e sobre os/as colegas, ações de controle quanto às atitudes e às posturas relacionadas ao feminino e ao masculino” (p. 64).

A este respeito, a pesquisadora Juliana Garcia, em sua dissertação de mestrado defendida em 2013, afirmou que nas relações sociais no ambiente escolar, as crianças mostram constantemente entre si significados do que é ser menina ou menino, do que é aceitável, ou não, e, muitas vezes reproduzem padrões que sustentam as desigualdades, os estereótipos e os preconceitos referentes a gênero. Garcia (2013) argumenta, ainda, que o modo como professores/as e alunos/as tratam o gênero tem sido pautado na naturalização das diferenças entre masculino e feminino. Segundo a autora,

as diferenças referentes ao masculino e ao feminino se sustentaram por longa data em um discurso que naturalizava essas diferenças, postulando um padrão pré-social daquilo que era esperado das categorias “homem” e “mulher”, entendendo que todas as mulheres ou todos os homens tivessem prescritos seus papéis, funções, comportamentos e modo de sentir (p. 14).

Porém, ainda segundo Garcia (2013), já é possível perceber os indícios da repercussão de um processo de transformação das relações sociais e dos modos de significação com relação ao gênero em nossa sociedade. A autora chamou a atenção para a “importância e o papel das/os educadoras/es da educação infantil, no sentido de perceber os modos como as questões relativas a gênero podem emergir no cotidiano da sala de aula e refletir sobre a sua participação nessas situações” (p. 90).

Em seu estudo sobre as concepções e crenças de professores/as do Ensino Fundamental, em relação às relações de gênero e sexualidade, com destaque para a questão da diversidade sexual e de gênero, Madureira (2007) também observou o prenúncio de uma possível transição de pensamento, que pode oferecer brechas para emergência de mudanças. Essa interpretação deu-se pela análise das narrativas dos/as professores/as e pela constatação da ambiguidade no discurso dos profissionais, identificando a concomitante convivência do discurso igualitário e do discurso exclusivista, especialmente no espaço público.

A pesquisadora Márcia Buss-Simão (2013), que também analisou situações de interação entre crianças da educação infantil, argumentou que os episódios analisados tornaram possível a identificação de uma enormidade de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero. Segundo a autora,

nesse processo, a noção de “posicionamento” constitui uma noção essencial, porque permite compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, ou de uma inerência social abstrata, mas do confronto e jogo em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas (p. 194).

O que todos esses estudos têm em comum, ainda que tenham sido elaborados sob diferentes perspectivas e aportes teóricos, é o fato de conceberem o gênero enquanto um constructo social no qual os conceitos de masculino e feminino são constituídos histórica e socialmente. Neste sentido, a realização de pesquisas sobre gênero no ambiente escolar assume grande pertinência, uma vez que esse espaço social tem extrema relevância na formação e no desenvolvimento das pessoas, podendo contribuir para a construção de posicionamentos que questionem as imposições sociais e reflitam sobre a naturalização de posicionamentos e comportamentos pré-estabelecidos para meninos e meninas que vem se perpetuando em nossa sociedade.

### CAPÍTULO 3 – PROBLEMA DE PESQUISA E OBJETIVOS

A partir das reflexões realizadas sobre as pesquisas apresentadas, e considerando o contexto escolar como um ambiente que proporciona a efervescência do desenvolvimento, concebemos que a figura do adulto que interage com as crianças da educação infantil também deve ter lugar nas pesquisas acadêmicas. Isso porque, para além da responsabilidade pelo cuidado com as crianças, o profissional da educação infantil ainda é responsável por realizar a mediação entre os/as alunos/as e os conhecimentos culturalmente produzidos, sendo um dos primeiros adultos, à exceção de seus familiares, a influenciar na negociação de significados e valores. A este respeito, Vigotski e Luria (2007) afirmam que o que determina as vias pelas quais se dá o desenvolvimento das generalizações na criança é a linguagem de quem está ao seu redor, com os seus significados estabelecidos e constantes.

É nesse sentido que propomos a pesquisa ora apresentada. Acreditamos que ao conhecermos o universo das concepções e crenças dos/as professores/as sobre as relações de gênero, buscando identificar e analisar os elementos constitutivos dessas concepções, poderemos compreender também as articulações existentes nas interações dialógicas entre esses/as professores/as e seus/suas alunos/as, além de ponderar sobre os valores compartilhados. Nesse sentido, propomo-nos a buscar respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

Quais os elementos constitutivos das concepções de gênero de professor/as da educação infantil? Quais as concepções de gênero que esse/as professor/as construíram? As práticas pedagógicas desse/as professor/as, segundo suas narrativas, são influenciadas por suas concepções de gênero?

A presente pesquisa situa-se na articulação entre os campos de estudos de gênero e de desenvolvimento humano, além de tencionar uma discussão sobre as relações entre esses dois campos de pesquisa e a educação.

## **Objetivos**

### **Objetivo geral**

Analisar as dinâmicas de significação das concepções de gênero de professor/as da educação infantil por meio de suas narrativas de história de vida.

### **Objetivos específicos**

- Identificar as concepções de gênero de professor/as da educação infantil;
- Identificar os elementos constitutivos dos processos de produção de significados das concepções de gênero do/as professor/as;
- Investigar se as práticas pedagógicas desse/as professor/as, segundo suas narrativas, são influenciadas por suas concepções de gênero.

## CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Assumimos a pesquisa qualitativa como paradigma metodológico considerando sua potencialidade de ampliar as possibilidades de estudos empíricos levando em conta a pluralidade das esferas da vida, a diversidade das perspectivas e das causalidades dos eventos, a singularidade das construções sociais e a riqueza da construção interativa dos dados (Bauer & Gaskell, 2002; Flick, 2004), optamos por adotá-lo

Conforme o pesquisador Uwe Flick (2004), “em justiça à diversidade da vida cotidiana” (p. 21), os métodos empregados na metodologia qualitativa caracterizam-se por uma abertura para seus objetos e por terem sua determinação subordinada a eles. Desta forma, em observância ao caráter dialógico da nossa pesquisa e aos objetivos para ela delineados, optamos pela utilização do método ideográfico o qual consiste na investigação de casos singulares a respeito do funcionamento geral de um fenômeno estudado. A este respeito, Burrell e Morgan (1979) argumentam que “o método ideográfico dá ênfase à importância de deixar o assunto desdobrar sua natureza e características durante o processo de investigação” (p. 7).

Em consonância com os pressupostos da Psicologia Cultural de que “o lócus básico da cultura existe dentro da mente e de outros organismos sociais” (Valsiner, 2012, p. 320), o método ideográfico pressupõe que a expressão da singularidade de um fenômeno pode evidenciar elementos sociais gerais (Toledo, 2014; Valsiner, 2012). Assim sendo, buscando preservar a complexidade do nosso objeto de estudo, optamos por realizar a presente investigação por meio da análise das narrativas de histórias de vida do/as entrevistado/as, uma vez que corroboramos os argumentos de Atkinson (1998), o qual argumenta que o significado pessoal é, na verdade, construído durante a produção e narração de uma narrativa, e nossas próprias experiências assumem a forma de narrativas que usamos para dizer sobre elas. É nesse

sentido que Benjamin (1994) afirma que “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 9).

## Participantes

Foram convidados/as para a participação na pesquisa duas professoras e dois professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que atuavam na modalidade de educação infantil. Porém, um deles não concordou em participar. Assim, participaram das entrevistas narrativas três professores cujas idades variavam, na ocasião das entrevistas, entre 36 e 48 anos. O quadro a seguir contém, sucintamente, algumas informações sobre o/as participantes:

*Tabela 1*

Dados dos participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Estado civil</b>	<b>Religião</b>
<b>Ana</b>	Feminino	49 anos	Pedagoga	Casada	Católica
<b>Helen</b>	Feminino	36 anos	Fisioterapeuta, Professora de Educação Física, Mestre em Psicologia.	Casada	Sem religião
<b>Ewê</b>	Masculino	40 anos	Professor de Filosofia, Geografia e Teologia; Mestre em Educação.	Solteiro	Candomblé

## Seleção dos participantes

A seleção de duas participantes da pesquisa (Ana e Helen) ocorreu por indicação de terceiros. Ambas foram indicadas por uma colega de trabalho<sup>5</sup>/mestrado, que, ao tomar conhecimento do nosso objeto de estudo (concepções de gênero), considerou que os pontos de vista bem definidos de ambas as professoras sobre a temática pudessem ser frutíferos para a reflexão a qual nos propúnhamos a realizar.

<sup>5</sup> A pesquisadora é professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.



O terceiro participante já era nosso conhecido por ocasião de nossa participação em um curso intitulado *Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*, ofertado pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Universidade de Brasília (UnB). Tal curso tinha como público alvo professores/as da Rede Pública de Ensino. Em um dos encontros presenciais, que objetivava a troca de experiências, ouvimos o depoimento desse professor/participante e nos interessamos pela sua narrativa sobre o modo peculiar como as pessoas da sua cultura, enraizada nas tradições africanas, encaram as relações de gênero. Assim, ao determinarmos o objeto de estudo da nossa pesquisa, solicitamos à SEEDF o contato desse professor e realizamos o convite para a participação no estudo, o qual foi aceito imediatamente.

### **Procedimentos de construção de dados**

A produção de dados da pesquisa ocorreu por meio da realização de entrevistas narrativas com os participantes. A opção por essa técnica deu-se a partir da nossa compreensão de que a narrativa é uma ferramenta essencial no planejamento da ação humana e no seu processamento de mundo, pois, por meio dela, a pessoa torna-se capaz de representar os seus estados mentais e expressar sua identidade. Conforme Bruner (1997), a narrativa é uma das formas mais onipresentes e poderosas do discurso na comunicação humana, sendo inerente à práxis da interação social.

Ademais, de acordo com McAdams (1997), em nossos primeiros relacionamentos aprendemos inconscientemente as primeiras lições sobre como a palavra funciona e como é esperado que os seres humanos se comportem. Antes mesmo de sabermos o que é uma história, encontramos-nos envolvidos em experiências que têm impacto sobre as histórias que um dia vamos construir e contar. A esse respeito, Bruner (1997) argumenta que “é o impulso para

construir narrativas que determina a ordem de prioridade na qual as formas gramaticais são dominadas pela criança pequena” (p. 72).

Ainda conforme Bruner (1997), a obtenção da habilidade de narrar não é apenas uma conquista mental, mas uma conquista da prática social que dá estabilidade à vida social da criança. Já no começo do uso da linguagem, o ser humano torna-se capaz de aprender a produzir significados, particularmente significados narrativos.

Por fim, compreendemos que a narrativa “se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum” (Bruner, 1997, p. 48), ou seja, o narrador lida simultaneamente com a canonicidade (aquilo que as pessoas aceitam tacitamente sobre os comportamentos esperados, de acordo com as “regras” para cada situação) e com a excepcionalidade (os comportamentos que fogem ao canônico). Esta ligação se constrói a partir da capacidade do narrador em resolver conflitos e renegociar significados comuns.

Foi a partir desse entendimento que utilizamos entrevistas narrativas para a construção dos dados da nossa pesquisa, pois nela há uma concomitância, na consciência do protagonista, de eventos mentais e das ações que supomos estar no mundo real. Nesse sentido foram realizadas duas entrevistas narrativas com cada entrevistado/a, sendo as primeiras engendradas a partir de questões geradoras e as segundas, mediadas pelas primeiras (questões geradas a partir da primeira entrevista). Por seu caráter narrativo, as entrevistas realizadas não tiveram uma duração pré-estabelecida, uma vez que, segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) e Flick (2004), a narrativa deve possibilitar ao entrevistado narrar livremente e “é crucial para a qualidade dos dados que essa narrativa não seja interrompida nem dificultada pelo entrevistador” (Flick, 2004, p. 111).

Desta feita, após os devidos esclarecimentos quanto ao objetivo da pesquisa e a assinatura dos Termos de Consentimento, apresentamos ao/às participantes as seguintes questões gerativas: Do seu ponto de vista, como foi constituída a sua concepção de gênero no

decorrer da sua história de vida? Que elementos você acha que participaram dessa constituição? Para você, sua concepção de gênero influencia sua prática pedagógica? Apresentadas essas questões, solicitamos que os/as participantes falassem livremente sobre suas concepções.

A segunda entrevista realizada com cada entrevistado/a foi mediada por questões geradas a partir das primeiras entrevistas das quais alguns trechos foram selecionados, sendo solicitado ao/às colaborador/as detalhes ou explicações que consideramos pertinentes à compreensão de seus posicionamentos.

Todas as narrativas foram gravadas em áudio, perfazendo um total de 5 horas e 28 minutos de gravação.

### **Procedimentos de análise dos dados**

O método utilizado no processo analítico dos dados empíricos foi a Análise Temática Dialógica da Conversação adaptado à psicologia, o qual tem sido empregado por pesquisadores do Laboratório *Ágora Psyché*, do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, mais especificamente pelos componentes do grupo de pesquisa Pensamento e Cultura (Borges, 2006; Caixeta, 2001; Caixeta & Barbato, 2004; Carlucci 2013; Santos, 2015).

Os dados produzidos durante as entrevistas narrativas constituíram arquivos digitais que foram transcritos na íntegra. Durante as transcrições, além dos enunciados propriamente ditos (palavras pronunciadas), foram registradas as pausas, as interjeições, as tartamudezes e os silêncios, posto que esses elementos também compõem as enunciações, definidas por nós como as unidades de análise. A definição dos enunciados como unidade analítica deu-se pela consideração de que esse método de análise concilia-se com os pressupostos do dialogismo bakhtiniano, principalmente no que se refere aos conceitos de enunciado e tema (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014).

Conforme Bakhtin (2011), a real unidade da comunicação discursiva é o enunciado, o qual tem como peculiaridade estrutural a alternância dos falantes, implicando o imprescindível princípio da responsividade. Assim,

o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “*dixi*”<sup>6</sup> percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (p. 275).

No caso das entrevistas narrativas da presente pesquisa, foram considerados enunciados cada assertiva dos entrevistados seguida de *dixis* que expressavam o término da ideia e a expectativa pela compreensão responsiva do entrevistador, ainda que essa se restringisse a um olhar, um aceno com a cabeça ou uma expressão como “Ahã!”.

A leitura intensiva do material transcrito, ou seja, a leitura e releitura das entrevistas, permitiu a organização das verbalizações em temas e subtemas. Conforme Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), o tema é o sentido da enunciação completa e se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem a ela. Ademais, “o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação” (p. 133). Nesse sentido, na análise das narrativas, além das transcrições propriamente ditas, as anotações realizadas pela pesquisadora (sobre suas impressões gerais da entrevista) e os contextos nos quais os participantes se inseriam também foram levados em consideração.

Com base na organização das verbalizações do/as entrevistado/as em quadros com temas e subtemas (apêndice 1), analisamos as similaridades de significados e a recorrência de

---

<sup>6</sup> Expressão latina que indica o término de um discurso. Pode ser compreendido como: “Eu disse”, “Tenho dito”.

cada um deles, utilizando, para isso, cores e setas, as quais expressavam as relações existentes. A partir dessa análise foram construídos mapas de significados que objetivaram expressar as dinâmicas existentes entre os temas e os significados evidenciados nas entrevistas.

Por fim, realizou-se a análise dos mapas de significados à luz das proposições teóricas nas quais a pesquisa foi embasada. Essa análise tencionou a identificação das concepções de gênero do/as entrevistado/as, dos elementos constitutivos dessas concepções e das relações existentes entre esses significados construídos.

### **Instrumentos e materiais**

Foi utilizado um gravador digital para o registro em áudio das entrevistas narrativas. Os dados registrados constituíram arquivos digitais que foram transcritos, na íntegra, por meio da utilização de um *laptop*.

### **Procedimentos éticos**

O projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade de Brasília para a autorização da pesquisa com seres humanos, sendo registrado sob o número 52739215.2.0000.5540. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação na pesquisa.

Ademais, foi solicitada junto à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a autorização para a realização da pesquisa, uma vez que a produção de dados ocorreu em suas dependências.

Os documentos comprobatórios das autorizações da pesquisas foram anexados ao final desta dissertação.

## CAPÍTULO 5 - RESULTADOS E ANÁLISE

Neste capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa empírica, bem como será realizada a análise e a discussão dos dados construídos. Inicialmente, cada participante será apresentado/a, por meio de uma breve contextualização da sua história de vida e, em seguida, serão apresentados os mapas de significados construídos a partir da análise de suas narrativas.

Consideramos importante explicitar que, embora os mapas de significados ora apresentados tenham sido elaborados a partir das narrativas dos participantes, a identificação das alteridades, dos elementos constitutivos e das concepções sobre gênero apontadas é produto do processo interpretativo da pesquisadora, sem a atuação direta dos participantes. Por meio da utilização dos mapas, pretendeu-se apresentar, sucintamente, os principais resultados construídos, permitindo a identificação: (a) dos elementos constitutivos das concepções de gênero dos participantes; (b) da dinâmica das relações entre esses elementos; e (c) das concepções sobre gênero construídas por cada um deles, revelando, assim, a produção de significados de cada entrevistado.

Após a apresentação dos mapas de significados, procederemos às discussões dos resultados, nos quais os trechos enunciativos<sup>7</sup> que consideramos representativos dos dados construídos no decorrer das entrevistas serão apresentados e analisados. A análise de cada um dos mapas de significados foi realizada em dois momentos distintos: inicialmente analisamos os elementos que influenciaram a construção das concepções de gênero dos entrevistados e, em um segundo momento, analisamos as concepções construídas por eles e como elas se relacionam entre si e com os fatores que geraram a sua emergência.

---

<sup>7</sup> Nos trechos apresentados, as transcrições foram mantidas conforme as expressões utilizadas pelos participantes. Nas falas dos entrevistados, algumas passagens foram negritadas por serem consideradas por nós como mais representativas.

Consideramos importante esclarecer que a explanação de modo separado sobre cada um dos elementos apresentados nas narrativas teve uma finalidade preponderantemente didática, objetivando a compreensão do/a leitor/a sobre a participação de cada um dos elementos na constituição intrapsíquica do/as entrevistado/as. Ratificamos, porém, a notória e indissociável inter-relação entre esses elementos, o que evidencia uma característica amalgamada<sup>8</sup> nos processos de significação das concepções de gênero do/as participantes.

Por fim, realizaremos uma discussão geral, elaborando uma síntese dos significados produzidos pelo/as participantes da pesquisa, em relação às concepções de gêneros, considerando seus pontos em comum e sua recorrência.

### **Participante 1- Ana**

“Me parece claro que biologicamente nós somos determinados na nossa identidade: masculino e feminino”.

Ana

### **Identificação**

Ana tinha 48 anos na época em que foi realizada a entrevista. Era casada e mãe de três filhos, sendo um adulto e dois adolescentes. Fez o curso técnico em Magistério e graduou-se em Pedagogia com habilitações em Administração escolar e Magistério para o Ensino Médio. Trabalhava na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 28 anos e já atuou como diretora, coordenadora, dinamizadora e professora. Na ocasião da entrevista, Ana lecionava para crianças da pré-escola em um Jardim de Infância da rede pública.

---

<sup>8</sup> Amalgamado: reunido, misturado, combinado, confuso. (Bueno, 2007, p. 53).

No contexto dessa pesquisa, os termos amálgama e amalgamados referir-se-ão à indissociabilidade dos significados e dos elementos constitutivos dos significados das concepções de gênero.

Ana é filha de uma família formada por pai e mãe, casados há mais de 50 anos. Sua formação religiosa sempre foi Católica e ainda hoje é praticante desta religião.

### Mapa de significados da narrativa de Ana

Para indicar a dinâmica das relações estabelecidas nos enunciados de Ana, optamos pela utilização de setas. Deste modo, as setas indicam a participação de cada um dos elementos culturais na construção das concepções de gênero da entrevistada, incluindo as dinâmicas entre os próprios elementos e as relações existentes entre as concepções construídas.

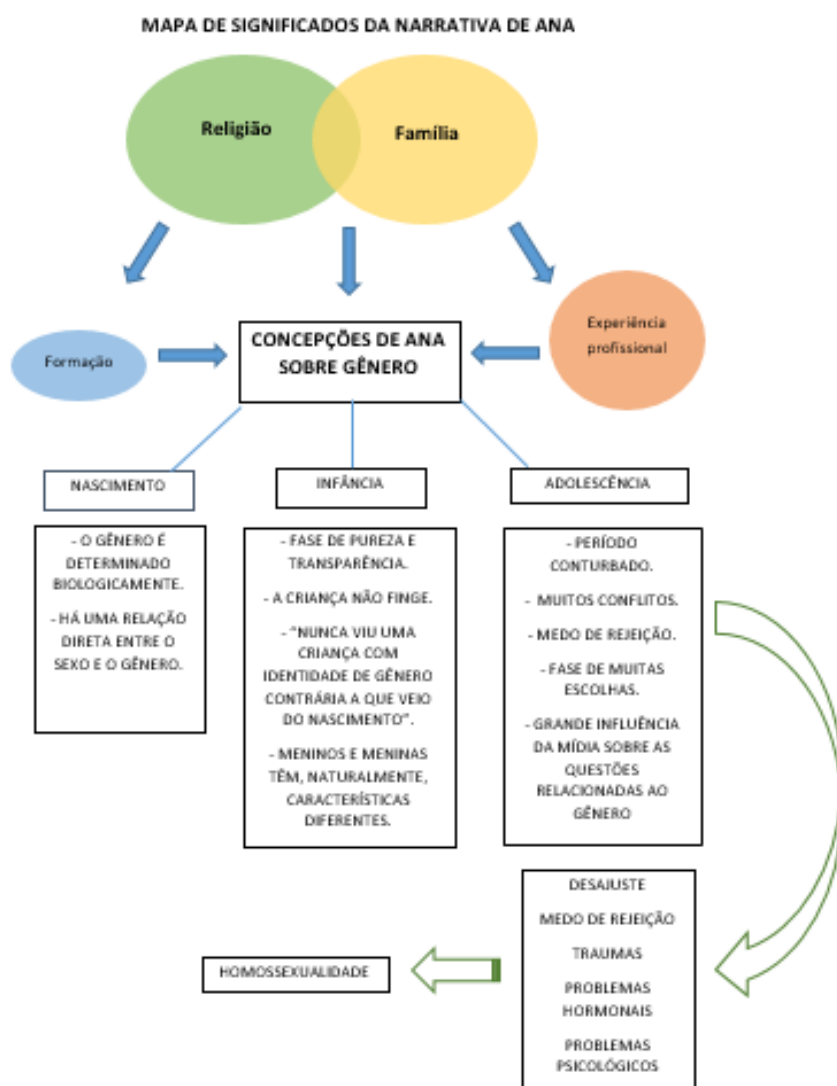
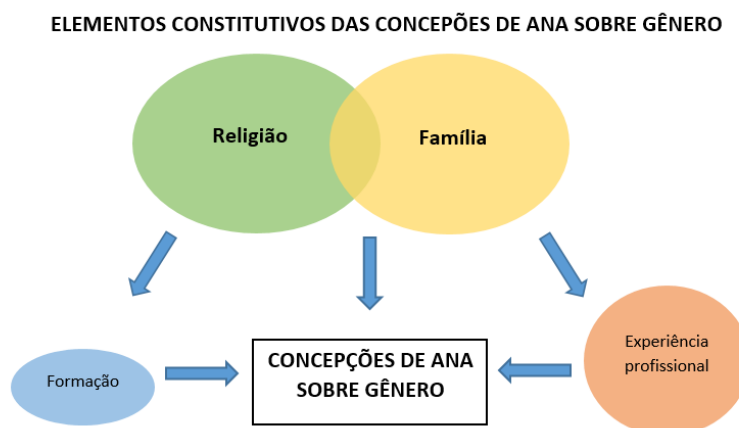


Figura 2. Mapa de significados da narrativa de Ana.



## Elementos constitutivos das concepções de Ana sobre gênero



*Figura 3.* Elementos constitutivos das concepções de Ana sobre gênero.

Os enunciados de Ana evidenciaram a significativa participação da família, da religião e da experiência profissional na construção de suas concepções sobre gênero. Essa perspectiva de construção de significados a partir das interações vivenciadas pela pessoa, nas mais diversas situações do contexto sócio-histórico-cultural no qual ele está inserido, pode ser justificada teoricamente pela Psicologia Cultural, a qual defende que o desenvolvimento da pessoa tem origem socioideológica e acontece nas interações. Assim, sua personalidade, assim como suas capacidades de ação, sua afetividade e seus valores, são construídos por meio das interações com o ambiente e com as mais diversas alteridades (Bruner, 1997; Raggatt, 201; Rosa, 2000; em prelo; Valsiner; 2012; Werstch, 1993).

Desta feita, compreendemos que os discursos de Ana foram produzidos a partir das relações dialógicas intra e interpessoais, nas quais as diversas vozes e ideologias que constituem tanto o seu ambiente intrapsíquico quanto suas interações com os outros sociais, dialogam entre si (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014), em concordância ou divergência, fazendo com que ela se localize em seus posicionamentos acerca da temática discutida (Moghaddam, 2003).

## **A influência da família**

No transcurso da entrevista, Ana enunciou explícita e recorrentemente que a sua família de origem influenciou fortemente a construção das suas concepções sobre os mais diferenciados assuntos, dentre eles, o próprio conceito de família e as relações de gênero. Ao mencionar a importância de uma “família equilibrada” na formação das pessoas, quando diz *“uma família equilibrada faz influência! Então eu venho de uma família [formada por] pai e mãe casados, mais de 50 anos de casados, então eu acredito que isso forme a minha ideia sobre sexualidade, gênero”*, Ana demonstra que a sua noção de “equilíbrio” baseia-se na concepção de um casamento heterossexual e com filhos, perspectiva familiar que reside sob o conceito moderno de família, baseado na tradição judaico-cristã (Badinter, 1985).

Tal concepção teve sua configuração modelada no início da Idade Moderna, quando a família assumiu uma importante função na sociedade, sendo colocada no mesmo plano que Deus e o rei (Ariès, 1914/2011). Nessa nova configuração familiar, a autoridade do marido tornava-se cada vez maior, enquanto à mulher e aos filhos cabiam a obediência e a submissão. A esse respeito, Badinter (1985) afirma que o discurso recorrente à época era de que “o pai é para os filhos o que o rei é para os seus súditos, o que Deus é para os homens, ou seja, o que o pastor é para o seu rebanho” (p. 41). Fundamentada nos preceitos religiosos, essa concepção encontra no livro sagrado cristão, a Bíblia, as orientações quanto à sua constituição: “Deus fez homem e mulher. Por esta razão, o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher, e os dois se tornarão uma só carne” (Mc 10, 6-8).

Consideramos que as vivências e experiências de Ana em uma família que reproduzia a configuração familiar moderna, ou seja, mononuclear ou heteronormativa (composta por pai, mãe e filhos), tenham influenciado a construção de suas concepções sobre família e gênero e reforçado para ela este modelo. Conforme Rosa (em prelo), as experiências têm o potencial de criar o presente que a pessoa vive, assim como o passado (do qual ele lembrará e a partir do

qual produzirá suas narrativas) e o futuro (que ele projetará), possibilitando-lhe posicionar-se a partir dos significados construídos.

Além das vivências e experiências, consideramos que os textos familiares também exerçam forte influência nos processos idiossincráticos de significação. A este respeito, Valsiner (2012) argumenta que

os textos familiares são ideologias coletivo-culturais que orientam a escultura das realidades de interação social das pessoas em desenvolvimento ao longo de todo o seu curso de vida. Como tal, esses textos operam como signos promotores, fornecendo um valor afetivo esmagador aos limites concretos que a família impõe (p. 147).

Compreendemos como textos familiares os discursos, os ensinamentos, os valores, as crenças e as regras compartilhadas pelos membros de uma família, e é nesse sentido que supomos que os significados construídos por Ana refletem, em certa medida, os textos familiares com os quais ela conviveu. Assim, consideramos que as assertivas da entrevistada revelam-se tanto como a materialização do compartilhamento dos valores e significados do grupo ao qual ela pertence, quanto das experiências vivenciadas por ela, explicitando uma constante dinâmica de ressignificações na constituição de si (Bakhtin, 2014; Rosa, em prelo).

Ainda discutindo sobre o conceito que Ana tem de uma “família equilibrada”, percebemos o quanto os seus enunciados indicam a figura paterna como aquela que é um modelo a ser seguido. A esse respeito, Ana argumenta que sempre admirou muito o pai e que o seu comportamento sempre foi muito importante para ela. O trecho a seguir ilustra essa concepção:

*A gente, né? Tem um herói, né? Ou o pai ou a mãe tem algo que gente admira, né? Tem coisas no meu pai que eu admiro e quis copiar, éééé... no caso, né? No meu caso particular, são assim as virtudes, porque meu pai é uma pessoa muito virtuosa. (Ana)*

*Meu pai, a vida inteira me levou à missa todos os domingos e eu confio muito no meu pai.* (Ana)

Essa configuração familiar, na qual o pai é a figura central, ilustra uma família patriarcal com fortes valores do paradigma do patriarcado. Nessa perspectiva conceitual, há a hierarquização e a distribuição diferenciada de poder entre o homem e a mulher, cabendo ao homem a liderança e à mulher, a subserviência. A este respeito, Narvaz e Koller (2006) argumentam que

a supremacia masculina ditada atribuiu maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas, legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e prerrogativas (p. 50).

O destaque que Ana dá à figura paterna também pôde ser percebido em outro trecho da entrevista, no qual ela mencionou o exemplo de um aluno que, oriundo de uma família homomaterna (formada por duas mães homoafetivas), fez muita questão de interpretar o papel de pai em uma peça teatral da escola. Analisando o fato, Ana supõe que essa pode ser uma demonstração do quanto a figura paterna dentro da família é importante. Conforme sua narrativa, “*ele sempre queria ser o pai nas brincadeiras e no teatrinho. Então... talvez até por essa ausência de um pai dentro de casa*”.

Esse trecho do enunciado de Ana pode indicar a centralidade da figura paterna em sua concepção sobre família. Uma vez mais, relacionamos seu ponto de vista com aquele configurado pela visão burguesa moderna, no qual o núcleo familiar é visto como a “célula social” (Ariès, 1914/2011), e onde o pai é a figura central, em torno da qual todos os outros membros deveriam orbitar.

Em nossa concepção, o fato de uma criança ter ou não uma figura paterna em seu núcleo familiar não é condição *sine qua non* para que ela construa uma ideia de *pai*. Essa

construção pode acontecer tanto pela sua convivência com outras pessoas tais como tio, padrinho, avô, amigo da família, quanto pela observação da configuração de outras famílias com as quais ela se relaciona. Ademais, o fato de não coabitar com o pai não indica, necessariamente, que ela não tenha contato ou não tenha convivência esporádica com ele, possibilitando-lhe a construção do significado da figura paterna.

Posto isso, consideramos importante ressaltar que, embora compreendamos que a família tenha sido uma alteridade de extrema importância no desenvolvimento das concepções e dos valores de Ana, não podemos ignorar a participação de outras instâncias nesse processo constitutivo, tais como a escola, a mídia e a comunidade religiosa. Essas alteridades apresentaram a Ana diferentes vozes que a subsidiaram em seus diálogos internos e participaram da configuração polifônica de seu ambiente intrapsíquico (Bakhtin, 2011; Borges, 2006; Hermans, 1996, 2001; Valsiner, 2012; Santos, 2010; Raggatt, 2010). Deste modo, ainda que consideremos a significativa influência exercida pelo núcleo familiar de Ana, compreendemos que ela não tenha sido a única responsável pela constituição da sua ideia sobre família e sobre gênero, tendo feito par com outras vivências e elementos sociais e culturais que construíram essas suas concepções.

Atrelada à convivência familiar está, por exemplo, a estrutura da própria cultura na qual Ana está imersa, que compartilha, em grande parte, dessa noção moderna de família. Assim, podemos dizer que, mesmo diante de todas as mudanças contemporâneas a respeito da diversidade das relações de gênero e das configurações familiares, a concepção de Ana participa da ideologia oficial e hegemônica que, segundo Bakhtin/Voloshinov (1929/2014), é aquela na qual circulam os conteúdos ideológicos que já se encontram mais estabilizados e aceitos pelo conjunto social.

Esse compartilhamento conceitual pode ser identificado em nossa sociedade, por exemplo, pela observância da legislação brasileira vigente. Em 1988, a Constituição Federal,

em seu Art. 226, declarou a família como base da sociedade, sendo reconhecida como a união estável entre o homem e a mulher. Em maio de 1996, a Lei nº 9.278 regulou esse parágrafo constitucional afirmando que “é reconhecida como entidade familiar a convivência duradoura, pública e contínua, de um homem e uma mulher, estabelecida com objetivo de constituição de família”.

O fato de um conceito ser respaldado pela legislação enfatiza sua presença na ideologia oficial, que, sendo um sistema de referência constituído, é relativamente dominante e busca impor-se na relação com as ideologias do cotidiano. No entanto, sua hegemonia é apenas aparente, uma vez que as contradições sociais e as lentas e ininterruptas mudanças dos conteúdos ideológicos emergem na esfera das ideologias cotidianas, as quais se confrontam, continuamente, com a ideologia oficial (Narzetti, 2013).

No caso do conceito de família, esse confronto ideológico também ocorre. O modelo de família com base no par heterossexual, no qual o homem exerce é o líder, tem sido confrontado por novos conceitos que consideram a diversidade de arranjos familiares na sociedade contemporânea. Muitas famílias têm sido constituídas como resultados de recasamentos, adoções, uniões entre pessoas do mesmo sexo e divórcios (Brasil, 2009). A emancipação da mulher, sua inserção no mercado de trabalho e os inúmeros movimentos sociais têm influenciado fortemente essa mudança cultural, que foi iniciada principalmente após o fim da Primeira Guerra Mundial.

Desta feita, as mudanças cotidianas que ocorrem na sociedade, vão alterando os signos e constituindo as ideologias cotidianas, as quais confrontam incessantemente a ideologia oficial, ganhando, aos poucos, maior visibilidade. Por isso, embora o conceito moderno de família permaneça reverberado em nossa sociedade, os novos conceitos, emergentes das ideologias do cotidiano, ganham cada vez mais espaço nas concepções e nos discursos das pessoas, tendo gerado, inclusive sugestões de alterações na legislação.

Em sua narrativa, Ana comentou perceber essas mudanças ocorridas na sociedade e na reconfiguração contemporânea da dinâmica familiar. A esse respeito, ela diz: “A *cultura mudou, os pensamentos mudaram, então a formação das crianças também nas suas famílias, né?*”. Ao falar sobre o aluno que tinha duas mães, mencionado anteriormente, ela deixou subentendido que, em sua opinião, uma criança bem criada é aquela que tem uma família mononuclear, ou seja, aquela formada por pai, mãe e filhos. Segundo suas palavras,

*Eu tinha um aluno que tinha uma, du... duas...duas mães (1)... e aí... assim... no início eu não “tava” entendendo direito porque elas [as homossexuais] são todos diferentes... Ele era um menino e pronto, né? E muito bem criado, até! (Ana)*

Nota-se uma certa tensão na narrativa de Ana quando ela se refere ao casal homossexual. A narradora gagueja (1), dá algumas pausas e, por fim, diz que os homossexuais “são todos diferentes”. Essa tensão, conforme a perspectiva bakhtiniana, é constitutiva da criação humana e atesta a presença do outro, daquele para quem a enunciação é dirigida (Amorim, 2012), no caso, a pesquisadora. Essa inquietação foi evidente em vários momentos da narrativa, principalmente aqueles que envolviam a necessidade do seu posicionamento sobre as relações de gênero.

Supomos que o uso da palavra “até” na oração: “E muito bem criado, até!”, pode estar reforçando o discurso de Ana sobre o que ela considera como a configuração de uma família equilibrada, além de levar-nos a conjecturar que, em sua opinião, apesar de o menino ter sido criado por duas mães, ainda assim teria sido “bem criado”. Esse exemplo remete-nos à proposição bakhtiniana de que toda a palavra dita e todo enunciado são carregados de ideologia. Para Bakhtin/ Voloshinov (1929/2014), “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutualmente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (pp. 32-33). Assim sendo, ao dar vida à palavra, não só por meio da pronúncia, mas também pela entonação utilizada, Ana dialogou diretamente com os valores da ideologia

oficial da sociedade (Stella, 2012), materializando-os e expressando o seu ponto de vista com base e em relação a esses valores.

### **A influência da religião**

O mapa de significados de Ana mostra-nos que, além da família, a religião também exerceu uma forte influência na construção das suas concepções sobre gênero. Esse tema foi recorrente em sua narrativa, emergindo tanto quando a entrevistada falou sobre a sua infância e adolescência, quanto quando discorreu sobre sua vida profissional.

Ana afirma que desde criança é praticante da religião Católica e defende que as raízes religiosas direcionam muito a construção das concepções de uma pessoa. Segundo ela, “*quando a gente tem raízes [religiosas], eu acho que isso direciona muito a vida*”. (Ana)

O destaque que Ana dá aos valores religiosos para a sua constituição como pessoa ilustra a assertiva de Baucal e Zittoun (2013) de que “a religião, como sistema cultural e simbólico, participa da orquestração das atividades humanas” (p. 207)<sup>9</sup>. Segundo a autora, essa orquestração funciona tanto dentro da pessoa, por meio de valores e ideias internalizadas, quanto fora dela, por meio das interações do indivíduo com os outros (presentes, ausentes ou imaginários), com os discursos e com objetos culturais. É nesse sentido que consideramos que a religião de Ana pode ser manadeiro de diversas dinâmicas intrapsicológicas e interpessoais, amparando seus processos de produção de significados e seus posicionamentos nos mais diversos contextos.

Os enunciados de Ana apontam, ainda, para a estreita relação que ela estabelece entre a família e a religião. No mapa de significados construído, essa relação foi indicada por uma seta, sinalizando que a sua concepção sobre família, discutida no tópico anterior, é perpassada

---

<sup>9</sup> Tradução nossa.



pela perspectiva cristã. Conforme Ana, “*uma coisa que formou, que fez base pra que eu tentasse continuar [na igreja] foi eu pensar qual o exemplo que a minha família me deu, né?*”.

Essa íntima relação entre a família e a religião corrobora os argumentos de Duarte (2006), Machado (2006) e Busin (2008) de que a família se constituiu em um *locus* privilegiado no qual diversas tradições religiosas comunicam e partilham seus valores e princípios, por não disporem de mecanismos coercitivos para esse fim. No caso de Ana, supomos que, como a alteridade da família participou fortemente da construção de suas concepções, os valores religiosos por ela partilhados também ocuparam um espaço significativo nas dinâmicas dos seus posicionamentos.

Por fim, consideramos importante refletirmos que a narrativa de Ana mostra, por exemplo, que ela associa a homossexualidade ao desajuste, à rejeição e a problemas hormonais ou psicológicos. Os trechos a seguir apresentados ilustram sua concepção:

*Um homem está biologicamente pronto para se relacionar com uma mulher. Se ele se relacionava com outro homem, por exemplo, **pode ser uma coisa interna, hormonal, psicológica... ou poderia estar ligado a traumas.*** (Ana)

*Se ela [a pessoa] já é **totalmente desajustada, rejeitada** pela família, né? ... Eu acho que grande parte das pessoas, né? pelos amigos é **mais fácil você se associar ao seu mesmo sexo do que um diferente.*** (Ana)

Esse posicionamento da entrevistada coincide com a perspectiva defendida oficialmente pela Igreja Católica de que os atos de homossexualidade não podem ser aprovados, pois se tratam de depravações graves, intrinsecamente desordenados e contrários à lei natural (Catecismo da Igreja Católica, 1993).

Esse preceito, associado a outros sobre família, sexualidade e castidade são refletidos nas concepções construídas pelos adeptos dessa matriz religiosa. Contudo, a exemplo do que tem ocorrido com o conceito de família, as mudanças na dinâmica da sociedade

contemporânea, emergentes e constituintes das ideologias cotidianas, e o crescimento dos movimentos organizados, formados por pessoas que defendem igualdade de direitos para todos, têm ganhado maior visibilidade, sendo, aos poucos, incorporados nos discursos e nas ações das pessoas.

Essa dinâmica de significação, ressignificação e atualização de significados, característicos da altercação dialética entre as ideologias cotidianas e a ideologia oficial, corrobora a ideia de que o desenvolvimento humano não significa uma mera absorção da cultura, mas, ao contrário, configura-se uma relação dialética entre a canalização cultural e a participação ativa da pessoa (Valsiner, 2012; Yokoy, 2012). Deste ponto de vista, enquanto constroem suas experiências pessoais, internalizando ativamente e criativamente os elementos institucionais, as pessoas também transformam essas mensagens culturais de modo multidirecional.

A narrativa de Ana também indica o quanto a sua religiosidade interfere em sua prática profissional. Ao falar sobre como a religião a satisfaz como pessoa, ela comenta que gostaria que seus/as alunos/as também experimentassem essa “felicidade”. Em suas palavras: *“Eu quero que eles [os/as alunos/as] se encontrem, tenham uma vida feliz. E eu acredito que sem Deus é impossível”*.

No âmbito profissional, a religiosidade de Ana também foi percebida, afinal, como refletimos anteriormente, todas as esferas da sua vida estão interligadas, e é nas práticas cotidianas que se situa a corrente de comunicação sociocultural e ideológica, materializando-se nas tomadas de posição da pessoa (Faraco, 2009). Percebemos, então, uma coerência no decorrer da narrativa da entrevistada. Suas crenças e desejos se tornam suficientemente congruentes e organizados, de tal modo que essas congruências são vistas como disposições que a caracterizam (Bruner, 1997).

## **A influência da experiência profissional**

Conforme vimos no tópico anterior, com base nos preceitos da religião Católica, a entrevistada considera que “*biologicamente nós somos determinados na nossa identidade: masculino e feminino*”. Desta feita, ela destaca que a infância não é uma fase na qual existam conflitos relacionados ao gênero, afinal, as crianças “*são o que são*”, ou seja, seu gênero tem uma relação direta com o sexo biológico. Para Ana, os conflitos relacionados ao gênero só aparecerão na adolescência, devido à influência cultural. A este respeito, ela sugere que a sua experiência de 28 anos de profissão possa respaldar suas concepções:

*Nesses anos todos eu só vi uma criança que tinha trejeitos femininos. Menino como se fosse, né? E talvez uma menina que talvez fosse um pouco mais masculina. Era uma menina, ééé... só com irmãos, gostava mais de brincadeiras, mais masculinas, mas nem por isso quer dizer que a identidade era essa ou aquela. (Ana)*

Com base na explanação da sua vivência profissional, Ana parece tentar “confirmar” sua concepção sobre a heteronormatividade sexual e de gênero. Consideramos que seus enunciados se mostram coerentes, uma vez que coincidem com as assertivas anteriormente apresentadas por ela. Com relação às atividades cotidianas na escola, Ana afirma assentir que seus/as alunos/as escolham livremente os brinquedos na sala de aula e enfatiza que nos dias de hoje, os meninos escolhem brincar com panelinhas, fazer comida, brincar de boneca e “*sem serem femininos, são masculinos!*” Porém, apesar desta afirmação, Ana conclui a ideia com o seguinte enunciado:

*Embora eu queira realmente que seja menino masculino e menina feminina e seja a identidade deles. Mas sem agressão, sem desrespeitá-los nem nada. Claro que com a minha convicção eeee isso é importante pra mim, né? (Ana)*

Nesse excerto da narrativa identificamos a existência de um conflito, uma vez que, apesar de dizer que permite aos/às alunos/as a livre escolha dos brinquedos, Ana afirma que gostaria que essa escolha tivesse como base os seus padrões de gênero: menino com brinquedos “masculinos” e menina com brinquedos “femininos”. Considerando a natureza dialógica do funcionamento mental, em que o *Self* é concebido como um campo no qual coexistem diferentes posições do eu dialogando entre si (Hermans, 2001; Raggatt, 2000), compreendemos que as diferentes vozes que compõem o ambiente intrapsíquico de Ana travam um diálogo interno, constituindo uma atmosfera de disputa e tensão em que cada voz manifesta uma ideologia, um modo de compreender o mundo, o outro e a si (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014; Moghaddam, 2003).

Desse modo, supomos que haja uma negociação entre as convicções de Ana, relacionadas às concepções de gênero, as quais são respaldadas por sua religiosidade e pela ideologia oficial e os novos discursos emergentes das mudanças culturais, os quais ela compartilha e com os quais precisa lidar. Compreendemos, portanto, que essa polifonia (multiplicidade de vozes), ao mesmo tempo em que possibilita, exige de Ana um posicionamento reflexivo (Moghaddam, 2003), o qual está impregnado de questões de ordem moral.

Ao mencionar sua prática pedagógica, Ana mencionou as mudanças apresentadas no novo currículo adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, o qual norteia o trabalho pedagógico dos/as professores/as da rede pública. Ela afirmou não ter gostado de algumas proposições apresentadas. Segundo sua avaliação, as novas propostas apresentam bases muito mais sociais e culturais.

*Eu achei que [o currículo] ficou muito geral. Sei também que é uma imposição da, uma imposição da cultura atual, né? Você tratar os gêneros assim com essa liberdade! (Ana)*

Nesta fala, Ana faz referência à proposta do Currículo em Movimento de que as práticas pedagógicas proporcionem à criança “conhecer, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial, etária, de gênero, cultural, religiosa, a biodiversidade, as deficiências, entre outras” (p. 82). Há, inclusive, um convite para que o professor reflita: “De que maneira organizar e incentivar brincadeiras que quebrem os estereótipos de gênero e etnia?” (p. 46). Comparada à fala de Ana sobre a escolha de brinquedos dos/as alunos/as, discutida anteriormente, essa proposta curricular mostra-se bastante divergente do seu posicionamento.

O referido currículo também aborda a pluralidade religiosa brasileira e orienta que o Ensino Religioso deve “garantir aos estudantes o acesso a conhecimentos elaborados milenarmente pela humanidade sobre os fenômenos religiosos” (p. 156). A orientação é que as aulas não sejam encaradas como espaço para a conversão dos/as alunos/as a nenhuma religião e que o conteúdo não seja ministrado de acordo com a experiência de fé do profissional, mas preparado sob o fundamento do conhecimento. A este respeito, Ana também se posicionou:

*Tiraram também a palavra Deus! Nas escolas fizeram uma pressão para que não se rezasse o Pai Nosso, pra que não tivesse nenhum cunho religioso. (Ana)*

Nesse trecho da entrevista, Ana afirma não ter gostado da orientação dada quanto à laicidade da escola. Seu comentário sobre a retirada do termo *Deus* do currículo e sobre a pressão exercida pela Secretaria de Educação para que a religiosidade não esteja presente nas atividades escolares, sugere certa insatisfação da sua parte. No entanto, considerando o desdobramento da sua narrativa, supomos que ao referir-se ao “cunho religioso”, Ana remete-se apenas ao Cristianismo, não aludindo a outras tradições religiosas, como as ocidentais e as de origem africana.

Ao falar sobre os impactos do novo currículo em sua prática pedagógica, mais uma vez, Ana possibilitou-nos refletir sobre a dialogicidade do *Self*. Seus posicionamentos parecem conflituosos e divergentes, pois ao mesmo tempo em que diz que o currículo mudou sua prática,

Ana afirma que não mudaria sua postura com as crianças, denotando uma tensão entre as vozes que compõem seu ambiente intrapsíquico. Os excertos a seguir ilustram essa relação dialógica:

*Porque você me perguntou se o fato de estar escrito no currículo ou não mudou a minha postura, né? De uma certa forma mudou, mas eu não abri porque as crianças não pedem nunca.* (Ana)

*No trato com as crianças é porque elas éééé... elas são o que são, né? Num....é... eu não mudaria minha postura, né? Mas também a gente mudou um pouco no suavizar de algumas coisas, né?* (Ana)

Por fim, Ana explicou que embora não concorde com o enfoque social e cultural apresentado pelo novo currículo, sua implementação alterou um pouco a sua prática pedagógica, ao menos no que se refere ao preenchimento dos documentos escolares. A esse respeito ela diz:

*Faz, faz, faz diferença! Porque você acaba lendo... e você... até com a proposta éééé... polít.... éééé... o PPP da escola, documentos que você preenche, né? Você não ignora, né? Então, às vezes, por exemplo, eu vou escrever num diário, escrever num relatório da criança, você não usa mais os mesmos termos. Você usa termos mais éééé... ligados a essa questão cultural e social, entendeu?* (Ana)

Considerando que toda palavra se constitui como produto ideológico (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014), essa fala de Ana nos mostra que, ainda que de forma lenta e incidental, os documentos normativos influenciam na prática pedagógica do professor. Mesmo que a mudança se refira, inicialmente, apenas ao preenchimento de diários de classe e relatórios escolares, os novos termos, aos quais os profissionais têm acesso e dos quais se apropriam, passam a compor o seu repertório lexical e axiológico, influenciando sua prática. Isso se dá porque “o resultado do confronto entre os significados conhecidos pela consciência

e o sentido construído no intuito comunicativo do locutor leva a um novo ponto de vista sobre o signo” (Stella, 2007, p. 186).

### **A influência da formação**

Durante sua narrativa, Ana pouco mencionou a influência de sua formação acadêmica na sua produção de significados sobre gênero. A menção feita pela entrevistada a esse respeito foi a citação de um curso de formação continuada sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual ela iniciou uma reflexão sobre a diversidade na escola. Em suas palavras: *“eu acho que já abriu muito assim, a forma de trabalhar na educação infantil, uma forma muito mais criativa, abordando vários aspectos, considerando vários aspectos da criança”*.

A partir desse relato de Ana, observamos que as discussões realizadas no curso ao qual ela se refere configuraram como que uma alteridade carregada de vozes que a levaram a uma reflexão, ainda que incipiente, sobre as diversidades. Esse exemplo corrobora os argumentos de Canen e Xavier (2011), as quais argumentam que

a formação de professores/as, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar (p. 641).

### **Concepções construídas por Ana sobre gênero**

Na segunda parte da análise do mapa de significados construído a partir da narrativa de Ana, analisaremos as concepções referentes ao gênero construídas por ela e as relações que são feitas com os elementos culturais que influenciaram nessa construção.

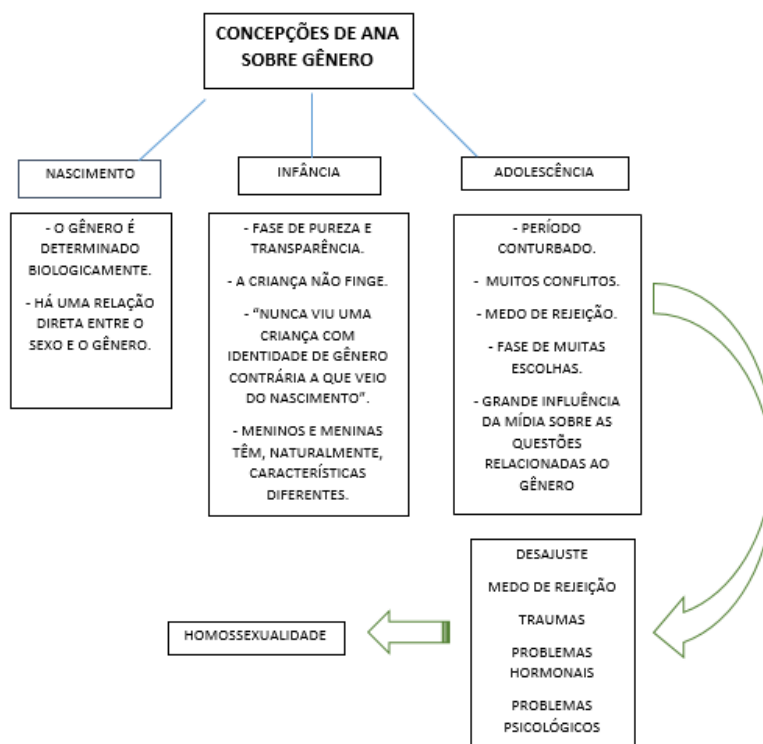


Figura 4. Concepções de Ana sobre gênero.

Ana considera que o gênero de uma pessoa é determinado no seu nascimento. Segundo ela, “*biologicamente nós somos determinados na nossa identidade: masculino e feminino*”, ou seja, naturalmente há uma relação binária entre sexo e gênero. Essa sua concepção é fortemente respaldada pelos preceitos da sua tradição religiosa e pela ideologia oficial de uma universalidade e heterossexualidade normativas (Coenga-Oliveira, 2011).

Na opinião de Ana, durante a infância essa identificação de sexo-gênero permanece estável. Para ela, a criança é pura e transparente, por isso não conseguiria “esconder” qualquer possível “desvio”. Neste ponto, observamos que o discurso da entrevistada é consonante com o da Igreja Católica, que, conforme discutimos no capítulo teórico, concebe a infância como os “anos da inocência” nos quais a ingenuidade e a candura são as principais características. Essa concepção, emergente na modernidade, é resultante “do início de reforma dos costumes, sinal de renovação religiosa e moral do século XVII” (Ariès, 1914/2011, p. 77).



A partir dessa concepção de puerícia, Ana argumenta que a idade mais conflituosa é a adolescência por se tratar de uma etapa inerentemente repleta de crises e confusões. Esse conceito, comumente difundido pelo senso comum, supõe a existência de uma adolescência naturalizada e de caráter universal, na qual os conflitos também são naturais. Conforme a entrevistada, *“se a pessoa já tem todos os outros aspectos, né? éééé... de crise de adolescência, crise de identidade que todo mundo tem, não no sentido só sexual, mas no sentido... não”*.

Não por acaso, essa ideia defendida por Ana de que naturalmente a infância tranquila é seguida por uma adolescência conturbada e repleta de crises coincide com a concepção católica sobre essa fase. Conforme discutimos no capítulo teórico, para a Igreja, os adolescentes são muito vulneráveis a influências emotivas e naturalmente trazem consigo inúmeras interrogações e indagações, geralmente angustiadas ou frustradoras (Trujillo, 1995, p. 20). Essa visão de conturbação natural e universal da adolescência condiz com os pressupostos da teoria walloniana e acabou por tornar-se uma visão hegemônica, disseminada pela ideologia oficial e difundida pelo senso comum.

Com base nessa concepção de adolescência como uma fase conflituosa, Ana considera que é nesta etapa que a pessoa escolhe o seu “sexo”. O trecho a seguir ilustra a concepção de Ana com relação a essa crise vivida na adolescência:

*Cada um, se for analisar a si mesmo quando era nessa época o que pensava, né? E quando era adolescente também, o que pensava, né? Mas eu não, por exemplo, a gente não, né? nem todos, né? talvez 99% não pensa: “Ah! Eu vou ser homem ou vou ser mulher?” “Eu vou ter relação éééé... íntima, né? Com homem ou com mulher. Sabe? Então acho que veio de fora pra dentro, de né? do exterior e causou uma pane na cabeça. Se a pessoa já tem todos os outros aspectos, né? éééé... de crise de adolescência, crise de identidade que todo mundo tem, não no sentido só sexual, mas*

*no sentido... não. Perdão! As pessoas não têm não não crise de identidade ééééé... sexual, assim: tô dizendo ééééé... na adolescência, né? crise de opções, personalidade, profissão, né? Já se somou agora mais uma crise, né? que é essa sexual, né? (Ana)*

A partir da perspectiva da Psicologia Cultural que adotamos, segundo a qual as pessoas constituem-se histórica e socialmente por meio das interações, discordamos dessa naturalidade e universalidade atribuídas à adolescência. Se grande parte dos adolescentes da nossa sociedade ocidental assemelha-se em certas atitudes, isso não está relacionado à “natureza das coisas”, mas, ao contrário, relaciona-se aos significados que essa mesma sociedade compartilhou para viabilizar o seu processo de produção de si mesmos e munir polifonicamente seus *Selfs* (Bock & Liebesny, 2003).

Com relação à questão da identidade sexual, Cano, Ferrani e Gomes (2000) afirmam que a definição da identidade sexual se dá ao longo de um complexo processo biopsicossocial, no qual as atitudes da família influenciam de forma determinante. Para esses autores, desde o nascimento, meninos e meninas compartilham informações sobre seu posicionamento na sociedade e, a partir dessas informações, vão construindo sua identidade. As mudanças físicas e psicológicas enfrentadas pelo adolescente levam-no a uma nova relação com o mundo. O processo de amadurecimento do corpo acarreta uma nova imagem corporal, influenciando, assim, a sua identidade (Egypto, 1991; Knobel, 1992).

Concordamos que as novas experiências vividas pelos adolescentes e as mudanças dos seus corpos, de fato, podem desencadear sentimentos de medo e insegurança sobre muitos aspectos da vida, inclusive sobre a questão da sexualidade (Sousa, Fernandes & Barroso, 2006). No entanto, consideramos que os significados pessoais são criados pela pessoa no decorrer de toda a sua vida, a partir de suas vivências e experiências e não apenas em uma determinada etapa do desenvolvimento. Essas criações implicam a percepção subjetiva da pessoa e na

constituição da sua identidade de gênero (Fávero, 2010). A este respeito, Berenice Bento (2006) argumentou em seu estudo sobre transexualidade que

após o nascimento da criança, os investimentos discursivos dirigem-se para a preparação do corpo, a fim de que este desempenhe com êxito os papéis de gênero... o mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmação. Essa pedagogia dos gêneros tem como objetivo preparar aquele sujeito pra a vida referenciada na heterossexualidade (pp. 89-90).

Pactuamos com a autora quando ela reflete que, desde o nascimento, e poderíamos afirmar, desde antes do nascimento, os enunciados performativos referentes ao gênero já começam a ser pronunciados. A criança cresce em meio às expectativas a ela impostas e, em suas interações, vai-se configurando de forma gendrada. Deste modo, acreditamos que a construção da identidade de gênero não ocorre apenas durante a adolescência, como defendido por Ana e por alguns autores mencionados, mas se trata de um processo ininterrupto que se efetiva mediante as práticas sociais e as relações dialógicas intra e interpessoais que a pessoa vivencia.

Além de partir do princípio de que a sexualidade é algo praticamente exclusivo da adolescência, Ana enuncia que os desajustes inerentes a essa fase da vida têm relação direta com a homossexualidade. O trecho a seguir ilustra como Ana se refere a esse tema:

*Se ela [a pessoa] já é totalmente **desajustada**, né? **Rejeitada** pela família, rejeitada por... porque a gente se sente rejeitada na adolescência. Eu acho que grande parte das pessoas, né? pelos amigos... **é mais fácil você se associar ao seu mesmo sexo do que um diferente porque... né?** (Ana)*

A entrevistada também destaca que o medo de ser rejeitado por pessoas do sexo oposto pode levar o adolescente a aproximar-se sexualmente de pessoas do mesmo sexo, uma vez que a proximidade já está estabelecida. A esse respeito, Ana diz:

*Uma amiga tem uma amiga sempre, né? Eu sempre tive uma amiga, então não tem crise em me associar e me aproximar de uma menina, né? E os meninos também. Já tá no meio, já é aceito, né? Como afetividade, como sexualidade porque tá ali, né? Tá próximo, né? (Ana)*

Embora Ana não expresse claramente que essa sua concepção sobre homossexualidade tem relação com as suas convicções religiosas, supomos, pelo transcorrer dos outros trechos da narrativa, que essa sua ideia de que a homossexualidade seja um desajuste tenha sido fundamentada por princípios religiosos católicos que, como discutimos anteriormente, consideram a homossexualidade como atos “desordenados” e contrários à lei natural.

Durante muito tempo essa visão patologizante da homossexualidade também teve seu respaldo na ciência. Até 1990, o chamado “homossexualismo” constava na lista internacional de doenças e era tratado como uma patologia psiquiátrica. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, da Associação Americana de Psiquiatria, publicado em 1952, trazia o homossexualismo como uma desordem, um distúrbio mental (Souza Filho, 2006). O termo também foi incluído, pela Organização Mundial de Saúde, na Classificação Internacional de Doenças de 1977 (CID), como uma doença mental.

Porém, a partir dos anos 1970, iniciou-se a formulação crítico-teórica, apoiada na antropologia e na história, opondo-se ao discurso até então dominante e patologizante da homossexualidade (Filho, 2006). Essa concepção foi sofrendo alterações ao longo do tempo, inclusive em decorrência das reconfigurações sociais. Assim, em 1990, na ocasião da revisão da Classificação Internacional de Doenças, o homossexualismo deixou de ser considerado uma doença e passou-se a utilizar o termo *homossexualidade* (uma vez que, neste contexto, o sufixo “ismo” remete à ideia de patologia).

Ana faz referência, ainda, à influência cultural exercida pela mídia nas “escolhas” dos adolescentes relacionadas às relações de gênero. Do seu ponto de vista, existe uma nova forma de se ver a diversidade e uma facilidade de uma pessoa experimentar relações com pessoas do mesmo sexo e os meios de comunicação disseminam essa informação. Conforme Ana,

*Agora tá virando uma influência muito forte, né? Na mídia, de novelas... Na minha opinião, né? As pessoas que têm a questão da identidade, né? Não como está hoje nessa cultura. Era sempre um homem e biologicamente ele está pronto para se relacionar com uma mulher. (Ana)*

*Então eu acho que botou, que se colocou hoje, né? Nessa, nessa nova forma de ver a sexualidade, a identidade uma... novos pontos pra se gerar uma crise e com muita facilidade talvez a pessoa experimente o mesmo sexo, né? (Ana)*

Parte dessa concepção de Ana vai ao encontro daquilo que defendemos, pois partimos do princípio de que os recursos culturais são constituintes da mente humana (Geertz, 1926/2008). Sendo assim, os significados compartilhados e veiculados pela mídia também são responsáveis pela nossa constituição como pessoas. Porém, discordamos da noção de que a cultura se “imponha” e que modele o homem. Para a Psicologia Cultural, as pessoas constituem-se situadas cultural e historicamente e são resultado do processo de produção de significados.

Nesse sentido, a cultura não é modeladora nem dá acabamento à pessoa, mas ela é importante porque é nela em que estão contextualizadas as interações sociais nas quais as pessoas se desenvolvem (Bruner, 1997; Rossetto & Brabo, 2008; Valsiner, 2012; Yokoy, 2012). Assim, consideramos que é por meio das relações dialógicas, vivenciadas desde o nascimento, que a pessoa agencia a multiplicidade de vozes e significados que permeiam os seus contextos intra ou interpessoais e assume posições referentes às mais diversas áreas da vida, inclusive a que se refere à sua sexualidade.

Para além do conteúdo da narrativa de Ana, identificamos uma certa tensão em alguns momentos da sua fala, principalmente quando suas formulações se referiam à questão da sexualidade. Alguns de seus enunciados apresentaram pausas, frases não concluídas, tartamudezes e contradições. No trecho a seguir, a entrevistada se contradisse, afirmando que as pessoas não têm crise de identidade sexual, mas que essa crise soma-se às outras; e pareceu esperar uma concordância por parte da entrevistadora, pelo uso recorrente do termo “né?”.

*Perdão! As pessoas não têm... não... não crise de identidade éééé... sexual, assim: tô dizendo éééé... na adolescência, né? Crise de opções, personalidade, profissão, né? Já se somou agora mais uma crise, né? Que é essa sexual, né? (Ana)*

Em um outro excerto, Ana parece preocupar-se em se posicionar e posicionar a entrevistadora de forma a excluí-las do que é falado sobre os adolescentes em sua prática discursiva:

*Cada um, se for analisar a si mesmo quando era nessa época [na adolescência] o que pensava, né? **Mas eu não, por exemplo, a gente não, né? Nem todos, né?** Talvez 99% não pensa: “Ah! Eu vou ser homem ou vou ser mulher?”; “Eu vou ter relação éééé... íntima, né? com homem ou com mulher? Sabe? (Ana)*

Esses exemplos nos fazem retomar a discussão sobre a importância que a alteridade exerce para quem constrói os enunciados, na perspectiva de que a pessoa se posiciona e posiciona o outro levando em consideração suas atitudes responsivas (Bakhtin, 1979/2011; Harré & Van Langenhove, 2003). A hesitação observada na narrativa de Ana e o seu pedido de “perdão” parecem denotar o que Bakhtin (1979/2011) chamou de “zelo pela estética de si”. Para esse autor, “a tensão e a novidade da criação do conteúdo, na maioria dos casos, já são um indício de crise da criação estética” (p. 187).

Essa inquietação presente nas enunciações da entrevistada remete-nos, ainda, ao conceito bakhtiniano de exotopia, que “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois

lugares: o do sujeito, que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (Amorim, 2012, p. 101). No caso de Ana, supomos que, ao titubear na fala e ao excluir a si e à pesquisadora do rol de pessoas que tiveram “conflitos” de relações de gênero na adolescência, ela pode estar demonstrando uma preocupação com a reação da entrevistadora e com um possível julgamento que esta fará dela.

Posto isso, podemos considerar que as concepções de Ana sobre as relações de gênero aproximam-se das ideias difundidas pela ideologia da naturalização, a qual ainda ecoa fortemente em nossa sociedade e que essas concepções têm influenciado, de forma significativa, sua prática pedagógica.

## **Participante 2 – Helen**

“Hoje em dia, o grupo GLBTSP... e não para de entrar letra pra definir essas pessoas que não precisavam ser definidas. Ninguém precisa ser definido por uma letra, nem por uma categoria!”

Helen

## **Identificação**

Helen tinha 30 anos de idade na ocasião da entrevista. É a irmã caçula de uma família de seis irmãos, sendo cinco mulheres e um homem. Seus pais estão casados há 58 anos. Foi educada conforme os dogmas da Igreja Católica, mas atualmente não professa religião.

Helen é casada e mãe de dois filhos, sendo um menino e uma menina. Graduiu-se em Educação Física e Fisioterapia e fez mestrado em Psicologia. Trabalha como professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há 10 anos. Já lecionou em uma escola particular e fez atendimento em clínicas como fisioterapeuta. Na ocasião da entrevista, Helen atendia, pedagogicamente, crianças matriculadas na Educação Precoce em um Centro de Educação Especial da rede pública.

### Mapa de significados construído a partir da narrativa de Helen

O mapa de significados elaborado a partir da narrativa de Helen apresenta, por meio de círculos coloridos, os elementos culturais que influenciaram a constituição da sua concepção sobre gênero. Esses círculos descrevem interseções, evidenciando sua participação nessa construção, enquanto as setas apontam para as concepções construídas.

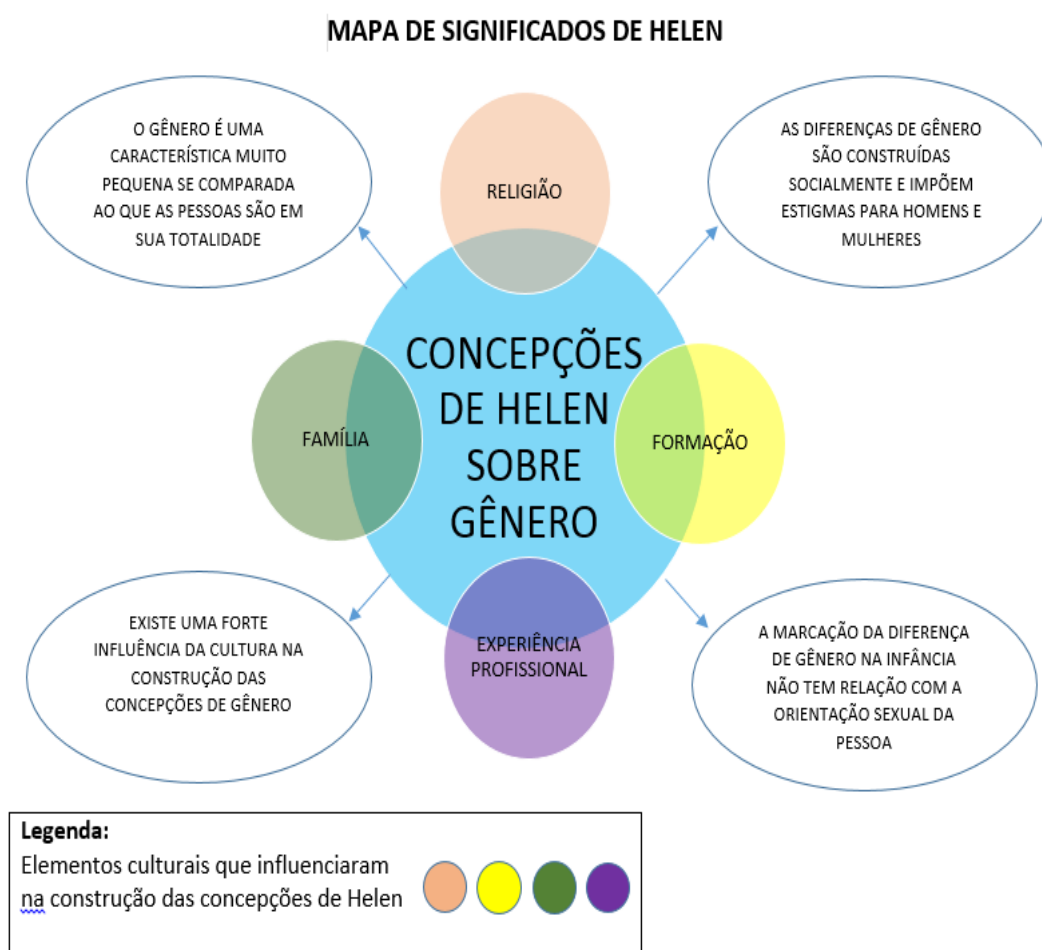


Figura 5. Mapa de significados da narrativa de Helen sobre gênero.

A seguir, apresentamos um recorte do mapa de significados da narrativa de Helen, de modo a evidenciar os elementos que influenciaram a sua produção de significados.



## Elementos constitutivos das concepções de Helen sobre gênero



Figura 6. Elementos constitutivos das concepções de Helen sobre gênero.

### A influência da família

Ao iniciar sua narrativa, Helen argumentou que suas concepções sobre gênero têm muita relação com a sua história de vida, pois, segundo seu relato, ela cresceu em um ambiente muito pedagógico, no qual podia vivenciar livremente suas brincadeiras. Segundo Helen, *“eu sempre fui uma criança muito, muito livre, muito espoleta. Gostava muito de bola, de carrinho, né?! Nesse ambiente eu não era cerceada. Eu pude vivenciar as brincadeiras infantis de uma forma que não fazia essa diferenciação de gênero.”*

Embora a família de Helen tenha uma configuração mononuclear (formada por mãe, pai e filhos), segundo seu relato, sua educação não esteve apenas sob a “condução” paternal. Como suas irmãs eram jovens estudantes, aprendizes das teorias do desenvolvimento humano, especialmente da Teoria da Epistemologia Genética, de Jean Piaget, elas atuaram vigorosamente no seu processo educativo. Influenciadas pelos conhecimentos sobre a teoria piagetiana, entre os quais se considera a criança como construtora de seu próprio conhecimento, por meio da interação com o objeto de aprendizagem, as irmãs de Helen a educaram possibilitando-lhe a realização de atividades pedagógicas nas quais ela fosse protagonista.

Helen argumenta que sempre pôde escolher suas brincadeiras e que o “seu jeito moleque” foi respeitado por seus familiares.

De acordo com Helen, a sua educação não teve a referência centrada apenas na figura paterna. Esta “missão” foi dividida por seu pai com outros membros da família, mais especificamente com as filhas, que, provavelmente, devido à “autoridade” que lhes fora conferida pelos estudos em magistério e pedagogia, participaram ativamente da criação da caçula. Ou seja, embora saibamos que o desenvolvimento ocorre em contextos estruturados e perpassados por crenças e valores da sociedade, os processos de significação se dão pela participação ativa da pessoa e pelas relações que ela estabelece com a cultura, por meio das interações e experiências especificamente vividas por ela (Madureira e Branco, 2005). No caso da entrevistada, a dinâmica diferenciada da sua casa, com relação à sua educação, pode ter lhe proporcionado vivências e experiências que colaboraram para a construção de uma concepção mais contemporânea de família.

O conceito de Helen sobre família difere-se do modelo patriarcal, no qual o pai exerce total autoridade sobre os filhos e a esposa, e estes não têm voz ativa, sendo-lhes subservientes (Badinter, 1985; Butler, 2003; Narvaz & Koller, 2006). Segundo ela, os membros da família devem responsabilizar-se mutuamente por todas as atividades relacionadas ao âmbito familiar, desde o sustento até a educação das crianças. A este respeito, ela comenta:

*meu marido é super amável com os meus filhos, super divide as tarefas de casa, divide as tarefas da criação das crianças, cozinha melhor do que eu... então, assim, a gente tem essa parceria dentro dessa família que a gente constituiu. (Helen)*

Além dessa visão de responsabilidade e autoridade partilhadas na família, o conceito de Helen sobre os arranjos familiares coaduna com os conceitos mais contemporâneos, os quais retratam a heterogeneidade e a diversidade social. Para ela, não há relação de superioridade ou inferioridade nas diferenças entre famílias mononucleares (formadas por pai, mãe e filhos),

monoparentais (formadas por apenas um dos pais e os filhos), homomaternais (formadas por duas mães e os filhos), homopaternais (formadas por dois pais e filhos) e recompostas (formadas a partir de recasamentos), e a atuação dos seus integrantes não deve ser pré-determinada pelas pressões sociais.

Esse conceito de família apresentado pela entrevistada sugere a relação dialógica que existe entre as ideologias cotidianas, ou seja, aquelas que se materializam diariamente por meio das relações, sob a forma da interação verbal e onde são produzidas, gradativa e cotidianamente, as mudanças; e a ideologia constituída ou oficial, que é aquela na qual circulam os conteúdos ideológicos que já se encontram mais estabilizados e aceitos pelo conjunto social, ou seja, já entraram no sistema ideológico formalizado. É nessa relação dialética e dialógica, na qual as diferenças entre as esferas de influência são recíprocas, que as mudanças emanadas nas ideologias cotidianas vão, gradativa e dialogicamente, tomando forma nas superestruturas (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014).

Em sua narrativa, Helen afirma perceber e rejeitar a pressão cultural que “impõe estigmas para as mulheres e os homens”. Essa sua forma de analisar as relações de gênero vai ao encontro da afirmação de Valsiner (2012), para quem a tentativa do domínio da sexualidade funciona como “um veículo para regular as vidas pessoais dentro do grupo social mais íntimo, a família, em direções que interessam às diversas instituições sociais, dentre elas, as religiosas” (p. 101). Helen também considera que a sociedade busca regular a vida das pessoas impondo regras para a sua sexualidade e afirma: “sempre procuro fugir desses estigmas”. Neste sentido, ela procura se autorregular em seu casamento, sua família e sua sexualidade. A possibilidade de “sair dos estigmas sociais” também está presente socialmente, e só por isto figura este lugar consciente, porque é de natureza das permissões sociais. É neste sentido que observamos os processos de agencialidade que garantem as atividades das pessoas sobre si mesmas e também nas relações com o outro.

Com base na Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Rosa, 2000; Valsiner, 2012; Werstch, 1993), consideramos que a construção de significados realizada por Helen ocorreu a partir de suas interações pessoais e coletivas. A cultura a apetrechou com valores, linguagens e instrumentos; e as diferentes vozes no ambiente do seu *Self*, constituídas por elementos da sua história pessoal, que outrora foram de diferentes alteridades, favoreceram a emergência de posições distintas diante dos objetos e das situações, configurando sua constituição idiossincrática.

Em uma linguagem bakhtiniana (Bakhtin/ Voloshinov 1929/2014), poderíamos dizer que Helen ora refletiu, ora refratou os significados aos quais teve acesso, mantendo-os ou alterando-os a partir das posições que assumiu e das vozes que subsidiaram esses posicionamentos. Suas significações não lhe foram dadas nos signos em si, mas foram construídas na dinâmica interacional da sua história, sendo marcadas pela dialogicidade entre as diferentes ideologias e a diversidade das suas experiências individuais nas interações, sendo reverberadas em suas narrativas.

### **A influência da religião**

A narrativa de Helen também apresenta a religião como uma alteridade constituinte de suas concepções sobre gênero. Conforme seu relato, durante a infância e a adolescência ela frequentou a Igreja Católica. Mesmo não sendo praticantes dessa religião, ou seja, não participando ativa e assiduamente dos seus rituais, os pais de Helen a batizaram na igreja. Em suas palavras, “*a minha família se diz católica não praticante, né?! A família de origem, meu pai e minha mãe se dizem católicos não praticantes. Então, assim, vão à missa esporadicamente, lá em casa todos foram batizados na Igreja Católica.*” (Helen)

Essa atitude de seus pais pode ser um sinalizador do quanto os preceitos dessa religião, trazida para o Brasil por ocasião da colonização portuguesa, ainda estão entranhados em nossa

cultura, sinalizando, muitas vezes, mais uma ação influenciada pela coletividade que pela convicção religiosa. É neste sentido que, concordando com Harré e Van Langenhove (2003), supomos que, influenciados pelo contexto cultural, os pais de Helen possam ter se posicionado em conformidade com os enredos, as alteridades e posições existentes na cultura, as quais compõem seus repertórios numa relação dialógica.

Embora seus pais não fossem frequentadores assíduos da igreja, durante a adolescência e a juventude Helen engajou-se em muitas atividades dessa religião. Conforme sua narrativa, esse engajamento foi essencial para a construção de suas concepções sobre gênero:

*eu fiz esse caminho [de ser batizada e fazer a primeira eucaristia sob orientação dos pais] e depois eu me engajei num grupo jovem dentro da Igreja Católica. (Helen)*

*A questão do gênero em si era muito voltada pra essa questão sexual também, da orientação sexual, então é uma coisa muito confusa, eu acho. (Helen)*

*Éh, então, assim, era, né, vem aquela coisa do pecado e eu ficava me perguntando, né, ma... mas por que que é pecado? Eu não consegui entender... Aí vinha numa passagem da Bíblia pra justificar e tudo mais. (Helen)*

Segundo Helen, sua participação efetiva em atividades da igreja e o convívio com os seus frequentadores a fizeram perceber algumas contradições entre os discursos proferidos e as práticas realizadas. Nota-se aqui uma tensão dialética entre Helen e o seu grupo, o que pode ter influenciado a construção das suas concepções, uma vez que “é essa tensão que torna possível o desenvolvimento do sujeito psicológico singular” (Madureira & Branco, 2014, p. 148). Helen não concordava com o discurso heteronormativo da igreja que associa as relações de gênero não-normativas ao pecado ou a algo passível de julgamento. Seu ponto de vista vai de encontro aos ensinamentos da doutrina católica, a qual preconiza a repressão de qualquer tipo de

experiência da sexualidade que esteja fora do sacramento do matrimônio, ou seja, que não tenha caráter heterossexual e monogâmico (Chauí, 1984). A esse respeito, Helen diz:

*pra mim era tudo muito contraditório, sabe, assim, você é... pregar o amor e a todo tempo tá falando de pecado, a todo tempo tá falando de julgamento, né. Porque eles mesmos falavam assim que a gente não tem o poder de julgar, quem julga é Deus, né, e a todo momento, a gente tava julgando, né?! (Helen)*

As contradições apontadas por Helen, percebidas durante sua experiência no engajamento religioso, fizeram-na questionar as atitudes das pessoas com as quais convivia naquele contexto, o que culminou em sua decisão por afastar-se da Igreja. Ela disse: *“Então, isso, isso acabou me afastando da Igreja Católica um pouco, sabe?! Por conta dessas contradições. Então, assim, isso acabou me afastando e hoje eu não tenho religião nenhuma.”* (Helen)

Consideramos que esse posicionamento de Helen seja reflexivo (Moghaddam, 2003), uma vez que está imbuído de questões de ordem moral e prossegue por meio das negociações entre a percepção e a ação. É por isso que, conforme Valsiner (2012), mesmo reconhecendo que o contexto exerce grande influência no desenvolvimento humano, não se pode desconsiderar que as sugestões de sentimento, pensamento e ação podem ser “acatadas” em maior ou menor grau a depender das experiências e do posicionamento da pessoa.

Desta feita, o posicionamento da pessoa será tomado a partir da relação dialógica das diferentes vozes e posições do Eu, as quais se articulam e relacionam-se de diversas formas no ambiente intrapsíquico, podendo fortalecer-se mutuamente ou entrar em tensão e contradição, levando à reflexão /refração dos significados compartilhados. Portanto, é o aspecto dialógico do *Self* dialógico que permite o movimento constante dessas posições do Eu.

Assim, concebemos que relações de dominância e submissão são estabelecidas na dinâmica relacional dessas diferentes posições do eu, de modo que algumas dessas posições

podem assumir maior centralidade em determinadas tomadas de decisão da pessoa, guiando suas posturas éticas e direcionando de forma mais preponderante sua trajetória de vida (Raggatt, 2000; Toledo, 2014). Considerando essa dinâmica, supomos que a tomada de posicionamento de Helen com relação ao seu afastamento da Igreja tenha sido a culminância dessa dialogicidade entre suas vozes internas e as das inúmeras alteridades com as quais ele convive. Ao debater sobre a participação da religião na constituição da pessoa, Foucault (1976) afirma que

a pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra. A interdição de certas palavras, a decência das expressões, todas as censuras do vocabulário poderiam muito bem ser apenas dispositivos secundários com relação a essa grande sujeição: maneiras de torná-la moralmente aceitável e tecnicamente útil [...] tratava-se, sem dúvida, de uma das condições para que as instituições de saber e de poder pudessem encobrir o pequeno teatro do dia-a-dia com seu discurso solene (pp. 24 e 33).

Nesta mesma perspectiva, Valsiner (2012) discute o caráter repressor da religião com relação ao sexo. Conforme esse autor, “o objetivo de repressão da sexualidade pessoal é dirigido pelo desejo de instituições sociais e religiosas de controlar as atividades dos seres humanos” (p. 100). Essa tentativa de domínio dissipa-se por meio dos discursos repetidamente enunciados, os quais se constituem como fenômenos ideológicos imbuídos de valores e crenças (Bakhtin/ Voloshinov, 1929/20014). Em sua narrativa, Helen demonstrou ter identificado esse caráter controlador da religião. Segundo ela, “*dentro da religião as pessoas também querem formatar muitas coisas. Dizer o que é certo e o que é errado a todo momento*”.

A discordância dessa tentativa de “formatação” a fez afastar-se da Igreja. Para ela, a relação da pessoa com a divindade independe do engajamento em algum culto religioso. A este respeito, Helen afirmou: “*hoje eu não tenho religião nenhuma, né?! Assim, me considero uma*

*pessoa muito espiritualizada, assim, uma pessoa muito... mas sempre com essa busca, sabe? De que cada um vive do jeito que quiser”* (Helen). Deste modo, ela afirma acreditar que a relação entre a pessoa e a divindade não precisa ser intermediada por uma religião.

A respeito da participação da religião como sistema cultural e simbólico na orquestração dos posicionamentos, das atividades humanas e sua significação, Baucal e Zittoun (2013) argumentam que essa orquestração funciona tanto dentro da pessoa, por meio de valores e ideias internalizadas, quanto fora, através de interações do indivíduo com o outro, com os discursos e com objetos culturais. Dessa maneira, a religião pode ser encarada como possibilitadora da dinâmica dos diálogos intrapsicológicos e interpessoais (seja com alteridades presentes, ausentes ou imaginárias). No caso específico de Helen, observamos que não apenas os elementos religiosos, mas as relações que ela estabeleceu nesse contexto, contribuíram para a sua produção de significados.

### **A influência das experiências profissionais**

As experiências profissionais de Helen também foram mencionadas por ela como influentes na sua concepção de gênero. Inicialmente ela relatou uma experiência que considerou ímpar em sua carreira: o trabalho desenvolvido em uma escola particular. Segundo a entrevistada, essa escola era “vanguardista” no que se refere às relações de gênero, pois os/as professores/as podiam conversar e discutir muito e “era uma filosofia da escola, até, não marcar esse tipo de coisa” [diferenciação do que é “de menino” e “de menina”]. A esse respeito, Helen afirmou: *“Então, o trabalho era muito tranquilo nesse sentido. Sou muito encantada com a experiência que eu tive, justamente por isso, assim: porque era uma filosofia da escola, sabe?! Não, não fazer essa distinção [de gênero], não marcar isso”*.

Podemos supor que a satisfação enunciada por Helen com relação ao seu trabalho nessa escola particular tenha se dado pelo fato de haver uma congruência entre suas próprias



concepções e a filosofia da instituição, ou por ter havido, por parte dela, uma tomada de consciência de que a forma de abordagem pedagógica na qual ela acreditava era compartilhada por outros. É possível que Helen tenha se sentido respaldada, o que pode ter contribuído para a sua reorganização pessoal que reconfigurou as suas relações com aquele ambiente, conduzindo-a a novas reorganizações subjetivas (Yokoy, 2012), uma vez que os discursos institucionais dos quais as pessoas em desenvolvimento participam, e eles próprios, se constituem mutuamente.

Com relação à sua prática, Helen explica que não eram organizadas filas distinguindo meninos e meninas, e a escolha das brincadeiras era livre. Quando surgia alguma situação que envolvesse a questão de gênero, havia a busca da construção de um diálogo e uma reflexão abordando o tema. A este respeito, a entrevistada afirmou:

*É claro que as crianças sempre estavam trazendo isso de algum outro lugar, né?!  
“Menino não bate em menina!”; “A menina... ela tá chorando porque ela é menina!”  
Então a gente, eu sempre procurava debater esses assuntos até com maternalzinho  
(crianças de 3 anos). Eu falava: “A gente não bate só em menina. Não é porque é  
menina que eu não vou bater, é porque é minha amiguinha, meu amiguinho, então eu  
não vou bater, vou cuidar com carinho”. (Helen)*

A narrativa de Helen sobre a postura das crianças quanto às relações de gênero ilustra a argumentação de Branco e Madureira (1998) de que, já nos primeiros anos da infância, as crianças apresentam um tangível conhecimento sobre os limites entre o que é culturalmente reconhecido como adequado para meninos e meninas. Supomos que esses pseudoconceitos reverberam as diferentes vozes com as quais as crianças convivem: familiares, pares etários, programas televisivos, livros, revistas, mas especialmente as vozes dos adultos, uma vez que, conforme Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005),

*a prevalência e a difusão de pseudoconceitos na criança de idade escolar depende de sua equivalência com as palavras e os conceitos do adulto, que são comunicados à criança por meio de um determinado uso da língua e um conseqüente significado das palavras existente no sistema lexical e conceitual adulto (p. 195).*

Ao propor que as crianças reflitam sobre os conhecimentos construídos por elas em “outros lugares”, Helen posiciona-se como uma voz diversa, uma alteridade diferente que pode contribuir na construção das concepções e das identidades de gênero das crianças. Essa contribuição dá-se pela possibilidade da emergência de diálogos internos entre as distintas perspectivas das crianças, podendo interferir, significativamente, no seu desenvolvimento, uma vez que “a emergência de posições diferentes a partir de uma situação de tensão dialógica é compreendida como processo gerador de desenvolvimento, tendo em vista a constante (re)construção de sentido diante da realidade” (Toledo, 2014, p. 16).

Em contraposição à sua primeira experiência de trabalho, com a qual Helen se identificou fortemente, o modo como as relações de gênero eram tratadas nas escolas públicas onde ela trabalhou a surpreendeu negativamente. Dessa forma, ela enunciou que “*foi um choque muito grande na Secretaria ver que as coisas não acontecem muito assim [como aconteciam na escola particular].*” Conforme a sua narrativa:

*Na Secretaria é uma diversidade enorme de gente trabalhando que acreditam em várias coisas, que vivenciaram várias coisas, que têm várias metodologias e uma amplitude, só que as pessoas não conseguem entender a diversidade, né?! Cada um faz o seu e essa diversidade não é contemplada.*

*Tudo que ainda tem de machista, tudo que ainda tem de, de, né, de preconceituoso tá aqui dentro, sendo reproduzido dentro da escola pública a todo momento e é muito difícil de desconstruir isso, né!? (Helen)*

As enunciações de Helen apontam para a existência de uma discrepância entre a sua concepção de como o gênero deve ser trabalhado nas escolas e o que pensa a maioria de seus colegas de trabalho. Conforme a sua narrativa, a maior parte dos profissionais das escolas nas quais ela trabalhou, desconsidera a diversidade de gênero e dissemina, em seus discursos, uma visão que ela avalia como “preconceituosa” sobre essa temática. Essa fala de Helen ratifica a nossa discussão anterior sobre a relação dialética e dialógica das diferentes ideologias.

Os diversos discursos que são evidenciados na escola (senso comum, discursos religiosos, concepções inatistas sobre o ser humano, por exemplo) são construções históricas, com manifesto caráter ideológico, nas quais as vozes de diferentes instituições e gerações estão presentes (estado, igreja, partidos políticos, escola), anunciando as distintas concepções sobre o desenvolvimento humano e as diferentes crenças e valores sociais. Estes elementos diversificados coexistem nas relações de tensão das instituições escolares e dialogam entre si, compondo os enunciados dos educadores acerca de como as relações de gênero devem (ou não) ser trabalhadas nas escolas. A respeito da diversidade de concepções existentes no ambiente escolar, Madureira e Branco (2014) afirmam que “a escola é um espaço contraditório. Por um lado, abriga inúmeros preconceitos e (re)produz constantemente processos de exclusão e, por outro, é um espaço que pode, sim, desestabilizar as regras do jogo, tornar as pessoas mais conscientes de si e do mundo em que estão inseridas” (pp. 161-162).

Os enunciados de Helen vão ao encontro da perspectiva de Valsiner (2012) e Santana e Oliveira (2016) de que a pessoa participa ativamente como construtora de si e do seu contexto. A atividade profissional do/a professor/a, como atividade socialmente situada, é definida cultural, social e historicamente. Desse modo, os/as professores/as aprendem uns com os outros no contexto de trabalho, nas parcerias e interações com seus/suas colegas. Assim, no caso de Helen, nessa relação dialógica, houve a produção de significados, possibilitando uma atitude de maior ou menor enfrentamento ou “adesão” aos significados compartilhados entre seus

pares, o que configura seu posicionamento e as constantes negociações intersubjetivas e intrasubjetivas (Souza & Gomes, 2009).

Em sua narrativa, Helen tece críticas sobre a postura de alguns colegas de trabalho com relação aos seus posicionamentos sobre as relações de gênero, abordando pontos que considera relevantes: (a) a resistência dos profissionais à discussão: “*é muito difícil numa coordenação, numa reunião, a gente colocar esses temas e fazer com que as pessoas entendam a importância dessa, dessa desmistificação, principalmente, da educação infantil.*”; (b) a influência da religiosidade dos/as professores/as sobre a temática: “*As professoras envolvem a questão da religiosidade, envolvem a questão das suas próprias histórias mesmo, né?*”; e (c) o medo da homossexualidade: “*As pessoas não entendem o que é ser uma escola laica, as pessoas não entendem o que é essa questão da diversidade de gênero de, né?! Então, é complicado.*”

Ao analisarmos os enunciados de Helen, supomos que a resistência dos/as professores/as quanto à discussão sobre gênero possa estar relacionada à influência da tradição judaico-cristã em nossa sociedade. Os sistemas religiosos se constituem em importantes mecanismos de construção da subjetividade humana, atuando de maneira estruturada e estruturante por meio dos significados compartilhados (Souza Filho, 2006). Deste modo, acreditamos que o discurso ideológico religioso da heteronormatividade monogâmica e o desencorajamento de qualquer discussão relacionada a gênero e sexualidade reverberam-se em forma de tabu, que é repercutido em muitas instituições, inclusive nas escolas, evidenciando a dificuldade de algumas pessoas em realizarem debates sobre essa temática. A avaliação de Helen quanto ao posicionamento da maioria dos seus colegas de trabalho harmoniza-se com a perspectiva de Madureira e Branco (2014), os quais arrazoam que

infelizmente a instituição escolar tem se caracterizado, tradicionalmente, por um forte apego a uma moral conservadora e ultrapassada, interessada tão somente na

reprodução da regularidade e na normatização do sujeito. No caso da sexualidade, por exemplo, preconceitos arraigados vão impedindo a discussão, entre professores/as, de questões com as quais eles convivem cotidianamente (p. 166).

Helen considera inapropriada a atitude de seus colegas que amalgamam suas crenças religiosas ao trabalho. Para ela, as pessoas precisam compreender a laicidade da escola e separar suas crenças das atividades laborais, de modo a não haver interferência direta de umas sobre as outras. Entendemos e corroboramos essa consideração de Helen, porém compreendemos também que as pessoas possuem a sua própria cultura pessoal (Valsiner, 2012), que é formada por um sistema de significados continuamente internalizados pela pessoa e que marca sua singularidade (Santana & Oliveira, 2016), estendendo-se para fora a partir dos posicionamentos tomados. Neste sentido, não há como exigir que os/as professores/as separem radicalmente suas crenças religiosas de seu trabalho, uma vez que essas crenças também os constituem.

O que consideramos possível é que seja feita uma reflexão sobre o caráter polifônico da constituição das pessoas e a agencialidade das diferentes vozes que os compõem – sua religiosidade, suas experiências pessoais, seus conhecimentos técnicos (Bakhtin, 1979/2011; Harré & Van Langenhove, 2003; Hermans, 1996, 2001; Moghaddam, 2003; Valsiner, 2012; Wertsch, 1993) – para que haja um posicionamento no ambiente de trabalho o mais isento possível de julgamentos baseados nas crenças e convicções religiosas, atentando para a recomendação do Estado em se respeitar o caráter laico da escola.

Helen menciona, ainda, o medo da homossexualidade demonstrado por seus colegas de trabalho das escolas públicas e critica a crença de que a orientação sexual esteja diretamente ligada à expressão de gênero. Segundo ela, “*as professoras envolvem a questão das suas próprias histórias mesmo, do medo da homossexualidade... então, isso aparece mesmo lá, e aí existe essa resistência*”.

A entrevistada explica que o seu posicionamento é contrário ao dos seus colegas de trabalho no que se refere à necessidade de “marcação de gênero” realizada na escola, que separa em grupos distintos meninos e meninas.

*Eu acho que na escola pública existe ainda muita dificuldade pra aceitar que essa diferença [de gênero] não precisa ser marcada e que isso não significa, não tem relação com orientação sexual. Eu acho que não tem relação nenhuma. Não é isso que vai marcar se a pessoa vai ser homossexual, heterossexual ou bissexual, né?*

(Helen)

Essa crença justificaria, para seus colegas, a premência do reforço de “atitudes femininas” nas meninas e de “atitudes masculinas” nos meninos, havendo a necessária separação por gênero tanto na organização das filas, quanto na orientação para as atividades e brincadeiras. Do seu ponto de vista, essa preocupação ocorre devido ao medo que algumas pessoas têm da homossexualidade e pela crença de haver uma relação direta entre as expressões de gênero e a orientação sexual, o que, para ela, não se sustenta.

Apesar da crítica que faz à postura de alguns colegas de trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal, Helen enuncia acreditar que o seu trabalho faça diferença e que a abordagem da temática de gênero com os familiares de seus/suas alunos/as possa ser muito profícua na desconstrução da necessidade de marcação de gênero na infância. A esse respeito, Helen afirma:

*Eu já posso fazer esse trabalho inicialmente porque eu pego os pais e eu converso com eles a respeito disso. E eu converso não impondo nada, mas eu, eu proponho uma reflexão acerca do porquê que o quarto da menina tem que ser todo rosa? Porque que o quarto do menino tem que ser todo azul, né?! Porque que a menina não pode brincar com carrinho? Porque que o menino não pode brincar de boneca, né?!*

(Helen)

O posicionamento de Helen evidencia sua crença de que o seu trabalho pode contribuir para a desconstrução impositiva da sociedade daquilo que é determinado para um menino e uma menina. Neste ponto, recorreremos, uma vez mais, ao que Bakhtin/Voloshinov (1929/2014) nos apresenta sobre dialogicidade, tendo em vista que, segundo esse autor, uma enunciação é pronunciada por uma pessoa que fala para uma audiência específica, o qual “toma emprestado” os modos de falar e as categorias que pertencem a uma linguagem social e histórica. Dessa feita, Helen acredita que, por meio da sua enunciação, ela possa suscitar nos responsáveis de seus/suas alunos/as uma reflexão sobre as concepções de gênero vigentes na sociedade. Sua fala é, pois, endereçada aos pais, e os seus argumentos constituem, conforme a Teoria do Posicionamento, mais uma das vozes sociais que interagem na relação dialógica intrapessoal dos pais, de modo a proporcionar-lhes uma reflexão que os leve a um posicionamento com relação às relações cotidianas de gênero (Harré & Van Langenhove, 2003).

### **A influência da formação**

Ao falar sobre sua formação, Helen se remete à sua infância e diz que a escolha profissional tem relação com suas experiências de criança. Conforme Rosa (em prelo), não há dúvidas de que essa experiência é composta por processos como sensações, percepções, sentimentos, emoções, desejos ou pensamentos e “traz consigo um sentido do tempo que apela a um passado e um futuro, não apenas como uma medida de tempo, mas como cordas a enfiar os sentidos de uma própria vida” (p. 10). Sendo assim, consideramos que as possibilidades de experimentação livre dos espaços, dos movimentos e das brincadeiras, sem a repressão de suas preferências, pode ter influenciado na sua forma de conceber as relações de gênero, afinal, Helen gostava de brincadeiras vistas socialmente como masculinas e teve liberdade de vivenciá-las. Assim, ainda que imersa em uma cultura que atribui determinadas características aos gêneros e busca enquadrar as pessoas nessas determinações, as experiências particulares

de Helen lhe possibilitaram uma extrapolação dessa concepção em um movimento de construção de si e, ao mesmo tempo, da própria cultura.

Em seu discurso, Helen também evidenciou dar muita importância para a corporeidade, o que influenciou em sua escolha profissional.

*Então, eu era bem livre, então eu sempre fui muito corporal, né? E aí, nesse caminho, eu acabei escolhendo a Educação Física como curso de formação. Fiz Fisioterapia e Educação Física por acreditar que através do corpo a gente tem as maiores vivências e as maiores experiências, que fazem a gente desenvolver as questões cognitivas, emocionais. (Helen)*

Do nosso ponto de vista, tendo como referência Rosa (em prelo), os movimentos do corpo proporcionam um tipo de experiência à qual o experimentador atribui causas e significados. A forma como essa experiência é vivenciada depende tanto de recursos sentimentais e cognitivos quanto do repertório de narrativas que se tem disponível para que tal experiência faça sentido. Deste modo, a corporeidade e o movimento são relevantes para a Psicologia Cultural na medida em que possibilitam à pessoa a vivência de experiências que constituem um complexo fenômeno no qual se reúnem outros processos psicológicos do desenvolvimento humano.

Helen mencionou, ainda, que “sempre foi muito encantada” com a discussão sobre gênero, por isso, mesmo depois de sua formação inicial, procurou um aprofundamento teórico sobre o assunto. Segundo ela, “*eu sempre fugi muito disso [dos estigmas impostos pela sociedade para homens e mulheres]. E aí na minha formação eu fui buscando isso também, até pra poder fundamentar a minha prática, né?!*”

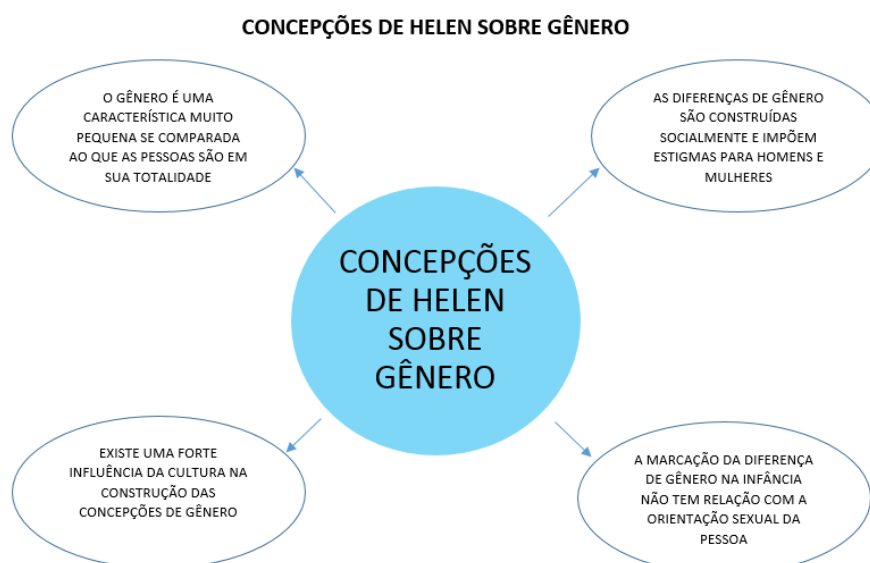
A partir dessa fala de Helen, podemos ponderar sobre a importância que a formação profissional, seja ela inicial ou continuada, tem na construção das concepções do/a professor/a. A apropriação dos conhecimentos teóricos e a tentativa de sua articulação com a prática são



percursos que podem possibilitar uma reflexão sobre questões complexas e, muitas vezes, polêmicas, como as relações de gênero. Às diversas vozes que já constituem a pessoa, poderão ser somadas outras que atuarão na negociação e na transformação dos significados, suscitando uma tomada de posicionamento (Santana & Oliveira, 2016). No caso de Helen, segundo sua narrativa, os conhecimentos específicos da área dos estudos de gênero lhe deram respaldo para posicionar-se sobre essa temática na realização de seu trabalho.

### Concepções construídas por Helen sobre gênero

Na segunda parte da análise do mapa de significados construído a partir da narrativa de Helen, analisamos as concepções referentes ao gênero construídas por ela e as relações que são feitas com os elementos culturais que influenciaram nessa construção.



*Figura 7.* Concepções de Helen sobre gênero.

Em sua narrativa, Helen critica o fato de as pessoas valorizarem muito o gênero e associarem essa característica a tudo o que a pessoa é. Para ela, “*o gênero é uma característica muito pequena se comparada ao que as pessoas são em sua totalidade.*” Ela considera que

“*existe uma forte influência da cultura na construção das concepções de gênero*” e que “*as diferenças de gênero são construídas socialmente, impondo estigmas para homens e mulheres*”, o que, no seu ponto de vista, deve ser combatido e desconstruído. Essa concepção de gênero que Helen evidencia vai ao encontro da defesa de Mead (citada por Piscitelli, 2009) de que os traços de personalidade não são inatos e que os comportamentos ligados à feminilidade e à masculinidade se diferem porque respondem a diferentes expectativas impostas por cada cultura. Assim, Helen corrobora a ideia de que o “ser homem” e o “ser mulher” são aprendidos desde a infância, por meio da socialização, nos mais diversos contextos, como a família, a escola, a igreja e outras instituições sociais.

Também podemos comparar a concepção de Helen sobre gênero com as discussões propostas por Judith Butler (2003), a qual afirma que a ideia de gênero é criada por vários atos de gênero e que, “sem esses atos, não haveria gênero algum, pois não há nenhuma essência que o gênero expresse ou exteriorize” (p. 199). A partir dessa compreensão, as ações repetidas de gênero requerem da pessoa uma performance repetida, em uma espécie de encenação do conjunto de significados já estabelecidos socialmente. Consequentemente, parece inevitável que, para ser de um gênero, a pessoa necessite “teatralizar” a ideia original desse gênero reverberando as falas, os gestos, as entonações e a postura que a representação desse gênero estabelece. Deste modo, segundo Butler (2003),

se as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural são performativos, então não há identidade pré-existente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gêneros verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeiro se revelaria uma ficção reguladora (p. 201).

A partir dessa reflexão, a autora defende que todo tipo de identidade de gênero que oprima as singularidades humanas que não se adequam à heterossexualidade normativa, deva

ser desarticulado. Esse também é o posicionamento de Helen, que considera o enquadramento das pessoas em categorias pré-determinadas como um desrespeito e sua supressão das individualidades. Segundo ela, *“ninguém precisa ser definido por uma letra, nem por uma categoria! Por conta disso... a gente vai tentando formatar as pessoas de uma maneira que ninguém precisa ser formatado, por uma questão tão pequena assim.”* (Helen)

A respeito dessa imposição cultural, Helen exemplifica sua percepção com eventos que ocorrem em sua própria família. Segundo ela, na sua casa, seus filhos (um menino e uma menina) brincam livremente com todos os brinquedos, não havendo uma separação do que é “brinquedo de menina” e “de menino”. Para ela, essa experiência em casa é mais rica e amplia as oportunidades de vivência e aprendizagem dos filhos. Porém, seus familiares, preocupados com a sua postura frente à questão do gênero, costumam presentear as crianças com brinquedos bem característicos para cada gênero: *“a avó dá Barbie para a menina e o padrinho dá carrinho para o menino”*. Além disso, a avó e as tias costumam levar a filha de Helen ao salão de beleza para que a menina pinte as unhas e arrume os cabelos, uma vez que Helen não tem esse hábito (não gosta de se maquiar, usar brincos nem de fazer as unhas).

Essa fala de Helen pode indicar que seu posicionamento quanto às relações de gênero seja polêmico não apenas em seu ambiente de trabalho, mas também com a sua família. O temor de que as vivências não marcadas quanto às diferenças de gênero possam levar a uma orientação sexual diferente da heterossexual parece estar presente não apenas nos discursos de seus colegas de trabalho, mas também entre os seus próprios familiares. A este respeito, Helen citou que em uma conversa com uma de suas irmãs, ouviu a seguinte pergunta: *“Como você não marca essa diferença de gênero já no desenvolvimento infantil? Se não estiver presente, lá na frente vai dar problema.”*

Helen afirma discordar desse posicionamento de sua irmã. Para ela, a marcação da diferença de gênero na infância não tem relação direta com a orientação sexual da uma pessoa.

Essa sua concepção coaduna com o argumento de Guacira Louro (1997) de que as pessoas têm a possibilidade de exercer sua sexualidade de diferentes formas e que sua orientação sexual se constitui por meio das formas como vivem essa sexualidade “com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as” (p. 26), não havendo, necessariamente, a relação com a identidade de gênero.

Louro (1997) argumenta que essa confusão conceitual costuma ocorrer porque, embora não haja imperiosamente uma relação direta entre identidade de gênero e orientação sexual, há uma profunda inter-relação entre elas. Por isso, em nossas práticas e em nossa linguagem cotidiana, frequentemente elas são confundidas, ainda que não sejam a mesma coisa, conforme explica a autora:

Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento (p. 27).

A respeito dessa questão da “construção” do gênero, retomamos Butler (2002) que, como apresentamos anteriormente, defende a performatividade ao invés do construtivismo. Em sua crítica, essa autora argumenta que, se existe, de fato, um “agente” por trás do gênero, não significa, necessariamente, que esse agente seja um “eu” anterior à construção. Segundo ela, o próprio eu emerge do interior das relações de gênero, do próprio processo de generificação, não havendo uma existência anterior a ele. Segundo Butler (2002), afirmar que a pessoa é produzida dentro de uma matriz generificada de relações “*não significa suprimir o sujeito, mas apenas se inteirar das condições de sua formulação e operação*” (p. 25).

A proposta butleriana é a de que se houver que se falar de construção, que se evidencie sua dimensão performativa, ou seja, deve haver o entendimento de que essa construção se

configura não como um ato inaugurado pela pessoa, mas como “um processo que, no curso de seu devir temporal, funciona pela reiteração, *citação* de umas normas que são a ocasião para a formação do sujeito, das noções de sexo e de gênero, e que são ao mesmo tempo a ocasião para a desestabilização do sujeito sexuado e generizado” (Díaz, 2013, p. 445).

Para Butler (2002), são as normas reiteradamente repetidas que materializam o sexo e o corpo, porém, esse corpo materializado não se ajusta totalmente às normas, uma vez que existe um espaço proporcionado pela própria dinâmica do processo, implicando a instabilidade da materialização e possibilitando que as normas se voltem contra si mesmas, pondo em questão seu caráter hegemônico (Díaz, 2013).

Do nosso ponto de vista, essas performances repetidas, às quais Butler se refere, proporcionam à pessoa a vivência de experiências que, mesmo com a recorrência, têm um caráter sintético. Assim, cada experiência reúne os fenômenos que surgem na consciência em um determinado momento e atribui-lhes um significado. É nesse sentido que não podemos dizer que apenas a repetição da performatividade explicaria a instituição do gênero, pois, ao vivenciar uma experiência, a pessoa experimenta idiossincrática e simultaneamente o mundo e a si mesmo, com base nos conhecimentos, valores e crenças adquiridos a partir de experiências vividas, ou relatadas por outros (Rosa, em prelo).

A partir da análise dos posicionamentos de Helen, podemos afirmar que as suas concepções de relações de gênero aproximam-se visivelmente das perspectivas da Teoria Queer, a qual considera a performatividade do gênero. Essa visão distancia-se da concepção binária, heteronormativa e naturalista ainda vigente em grande parte da nossa sociedade e aponta para a participação da ideologia do cotidiano nas sutis transformações das relações sociais.

### Participante 3 - Ewê

“A coisa que sempre chamava muito a minha atenção era que não existia só o homem e a mulher. Tem a formação que é o Axé masculino ou Axé feminino e tem uma que é a junção dos dois, que a gente chama de *metá-metá*. Então, só aí já daria três concepções de gênero.”

Ewê

### Identificação

Ewê nasceu no estado da Bahia e tinha 40 anos de idade na ocasião da entrevista. É o primogênito de uma família de doze filhos, sendo oito “legítimos” e quatro adotados. Auto intitula-se como tendo tradição cultural de origem africana, pertencendo às nações *Jeje* (paterna) e *Nagô* ou *Iorubá* (materna). Foi criado principalmente sob os preceitos da tradição materna.

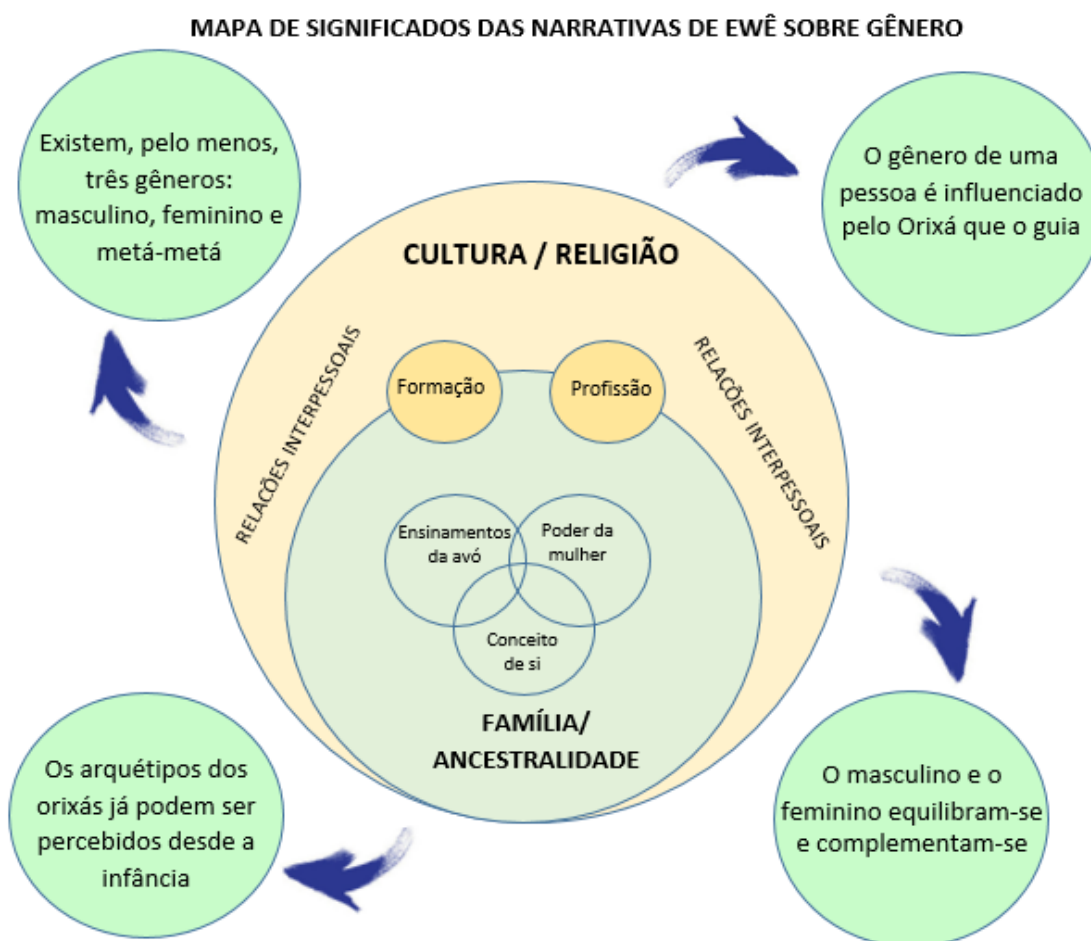
Ewê é graduado em Geografia, Teologia e Filosofia e fez mestrado em Educação. Trabalha na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal há nove anos e foi professor em uma escola confessional de Salvador – BA e em assentamentos do Movimento Sem Terra – MST. Na ocasião da entrevista, Ewê atendia crianças matriculadas na Educação Infantil em uma escola da rede pública, localizada a aproximadamente 60 quilômetros de Brasília.

Atualmente Ewê é praticante do Candomblé, uma religião afro-brasileira, porém já foi adepto e frequentou igrejas de origem judaico-cristãs como a Batista e a Católica.

### Mapa de significados construído partir da narrativa de Ewê

O mapa de significados produzido a partir das narrativas de Ewê mostra-nos que a construção de suas concepções acerca do gênero foi fortemente influenciada por sua cultura e sua religiosidade. Suas considerações sobre família, trabalho, relações interpessoais e formação são todas orientadas pelos ensinamentos e experiências culturais. Nesse sentido, retratando a narrativa do entrevistado, o mapa destaca a cultura e a religião nas quais os demais elementos,

como o conceito de si, a formação cotidiana e acadêmica e as relações interpessoais estão embrenhados.



*Figura 8.* Mapa de significados da narrativa de Ewê sobre gênero.

### **Elementos que influenciaram na construção das concepções de Ewê sobre gênero**

A análise do mapa de significados construído a partir da narrativa de Ewê foi realizada em dois momentos distintos: inicialmente analisamos os elementos do mapa que apontam os fatores que influenciaram na construção de suas concepções acerca do gênero. Em um segundo momento, analisamos as concepções construídas e como elas se relacionam.

## ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO DE EWÊ

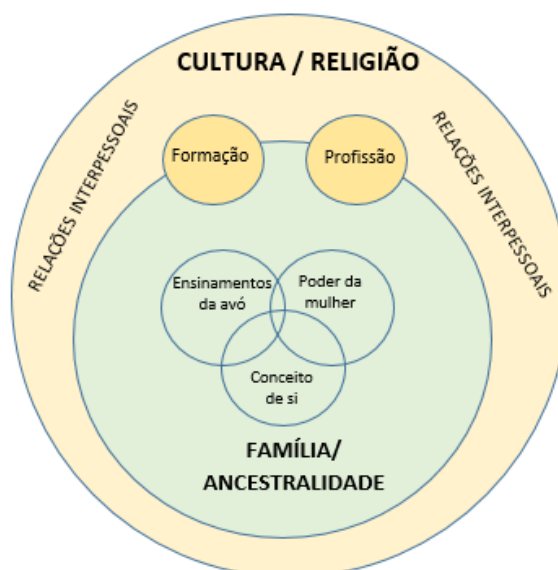


Figura 9. Elementos constitutivos das concepções de Ewê sobre gênero.

Considerando a característica amalgamada dos elementos que influenciaram a construção das concepções de Ewê, realizamos a análise dos dados agrupando os temas abordados a partir das relações estabelecidas por ele. Neste sentido, a configuração da análise buscou refletir a dinâmica das interações entre os elementos apresentados: família, ancestralidade, conceito de si, poder da mulher e ensinamentos da avó.

### **Cultura e religião – matrizes de todas as relações**

Ao iniciar a sua narrativa, Ewê apresenta-se como pertencente a tradições culturais de origem africana, dando indícios de que esse atributo tem um lugar de destaque em suas concepções e participam da sua constituição:

*Eu sou de tradição Jeje-Nagô. Os Jeje são a família “Fon”, que é a família do meu pai. E os Nagôs – que é a família Yoruba ou Iorubá – que é a família de minha mãe. São culturas diferentes. A cultura da minha mãe é uma cultura... éééé, matriarcal, né? E a família do meu pai, a tradição da cultura do meu pai é patriarcal. (Ewê)*



A utilização dos termos “tradição” e “cultura”, presentes em muitos momentos da narrativa de Ewê, refere-se a duas, entre as inúmeras linhagens étnico-religiosas africanas que vivenciaram a diáspora por ocasião da escravização entre os séculos XVI e XIX. Os enunciados de Ewê revelam que a tradição cultural dos seus antepassados participa vigorosamente da tessitura de sua identidade. Ao falar “Eu sou da tradição *Jeje/Nagô*”, por exemplo, ele não se refere a algo que está distante dele, que ficou em um passado remoto, mas a algo que está próximo, que o constitui, evidenciando um sentimento de pertencimento. A respeito dessa identidade cultural, demonstrada por descendentes de nações que vivenciaram a experiência diaspórica, o antropólogo Stuart Hall (2003) explica que

possuir a identidade cultural é estar, primordialmente, em contato com um núcleo imutável e atemporal ligando o passado, o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de tradição, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma e sua autenticidade (p. 29).

As etnias às quais Ewê se refere como sendo “sua tradição” possuíam cada qual a sua própria cultura e encontraram-se no Brasil colonial escravocrata. “Ao chegarem, os africanos eram minuciosamente separados de seus grupos, etnias ou nações, a fim de que se dificultasse a sua intercomunicação, e obrigados a conviver com grupos étnicos com os quais tinham rivalidade” (Luz, 2000). Dentre as inúmeras nações escravizadas, estavam a *Jeje* e a *Nagô*, das quais o entrevistado descende.

A Nação *Jeje* teve sua origem nos povos provenientes, majoritariamente, do *Daomé* (atual república do Benin – África ocidental). Era uma cultura eminentemente patriarcal, que possuía como linguagem ritualística o *Ewê Fon* e na qual se cultuavam os *voduns*. Já a Nação *Nagô*, também conhecida pela denominação *Keto*, é originária dos povos que vieram da Costa dos escravos, na Nigéria e do sudeste do Benin. Tinham uma cultura matriarcal, cultuavam os orixás e sua língua ritualística era a *Iorubá* (Prandi, 1996).

Embora no início de sua narrativa Ewê mencione a origem da tradição do seu pai (*Jeje*), seus enunciados apontam para a predominância dos ensinamentos da tradição da Nação *Nagô/Iorubá* (de sua mãe) em sua formação. Essa dominância é evidenciada pela recorrente referência aos preceitos da tradição materna, além da declarada relação de matriarcalidade na família e do culto aos orixás. A este respeito, Ewê fala:

*Então, lembro que nós conversávamos sobre a compreensão de como se dá a formação de gênero dentro dessas duas tradições, **mais especificamente na da minha mãe.*** (Ewê)

*Na tradição de minha mãe, as mulheres são, elas aprendem a guerrear, então elas recebem, elas vão passando, na tradição, uma espécie de espada.* (Ewê)

*A gente brinca dizendo que... “meu santo não bateu com o seu”... **mas está fundado dentro da tradição da, da cultura da minha mãe.** O que é geralmente, o que é geralmente visto na sociedade como puramente masculino, **dentro da comunidade da minha mãe não é.*** (Ewê)

Essas informações dadas por Ewê coincidem com o argumento de Bastide (2001) de que, no conjunto das manifestações religiosas africanas, a influência dos iorubás é dominante, havendo a imposição dos seus deuses, da estrutura de sua cerimônia e da sua metafísica. Consideramos importante salientar, porém, que, ao falar sobre tradições *Jeje* e *Nagô*, o entrevistado não se refere às nações do Candomblé que se formaram no Brasil, mas às etnias que deram origem a essas nações. Questionado sobre como realiza a diferenciação entre religião e cultura, Ewê explica que: “*se você pega o arcabouço cultural, a religião é um produto cultural. Não tem como separar. Nas religiões tradicionais ou nos povos tradicionais não existe uma separação de religião e cultura. Porque o grande guardião da cultura é a religião.*”

Essa concepção de Ewê sobre a amálgama entre a cultura e a religião o subsidia com significados e sentidos consideravelmente importantes que, confrontados com outras concepções e com suas próprias experiências, possibilitaram a emergência de novos significados e influenciaram fortemente a produção de sua subjetividade. É justamente neste lugar do conflito, em que os significados são negociados, podendo ser acatados ou refutados, e em que a pessoa se sente impelida a se posicionar, que ocorre o desenvolvimento (Harré & Langenhove, 2003; Raggatt, 2010; Santana & Oliveira, 2016; Toledo, 2014).

Essa visão apresentada pelo entrevistado, sobre a inseparabilidade entre religião e cultura, pode ser justificada a partir do ponto de vista histórico, pela própria peculiaridade da constituição das religiões afro-brasileiras, emergentes a partir da situação diaspórica pela qual as pessoas das nações escravizadas passaram. Conforme a argumentação do antropólogo Reginaldo Prandi (2000),

o Candomblé que se formou no Brasil foi mais que a reconstituição da religião. Não sendo a religião africana separada na sociedade, para que ela fizesse sentido, muitos aspectos da sociedade tiveram que ser reconstituídos, pelo menos simbolicamente, uma vez que no Brasil as estruturas familiares e societárias africanas estavam completamente ausentes, substituídas, mesmo no caso do escravo, pelos padrões ibero-brasileiros (p. 62).

Para compreendermos esses aspectos históricos, podemos supor que a preservação dos elementos culturais desses povos se tornou viável graças à intergeracionalidade (Santos, 2015), viabilizada pelas narrativas orais, pela cultura familiar, pelas canções e pelos ritos; e que ensejou a distribuição da memória coletiva. Conforme Wertsch (2007), esse tipo de memória é instrumentalmente distribuída e tende a focar nas representações do passado, em criar e defender a afirmação da identidade que embasa a formulação e a manutenção da coletividade. No caso específico do que ocorreu com os povos africanos escravizados e trazidos para o Brasil,

supomos que o batuque, as canções e os rituais serviram como instrumentos culturais usados para recordar o passado e manter o sentido coletivo. De acordo com Paul Connerton (1989),

se existe essa coisa de memória social, vamos encontrá-la nas cerimônias comemorativas; contudo, cerimônias comemorativas só são comemorativas na medida em que são performáticas; não se pode pensar em performatividade sem um conceito de hábito; e não se pode pensar em hábito sem uma noção de automatismos corporais (pp. 4-5).

Desta feita, consideramos que o ato de reviver as expressões ritualísticas da religiosidade africana tenha sido de extrema importância para a preservação da memória daquelas nações e para a recriação simbólica do ambiente sagrado africano no Brasil. Esses rituais extrapolaram o espaço específico dos terreiros e expressam o sentimento de pertencimento do povo descendente dessas nações. Essa extrapolação dos conhecimentos e valores do espaço dos terreiros ilustra a construção do sentimento de pertencimento de Ewê, uma vez que, embora não tenha participado de rituais explicitamente associados ao Candomblé, durante a infância e a adolescência, ele vivenciou rituais que atuaram na sua constituição psíquica, explicitando a forte influência da coletividade. A esse respeito, Ewê diz, por exemplo:

*quando a gente nasce, é feito assentamento pra que a gente não esqueça o local de onde a gente veio. Então o nosso umbigo tem que ser enterrado numa área de uma árvore grande, e ali, segundo a tradição, ao fazer isso, a gente tá ligado a essa tradição toda. (Ewê)*

Esse enunciado de Ewê corrobora a afirmação de Wertsch (2007) de que o estudo da memória coletiva tende a se concentrar em como a memória se insere como parte dos processos políticos e sociais, tais como a identidade do grupo de negociação. A necessidade da manutenção do sentimento de pertencimento por parte dos descendentes das suas nações levou

à perpetuação dos ritos culturais, imbuídos de religiosidade, presentes nas práticas vivenciadas e narradas por Ewê. A esse respeito, Caixeta (2010) afirma:

a memória coletiva trata de um pensamento que contém o que ainda está vivo na consciência do grupo. Essa noção de tempo fluido carrega a identidade do grupo, ou seja, é como se naquele período de tempo, o grupo tivesse permanecido o mesmo. A memória coletiva é capaz, no seu dinamismo, de manter o grupo com uma memória comum, sem eliminar a ideia de transformação dela (p. 43).

A evidência da presença da memória coletiva pode ser identificada em vários outros momentos da narrativa de Ewê, ratificando o posicionamento de Wertsch (2007) de que “o que faz da memória coletiva algo coletivo é o fato de membros de um dado grupo compartilharem os mesmos recursos narrativos” (pp. 647-648). Ao explicar sobre sua visão de mundo, sobre o conceito de si e sobre suas concepções acerca de relações interpessoais e gênero, por exemplo, o entrevistado evidencia compartilhar os recursos narrativos de sua comunidade, remetendo-se e recontando as inúmeras narrativas às quais teve acesso, tanto por meio das histórias contadas por sua avó e sua mãe, quanto pela sua participação nos rituais da comunidade. A narrativa foi, portanto, também no caso de Ewê, a exemplo das cerimônias ritualísticas performáticas, um outro importante instrumento de memória coletiva e de constituição psíquica.

Bruner (1996) também dá ênfase à importância da narrativa na constituição das pessoas. Ele afirma que “provavelmente, a relevância da narrativa é tão grande para a coesão de uma cultura como o é para a estruturação da vida individual” (p. 66), uma vez que, por destinar-se a ser um instrumento da mente a serviço da produção de significados, só a forma narrativa pode possibilitar que cada pessoa construa uma identidade e descubra um lugar na cultura a que pertence. Assim sendo, compreendemos que a construção da identidade de Ewê e o seu sentimento de pertencimento reverberam as narrativas da coletividade na qual ele está submerso.

A esse respeito, Caixeta (2010) afirma que as narrativas de si contam como as pessoas dão sentido às suas vidas, pois as histórias de vida envolvem processos psicológicos como a memória individual e coletiva, resultantes de fatores individuais e sociais. Alguns trechos da narrativa de Ewê ilustram essa estreita relação entre a constituição do conceito de si e a coesão cultural:

*O meu nome, né? Ewê (Folha). Por quê? Porque eu trago uma potência que é a potência das folhas... pra gente é extremamente sagrado. Eu sou o guardião das florestas, das folhas dos encantamentos e minha função é guardar isso. E também eu sou de Oxalá, aí como eu tenho dois de frente eu, sendo Oxalá, eu sou Guardiã da Tradição. (Ewê)*

Percebemos que o entrevistado fala de si com base nas crenças e valores da sua tradição cultural. Nesse sentido, a própria constituição da noção de si mesmo para Ewê está intimamente ligada à memória coletiva, que é construída por formas de mediação linguística, especialmente sob a forma de seus relatos. A esse respeito, Wertsch (2007) explica que “essas narrativas com sua longa história de uso, muitas vezes, não fazem parte da “memória subjetiva” das pessoas que as usam, mas introduzem uma perspectiva poderosa que molda as memórias que temos, apesar de não estarmos, conscientemente, cientes disso” (p. 648).

Com relação a essa constituição da consciência de si tendo como base as interações sociais, Bakhtin/ Voloshinov (1929/2014) afirma que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento e refletem sua lógica e suas leis” (p. 36). A narrativa de Ewê exemplifica essa argumentação teórica bakhtiniana, uma vez que a sua autoidentificação como “o guardião das florestas” e “o guardião da tradição” baseia-se nos significados compartilhados pelas pessoas da sua comunidade e na crença de que

cada ser humano possui uma “missão” a cumprir e o fará em conformidade com o orixá que o rege.

Conforme Fernandes e Ferreira (2009), “a noção de pessoa [na maioria das tradições africanas] é vista de modo muito singular, cada qual possuindo seu destino e procurando aumentar a sua força vital, o seu Axé, que é a energia mais importante desses povos” (p. 6). Alguns trechos da entrevista de Ewê ilustram com mais clareza essa concepção:

*Dentro da mitologia, quando você é gerado, Ori (a cabeça) é feito por uma divindade – Ajalá, que é a divindade fazedora das Cabeças, ao fazer as cabeças, precisa usar materiais. Cada material que ele emprega, ele vai pedir a um dos Orixás e então cada Orixá dá uma parte dele. E isso vai formando com que você seja você e não eu. Aquele [orixá] que dá a maior parte pra que você, para que sua cabeça seja feita, é que vai te reger. (Ewê)*

Essa fala de Ewê evidencia como as suas concepções de constituição do ser humano estão alicerçadas nas crenças e signos religiosos compartilhados no seu contexto. Ao falar especificamente de si, o entrevistado diz:

*Eu sou de Ossaim e aí... é um orixá raro. E ainda tem um Ori, mais raro ainda. Eu venho com dois Olegários<sup>10</sup>: Orixás de Frente. O da minha família, que protege a família, é Oxalá. A minha família protegida por Oxalá, que é o [orixá] da criação.*

*Eu sou, eu sou respeitado dentro da minha cultura porque eu trago Ossaim, que é o Senhor das Ervas. Trago as ervas. E o conhecimento dele é só dele. (Ewê)*

*Então os mais velhos tomam bênção e eles me chamam de babá. O filho de Oxalá é chamado de babá também. Ele é Guardião da tradição... Então ser um Guardião da*

---

<sup>10</sup> Olegário: orixá de frente, orixá “dono da cabeça” da pessoa. No caso do entrevistado, conforme sua narrativa, seriam dois orixás os responsáveis por regê-lo.

*cultura, então aí eu me tornei o quê? Me tornei professor, né? Médico de almas, eu sou o médico das almas e o protetor da Cultura. (Ewê)*

Notamos, ainda, que além dos signos religiosos que permeiam a noção de si mesmo do entrevistado, há aspectos culturais que contribuem para a sua concepção:

*Eu sou Guardiã da Tradição e sou primogênito que ainda, dizendo minha irmã, aí ferra tudo! Porque dentro da família é função do primogênito zelar pela tradição da família para quando os mais velhos fizerem a passagem [morrerem]. (Ewê)*

A partir desses trechos da entrevista, compreendemos, uma vez mais, que a percepção de si de Ewê dá-se a partir da coletividade, por meio da qual os valores religiosos e culturais são ideologicamente compartilhados e a posição axiológica dos outros têm certa autoridade (Bakhtin, 1979/2011). Ao dizer que é respeitado em sua cultura por ser filho de Ossaim e de Oxalá, Ewê demonstra o quanto a crença religiosa de que as pessoas têm sua vida regida pelos orixás o influencia em sua noção de si e nas relações que ele tem com as demais pessoas da sua comunidade. Do seu ponto de vista, até a sua escolha profissional tem correlação direta com as características das divindades que o regem.

O entrevistado também afirma que é o guardião da sua cultura, e essa missão lhe foi atribuída tanto por ele ser filho de Oxalá quanto por ser o primogênito, ou seja, além dos traços da religiosidade, também observamos os valores culturais difundidos em seu meio. Posto isso, comungamos com o argumento de Bruner (1997) de que as narrativas de uma pessoa sinalizam que as suas noções de si mesmo não se desenvolveram a partir do seu “interior”, mas da sua experiência em um mundo de significados no qual as suas interações ocorreram e ocorrem. E é na tensão dialética e dialógica entre os significados oriundos da sua cultura e da sua religião, com modelos pessoais preexistentes, e os significados emergentes das suas experiências idiossincráticas, com novas informações construídas a partir das interações e dos contextos interpessoais, que Ewê administra os embates e os conflitos, desenvolvendo sua habilidade de



atuar sobre o mundo (Bruner, 1998) e construindo sua agencialidade “que envolve condição técnica, semântica, e ética/estética” (Carlucci, 2013, p. 21).

Essa reflexão sobre a noção de si mesmo formada a partir da coletividade, remete-nos à afirmação do historiador Francisco Thiago Silva (2011), na qual pondera que “a construção da identidade do candomblecista está relacionada com sua memória ancestral, suas tradições passadas, com sua origem e em determinados momentos no tempo” (p. 69). Ainda sobre a importância da ancestralidade na constituição do eu, Bastide (2001) argumenta que é difícil falar de indivíduos nas tradições africanas, uma vez que a pessoa humana não é concebida como uma unidade unitária e autônoma, mas como um agregado, “uma pluralidade de almas” participante de um ambiente que exprime a consonância entre o presente e o passado.

Em contraposição a esse argumento, a antropóloga Rita Laura Segato (2005) afirma que, em sua etnografia do culto Xangô do Recife, concluiu que “a ideia de indivíduo, como entidade separada do seu personagem social, está presente. Porém, a individualidade é ancorada numa referência – o orixá “dono da cabeça” da pessoa em questão” (p. 25). Essa explicação coincide com a narrativa do entrevistado, no trecho explicitado anteriormente, sobre a sua concepção de como o ser humano é formado. Com relação a esse modelo de “cabeça” como *locus* da individualidade, Segato (2005) acrescenta que:

[a cabeça] é concebida como um palco, um cenário, uma arena onde se reproduzem os conflitos e as alianças entre as divindades do panteão mitológico. O eu é mais uma personagem nesse drama da cabeça, e a reflexividade diz respeito à interlocução do eu com as figuras dos santos que fazem parte do seu ambiente psíquico, da sua paisagem mental, co-encenando naquela circunstância com ele (p. 25).

Sob essa perspectiva, Ewê seria como um administrador, negociando e dialogando com os seus santos, o qual exerce grande influência sobre o seu comportamento impondo-lhe a sua personalidade e as suas características. Assim, o santo seria uma entidade que é “outro”

e “eu” ao mesmo tempo, e enquanto outro, é responsável pelas escolhas mais decisivas da vida e por todas as respostas espontâneas, num movimento dialógico em que percebemos a polifonia e as articulações que Ewê tece sobre si próprio. A esse respeito, ele afirma:

*Dentro da cosmovisão é possível você entender isso. Como é que ao mesmo tempo eu posso ser eu, Ewê e...e... ser possuído por...por...éééé... por uma divindade? Eu continuo Ewê e sou ao mesmo tempo a divindade. Então a gente consegue explicar isso. (Ewê)*

Ampliando essa discussão sobre a relação entre o humano e o “seu” orixá, Prandi (1996) afirma que os devotos do Candomblé acreditam que, além de herdarem muitos atributos de personalidade de seus orixás, frequentemente as pessoas vivenciam situações as quais espelham as passagens míticas que relatam as aventuras vividas pelos orixás. Tal afirmativa coincide com a narrativa de Ewê, quando ele afirma que a sua história de vida é muito parecida com a história de um dos seus orixás “de cabeça” (Ossaim). Ele afirma:

*Se eu pego a história do meu orixá, né? O itã dele [comparado] com o que foi minha vida, nossa! Parece que eu tô revivendo. São as coincidências, né? Não precisa ser assim, mas comigo foi. (Ewê)*

Este é um exemplo de como a utilização dos modelos míticos como arquétipos, na cultura iorubá, possibilita o estabelecimento de uma relação identitária pessoal (Nunes, 2007). Por conseguinte, essa similitude entre a vida da pessoa e a história do seu orixá também interfere nas interações da comunidade, uma vez que revela as posições de cada um diante do grupo.

Do ponto de vista da Psicologia Cultural, compreendemos que as declarações de Ewê podem estar refletindo, em termos bakhtinianos, a heteroglossia ou a multiplicidade de vozes do contexto social, cultural e ideológico no qual ele está inserido e que são constituintes dos seus enunciados e da produção de significados (Faraco, 2009). Essas diferentes vozes não

povoam apenas as interações concretas de conversação, mas compõem o próprio funcionamento mental individual, o qual é originado no social (Wertsch, 2007), sugerindo a dinâmica do *Self* dialógico.

Apoiados nesse panorama polifônico, em que se encontram diversas vozes em uma relação dialógica, remetemo-nos à noção do si mesmo compreendida numa perspectiva do *Self* dialógico. Sob esse ponto de vista, o *Self* é compreendido como o campo onde coexistem diferentes vozes, diferentes posições, as quais trazem consigo valores específicos que se entrecruzam nos diálogos intrapessoais (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014; Bruner, 1997; Caixeta, 2006; Hermans, 1996, 2001; Santana & Oliveira, 2016; Toledo, 2014; Valsiner, 2002).

Essas diferentes vozes constituem um *Self* múltiplo e dialógico e participam diretamente da configuração psíquica das pessoas (Toledo, 2014, p. 12), uma vez que todas as vivências com as diversas alteridades os munem com outras vozes, exigindo deles um movimento de posicionamento e reposicionamento, o que impulsiona e incrementa seu desenvolvimento como um todo.

No caso específico de Ewê, consideramos que seus enunciados evidenciam essa dialogicidade do *Self*. Não apenas a sua noção de si reverbera essas vozes (da avó, da mãe, da irmã, dos ancestrais, dos mitos, da cultura), mas em todas as instâncias se percebe que os significados de mundo elaborados por eles são perpassados pelas inúmeras vozes das mais diversas alteridades do seu contexto e da sua história.

A esse respeito, Caixeta (2006), argumenta que “a explicação do desenvolvimento humano passa pela compreensão de como os sujeitos humanos produzem significados por meio de múltiplas vozes, que se encontram imersas em contextos interacionais variados” (p. 14). No caso de Ewê, essa multiplicidade de vozes aparece não apenas no conteúdo axiológico das suas narrativas, que denotam o discurso ideológico e as crenças da sua cultura (a cosmovisão, o panteão mitológico, a determinação de papéis sociais com base na estrutura familiar), mas

também nas próprias evocações feitas por ele ao mencionar, reiteradamente, as falas da avó e da mãe.

A identificação dessas diferentes vozes nos enunciados de Ewê corrobora a afirmação de Barbato, Mieto e Rosa (2016) de que as vozes de outras gerações reverberam no discurso da pessoa, possibilitando-lhe a construção e reconstrução de si mesmo a partir do ato de contar a sua história de vida, sendo, cada nova construção, atualizada em novos significados. Essa atualização de significados se expressa nas dinâmicas de redundância e mudanças dos sentidos que compõem os processos de atualização das próprias práticas culturais (Santos, 2015). Ewê demonstra ter noção desse processo relacional entre o passado, o presente e o futuro e entre as permanências e alterações de significados, analisando-os da seguinte maneira:

*Eu acho que a nossa cultura sobreviveu até hoje... a cultura é realmente uma coisa louca! É que pra sobreviver ela precisa se reinventar, né? Ela tem que se entender aquilo que é essencial, que é a tradição.*

***A tradição permanece, mas ela é revivida, né? A gente brinca dizendo que eu e minha irmã, nós não quebramos a tradição mesmo não estando vivendo lá. A gente só modernizou ela sem, sem quebrar a tradição!*** (Ewê)

Essa fala de Ewê ilustra, uma vez mais, o aspecto polifônico de sua narrativa, pois, mesmo identificando a reverberação das vozes dos antepassados e a força que as crenças e valores culturais têm em sua constituição, outras vozes dialogam com aquelas, carregando aspectos da contemporaneidade e atualizando os significados. O fato de Ewê dizer que ele e sua irmã “modernizaram a tradição” pode indicar que suas experiências fora da comunidade, seja como estudante, profissional ou em suas relações interpessoais, também influenciam em suas concepções, afinal, “mesmo os valores que são, em última instância, crenças efetivamente enraizadas, não se tornam totalmente imunes a novas experiências e processos de significação.

Esta é uma das mais importantes e otimistas perspectivas abertas pela psicologia do desenvolvimento humano” (Branco & Madureira, 2014, p. 366).

A esse respeito, Borges (2006) afirma que nessa dinâmica, “tanto os valores e atitudes mais antigos quanto os mais novos convivem com esta tensão entre as forças centrípetas e centrífugas” (p. 138). Essas forças entram em ação quando a linguagem é usada, sendo a força centrípeta aquela centralizadora, que tende a manter o conhecimento como ele está, e a força centrífuga a descentralizadora, que tende a transformar, a modificar os significados. E é nesse emaranhado dialógico de diferentes vozes e diferentes forças que a pessoa vai construindo suas concepções de si mesmo e do mundo (Bakhtin, 2011).

Além de evidenciar o caráter polifônico dos enunciados, a narrativa de Ewê, em especial os trechos que mencionam as falas de sua avó, ainda mostra a relevância da senioridade na cultura *iorubá*. Conforme Oliveira (2003), para essa nação, “o universo é pensado como um todo integrado: a concepção de tempo privilegia o tempo passado, o tempo dos ancestrais, e sustenta toda a noção histórica da cosmovisão africana” (p. 220). Ao mencionar a morte da avó, por exemplo, Ewê diz:

*mas quando a minha avó morreu, a gente sofreu muito mais, mais do que sofrer, a gente lamentou. Porque que a gente lamentou? Porque ela não teve tempo de passar as coisas pra gente, teve coisa que se perdeu com ela.*

*E que a gente agora, já adultos e tal, estamos tentando recuperar esse conhecimento que foi com ela, perdeu com ela é como se tivesse ti..., uma biblioteca se incendiasse, perdida, incendiada ou uma grande enchente e tempestade, não sei o quê destruiu a biblioteca e você não tem mais como recuperar isso, já era. Não é à toa que tempo é uma das nossas divindades mais fortes. (Ewê)*

Esse trecho da entrevista foi marcado por muita emoção. Ao falar sobre a morte da avó, Ewê ficou com a voz embargada e os olhos marejados. Suas expressões, além de suas

palavras, demonstram o quanto aquela perda foi significativa para ele, não apenas por sua relação de parentesco, mas também pelo dano simbólico para toda a comunidade. “Quando as crenças se tornam efetivamente arraigadas emocionalmente, adquirem um poder motivacional intenso que conduz à construção de valores” (Branco & Madureira, 2014, p. 366). Para os *iorubás*, um dos valores sociais mais disseminados é o respeito aos idosos, uma vez que eles são considerados os sábios que carregam consigo os conhecimentos essenciais para a sobrevivência da cultura.

Essa perspectiva sobre a importância dos idosos para a perpetuação cultural, enunciada por Ewê, aproxima-se dos dados construídos pela pesquisadora Juliana Caixeta (2010) em sua pesquisa intitulada “Guardiãs da memória: Tecendo significações de si, suas fotografia e seus objetos”. Segundo essa autora,

no grupo familiar, destaca-se a figura do guardião ou guardiã, aquela pessoa escolhida para cuidar e transmitir a memória familiar e do grupo. Geralmente, este papel é assumido pelos idosos da família, especialmente, os avós, que são o elo vivo entre as gerações e os significados que eles “guardam” são constituídos ao longo de sua historicidade no convívio com os outros (p. 44).

Em ambos os casos notamos a participação marcante da intergeracionalidade nos processos de interação e de produção de significados, uma vez que “guardar” as histórias cabe aos membros mais velhos da família, os quais são os responsáveis por compartilhar com as novas gerações os conhecimentos de sua comunidade. Embora na narrativa de Ewê ele não tenha mencionado que sua avó guardasse fotografias e objetos antigos, como constatado nas “guardiãs de memória” da pesquisa de Caixeta (2010), ficou claro que, por ser uma pessoa mais velha e com mais experiência de vida, sua avó era a guardiã dos conhecimentos (mitos, itãs, histórias, ritos) e a sua morte significou o desaparecimento de muitos desses saberes, tal qual ocorre, como metaforizou o entrevistado, com uma biblioteca incendiada.

Os trechos da narrativa de Ewê, os quais enfatizam o prestígio de sua avó e dos demais idosos da comunidade, remete-nos, ainda, à importância que a cultura iorubá atribui à família. A este respeito, ele afirma que: *“a família também é compreendida de uma maneira maior: não é formada só pelo núcleo pai, mãe e filhos. As pessoas mais velhas da comunidade são considerados Iyas, ou seja, mães. Mesmo sem ter um grau parentesco de... consanguíneo...de consanguinidade.”*

A importância da família enfatizada por Ewê em sua narrativa pode ser explicada devido ao modelo de família iorubá ter sido empregada nas comunidades ritualísticas brasileiras, que, conforme Prandi (2000, 2011), realizavam o culto sob a direção de um chefe (masculino ou feminino), o qual representava a autoridade máxima no grupo, e cultuavam o orixá do fundador, o que o tornava comum a todos os membros da comunidade. No caso de Ewê, como vimos anteriormente, esse poder é matriarcal e o orixá comum é o orixá da família da sua mãe: Oxalá.

Essa marca da matrifocalidade da cultura *iorubá*, evidenciada nos enunciados do entrevistado, avulta a centralidade e a importância da mulher na comunidade, reverberando o poder exercido por ela tanto nas experiências africanas em suas nações de origem, quanto na situação de escravidão no Brasil, quando este poder passou para o plano imaginário, sendo ressignificado e materializado por meio da religião (Bernardo, 2005).

Do nosso ponto de vista, com base na Psicologia Cultural, compreendemos a religião como um dos elementos da cultura que influencia o desenvolvimento das pessoas por meio das interações nas quais transitam valores e crenças (Baucal & Zittoun, 2013; Belzen, 2009). Os elementos que compõem os sistemas religiosos e culturais podem ser usados como recursos simbólicos que medeiam o pensamento e as atividades da pessoa, apoiando, assim, a dialogicidade constante da mente humana.

Além disso, tais elementos dão suporte a um sentido de continuidade e pertença, regulando as relações da pessoa com os outros e orientando o seu relacionamento com o conhecimento (Zittoun, 2006). Essa influência dos valores religiosos é evidenciada por Ewê em toda a sua narrativa, sendo explicitada tanto nos seus enunciados de si, sua cosmovisão e seu sentimento de pertença, quanto nas concepções apresentadas sobre interações interpessoais, gênero e educação. Conforme Belzen (2009),

na medida em que a pessoa está familiarizada com discursos e práticas religiosas, familiarizar-se-á também com histórias sobre deuses, espíritos e santos. Em outras palavras, para tal pessoa serão familiares significantes religiosos com os quais poderá ou não interagir (p. 47).

Esses significantes religiosos constituem uma parte essencial da construção da narrativa de mundo da pessoa, ocupando um lugar no seu desenvolvimento e na organização do *Self*. No caso de Ewê, consideramos que os ensinamentos culturais aos quais ele teve acesso, sem necessariamente serem nomeados por ele como religiosos, tais como a crença na existência de um panteão mitológico e da influência dos orixás na vida dos humanos, expressavam fortemente a religiosidade das suas nações de origem, tendo em vista que as crenças e os ritos compunham os elementos da própria cultura. Esses elementos foram reverberados na narrativa de Ewê, evidenciando a influência na tessitura de sua história pessoal, além do forte sentimento de pertencimento.

A seguir, apresentamos um recorte do mapa de significados da narrativa de Ewê de modo a discutirmos suas concepções de gênero.



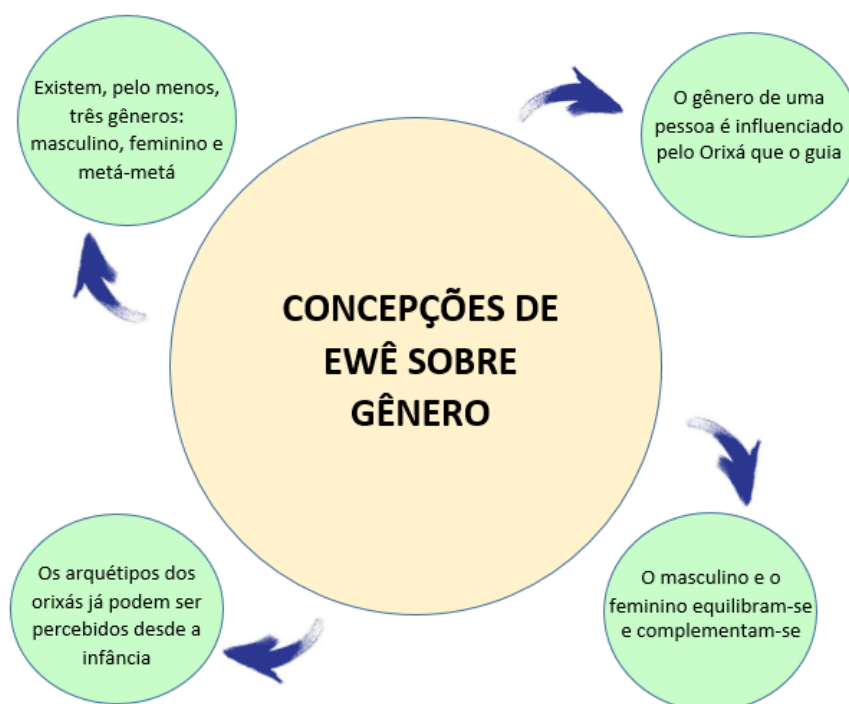


Figura 10. Concepções de Ewê sobre gênero.

Ao expor sobre sua concepção de gênero, Ewê inicia dizendo que a cultura iorubá explica mitologicamente essa questão, por meio de *itans*. Conforme o entrevistado,

*Então, lembro que nós conversávamos sobre a compreensão de como se dá a formação de gênero, dentro dessas duas tradições, mais especificamente na da minha mãe. E aí a gente pega um pouco Itans, que são os mitos, né? Então se usa muito isso, eu lembro que eu cresci ouvindo minha avó contar essas histórias.* (Ewê)

Para melhor compreendermos o enunciado de Ewê, consideramos como referência o conceito da antropóloga Juana Elbein dos Santos (2004) que, prefaciando a obra *Itan dos mais velhos*, argumentou que “a palavra nagô *itán* designa não só qualquer tipo de conto, mas também essencialmente os *itán àtowódówó*, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra” (p. 10). Ainda sobre o panteão mitológico iorubá, Fernandes e Ferreira (2009) argumentaram que “os mitos são vozes polifônicas que presentificam as ações de um povo, legitimam sua vivência, sua cosmogonia, sua

espiritualidade, sua representação social e cultural” (p. 6). Esses mitos são importantes porque compartilham o conhecimento, fornecendo a interpretação da realidade e a cosmovisão daquele povo.

Posto isso, sigamos com a explicação de Ewê para as concepções de gênero:

*E a coisa que sempre chamava atenção muito da gente era que não existia o homem e a mulher só. Não na concepção que a gente tem dentro da cultura brasileira, vamos – chamar assim –, de maneira mais ampla, a cultura brasileira, éééé, tem a concepção de potência, né? Que é a energia que faz com que eu me mova, né? O axé. Então, eu tenho formação que é o Axé masculino ou Axé feminino – vou chamar isso desse jeito numa maneira que é pra ficar compreensiva – e tem uma que é a junção dos dois, que a gente chama de metá-metá. Então, só aí já, já daria três concepções de gênero.*  
(Ewê)

Nesse excerto da narrativa, Ewê deixa muito claro como, em sua cultura, considera-se a existência de três concepções de gênero distintas. Essa informação coaduna com o argumento do pesquisador Luís Felipe Rios (2012) de que o Candomblé possui uma matriz de gênero que é constituída por três categorias: *iabá* (mulher), *aboróe* (homem) *metá-metá*, ou simplesmente *metá*, que é caracterizada pela comparência dos dois gêneros ao mesmo tempo. Conforme o autor, cada uma dessas categorias “reúne um conjunto de orixás, que se organizam como uma variedade de tipos ideais de deuses. Ainda que os *aborós* tenham pênis e as *iabás*, vagina, homens e mulheres humanos podem ser “filhos” de, indistintamente, orixás *aborós*, *iabás* ou *metás*” (p. 6). Tentando explicar essa matriz, Ewê afirma:

*As mulheres [são] as Iabás, tem os aborós, que são os homens, né? E tem os metá-metá. O metá-metá, aqui na nossa Cultura, ele seria... mas que não é... é que é tão diferente explicar, que eu não sei nem como explicar. Porque é potência, é como... fala muito mais de sua essência, da sua natureza, do que da sua expressividade. É*

*que é um pouco difícil falar... o metá-metá não necessariamente... um homem pode ter todas as características da vida masculina, dentro da sociedade e ele ser metá-metá. Porque em sua essência ele tem elementos femininos.* (Ewê)

Observamos, nesse trecho, que o entrevistado demonstra certa dificuldade em explicar à pesquisadora qual seria o termo equivalente ao *metá-metá* em uma cultura diferente da sua. Supomos que as pausas durante o enunciado e a recorrente afirmação da dificuldade de expressão, que geraram um movimento de tensão na interação, tenha se dado pelo esforço de Ewê em esclarecer seu ponto de vista, uma vez que “o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande” (Bakhtin, 2011, p. 301). Desta feita, não descartamos a possibilidade de que, durante a explicação do entrevistado, tenhamos demonstrado (gestualmente) certa incompreensão, o que pode tê-lo levado à tentativa de reelaboração, configurando um traço essencial do enunciado: o endereçamento.

Tendo isso em consideração, voltamos à explicação de Ewê sobre a sua concepção acerca da origem dos diferentes gêneros. Ele explica que ao fazer a cabeça da pessoa, o orixá Ijalá, responsável por essa feitura, pede potência aos diversos orixás, homens e mulheres. Por isso existem homens com feições femininas, porque a maior parte da constituição da sua cabeça foi um orixá mulher quem lhe deu, “*mas ele não deixou de ser homem no sentido masculino, né?*” Então, segundo Ewê, “*isso seria a potência dela. Então a pessoa que leva mais material dela, né? Tem imagem dela e aquele que dá a maior parte pra que você, sua cabeça seja feita, é que vai te reger.*”

O enunciado de Ewê, neste caso a respeito da constituição do gênero, uma vez mais, revelou certo entrave na interação entrevistado - entrevistadora. Ao mesmo tempo em que a explicação nos leva a compreender que a expressão de gênero da pessoa está diretamente relacionada ao gênero do orixá que a rege: “*por isso que têm homens com feições femininas,*

*porque a maior parte que ele teve foi a mulher que deu a ele*”, o entrevistado afirma que não: *“mas ele não deixou de ser homem no sentido masculino, né?”* Outro trecho da entrevista também aponta essa ambiguidade:

*Ah, esse... Isso é que é difícil pra você entender. É o que... é... bom! Então dentro da nossa tradição, o que, brasileira de maneira mais ampla. Uma moça que seria uma lésbica e que tem... ela é masculinizada... ela continua sendo mulher pra gente, só que ela tem a potência masculina e aí ela é homem ou é mulher? Ela é homem... e ela é mulher! Então, ela, ela, em algumas situações, ela é tratada como homem e em outras situações ela é tratada como mulher. A bênção ela toma como homem. (Ewê)*

*Aí, um exemplo, aí eu sou um homem e tenho uma iabá, né? Uma potência feminina me rege, eu sou homem ou sou mulher? Eu sou as duas coisas, mas, dentro da comunidade, o papel que eu desempenho é o papel feminino porque eu tenho a iabá, minha potência é feminino. (Ewê)*

A literatura sobre a cultura iorubá e o Candomblé tem apontado para um consenso de que, na cosmovisão dessa nação, os santos atribuídos a uma pessoa exercem influência sobre suas vidas, impondo-lhe suas características comportamentais e de personalidade (Bastide, 2001; Birman, 1991; Bráz, Oliveira, Filho, Santos & Andrade, 2015; Machado, 2013; Nunes, 2007; Segato, 2005), o que converge com a explicação inicialmente dada por Ewê. Porém, Segato (2005) defende que o santo viria a descrever a personalidade da pessoa e não a sua sexualidade. Segundo essa autora, “o santo da pessoa é independente não só do seu sexo anatômico, mas também da forma preferencial por parceiros homo ou heterossexuais” (p. 427). Esse argumento é concomitantemente convergente e divergente com a explicação dada por Ewê, visto que sua narrativa é ambígua, ora afirmando a interferência do gênero do orixá de cabeça na determinação do gênero da pessoa, ora dizendo que não.

Desse modo, consideramos que a explicação de Ewê sobre a formação de gênero e a relação entre os orixás *metá-metá* e a sexualidade das pessoas por eles regidas, não ficou clara para nós. Cogitamos algumas hipóteses explicativas sobre esta falta de entendimento acerca das assertivas do entrevistado, podendo, ou não, haver uma associação entre elas. Supomos que: a) é possível que exista uma certa obscuridade na compreensão dos conceitos para o próprio Ewê; b) ele pode ter dificuldade em falar sobre essa temática (o que não seria descartado, visto que nossa sociedade é repleta de tabus); c) a interação entre a entrevistadora e o entrevistado pode não ter sido bem estabelecida, dificultando a emergência dos significados na construção dialógica; ou d) as cosmovisões da entrevistadora e do entrevistado são tão distintas e tão distantes que a explicação e a compreensão dos conceitos em questão se tornaram dificultadas.

Independentemente desse óbice comunicativo, compreendemos que os enunciados de Ewê sugerem a presença da religião como alteridade (outro) que participa fortemente de seus processos de significação (Bakhtin/Voloshinov, 1929/2014; Bruner, 1997; Valsiner, 2012; Wertsch, 2007). Ainda que, inicialmente, ele tenha esclarecido que não se referia à religião, mas à cultura, em seus enunciados, os significados atrelados à religiosidade foram recorrentes. Desta forma, reiteramos a ideia de que as significações são constituídas a partir dos elementos sociais, históricos e culturais, que amalgamados às experiências idiossincráticas, conferem à pessoa uma singularidade.

Embora esse não seja o foco principal da presente pesquisa, uma vez que estamos nos empenhando em discutir as concepções de gênero e não as de orientação sexual, consideramos significativa a realização de uma breve discussão sobre a visão de Ewê no que tange à relação existente entre a homossexualidade e o Candomblé, conforme sua narrativa:

*Então você tem elementos que acaba, tem a regra e tem as nuances que vai, vai, vai, vai justificar, que acaba justificando, legitimando algumas ações que dentro da*

*cultura maior eu não vejo como tal, né? Então, por isso talvez na tradição de terreiro, o homossexual seja tão aceito. Porque não me importa se você é homem ou mulher; qual a tua opção sexual. É como diz Caetano: não importa com quem você se deita, me importa a pessoa que você se torna”, seja homem, seja mulher, seja homossexual e tudo. (Ewê)*

*Aliás, tem até uma coisa engraçada porque essas potências metá-metá, como elas conseguem transitar entre o conhecimento feminino e o conhecimento masculino, elas são tidas, como dotadas e como especiais, né? e são raros, é uma coisa engraçada de se ver; então não é visto como uma coisa ruim, negativa. (Ewê)*

Os enunciados de Ewê evidenciam sua concepção de que os homossexuais são aceitos com muita naturalidade, e até com satisfação, nos terreiros de Candomblé, uma vez que os seus adeptos têm o conhecimento da existência do axé, ou da potência *metá-metá*. No entanto, alguns estudos têm demonstrado que essa relação não é tão harmoniosa quanto o entrevistado acredita. Santos (2013), no artigo intitulado “O gênero na berlinda”, afirma que “apesar da fama de ser uma religião inclusiva, no caso dos homossexuais e das lésbicas, o Candomblé mantém como base de entendimento uma divisão binária de gênero” (p. 8). Segundo esse autor, ainda que a cosmogonia do Candomblé, com base no mito dos orixás *metá-metá*, ofereça a possibilidade de acolher as pessoas que apresentam performance de gênero não normativa, o que se observa cotidianamente nas casas de santo é a predominância da heteronormatividade nas formas de entender a relação sexo, gênero e orientação sexual.

A este respeito, a pesquisadora Patrícia Birman (1991) afirma que “os *adés* [como são chamados os homossexuais no Candomblé] não têm a mesma respeitabilidade que os outros integrantes das casas-de-santo” (p. 52). Conforme a autora, um dos motivos pelos quais isso ocorre é o fato de alguns *adés* simularem o transe (na linguagem ioruba, dar *ekê*) a fim de explorarem no “momento da possessão, o seu duplo sentido sexual e, assim, o seu sentido

enquanto feminilidade” (p. 52). Essa atitude, passível de censura em praticamente todas as casas-de-santo, leva, em muitos casos, à busca pela exclusão da “representação dos terreiros os homens vistos como “bichas” (seriam exceções à regra, presenças singulares e, por isso, pouco significativas) porque estes trazem para o interior das casas-de-santo uma face sexualizada, em desacordo com a moralidade que se quer vigente” (p. 54).

Como derradeiro exemplo, uma vez que não objetivamos aprofundar na discussão, desta questão, citamos a pesquisa de Santos (2008), na qual ele argumenta que, ao contrário do que possa parecer, tratar o tema “homossexualidade” nas “comunidades-terreiro”, é delicado e envolve muitos tabus. Conforme o autor,

embora estejam entre os que menos discriminam o indivíduo por razões de preferência sexual, os candomblecistas reproduzem certos discursos articulados à moralidade cristã e que dão sustentação à hierarquia de sexo/gênero. Conforme alguns sacerdotes, as categorias homem/mulher e masculino/feminino devem corresponder às expectativas sociais esperadas para cada ser sexuado (p. 145).

Os apontamentos realizados pelos autores dos estudos acima mencionados, assim como dos de Mesquita (2004) e Rios (2012) – caso o leitor se interesse em aprofundar-se na temática – indicam que, em alguns terreiros de Candomblé, o emprego de representações negativas a respeito da homossexualidade, principalmente a masculina, ocorre, sobretudo, pelo receio dos adeptos e sacerdotes de que parem dúvidas sobre a respeitabilidade e a credibilidade da casa. Essas informações vão de encontro à crença de Ewê sobre como, em geral, é a receptividade dos homossexuais nos terreiros. Propusemos esse confronto de ideias com o objetivo de refletirmos sobre como os posicionamentos podem ser diferentes dependendo do ponto de vista a partir do qual se observa um evento.

É possível que as casas-de-santo frequentadas pelo entrevistado tenham uma atitude mais acolhedora que aquelas observadas pelos pesquisadores acima mencionados. Porém, não

descartamos a possibilidade de que a imersão de Ewê no seu contexto cultural e sua apropriação da ideologia cotidiana compartilhada no grupo possam lhe dificultar a realização de um gesto exotópico (Amorim, 2012; Bakhtin, 2011; Miotello, 2007), impossibilitando-o de ter um olhar “de um lugar exterior”. Acreditamos que a oportunidade de um reposicionamento poderia ampliar o seu ponto de vista, propiciando-lhe a percepção das dinâmicas das interações com o mesmo olhar de quem “vê de fora”.

Ao explicar sobre como é a identificação do orixá que rege uma pessoa ainda na infância, Ewê fez referência à teoria psicológica junguiana utilizando o termo “arquetipos”:

*Com criança a gente, a gente tenta, porque é assim: igual... quando nasce, em algumas pessoas já vem muito claro, tem os arquetipos. Vem muito claro. Mas só com o jogo<sup>11</sup> a gente consegue...*

*P<sup>12</sup> - Os arquetipos?*

*E- Sim, os arquetipos de cada Orixá, de cada personalidade... Uma linguagem junguiana ficaria claro, né? Você tem são arquetipos culturais, são estruturas psicológicas, né? Que vão fazer com que você se movimente. Ah, tá formado? Não, não está porque a outra parte é a cultura que te dá.*

*P- E esse arquetipo se manifesta já quando é criança?*

*E- Já criança, já criança. Ah, eles [os adultos] vão identificando só que aí, identificar aí nesse ponto não significa que seja, porque pode ser que o segundo santo, que a gente chama de Santo de amparo<sup>13</sup>, também assuma isso. Assuma o seu cuidado.*

---

<sup>11</sup> “Oficialmente, o santo deve ser dado pelo oráculo de dezesseis búzios jogados por um pai ou mãe-de-santo [...] Através do jogo de búzios, ponderam-se e avaliam-se os sinais recebidos de uma variedade de outras fontes, principalmente o comportamento, reações automáticas e gestos das pessoas” (Segato, 2005, p. 106).

<sup>12</sup> P (Pesquisadora).

<sup>13</sup> Santo do amparo: O segundo santo que rege a vida da pessoa. Em determinados casos, ele assume essa regência.



A respeito do conceito de arquétipo, ao qual Ewê se refere ao explicar a constituição das pessoas, Segato (1995) argumenta:

Parece-me evidente que, no modelo elaborado por Jung, os orixás seriam lidos como complexos autônomos e, mais especificamente, complexos de espírito, ou seja, aqueles cuja raiz está no inconsciente coletivo. Isto, pelo alto grau de padronização das imagens que se tornam manifestas e que, portanto, nos fazem pensar em arquétipos, formas primordiais sentando a base desses padrões (p. 305).

Essa comparação entre a teoria junguiana e a cosmovisão das religiões dos orixás tem uma notável relevância para esta pesquisa, uma vez que sugere que os posicionamentos de Ewê acerca da influência dos orixás na vida das pessoas não configura uma mera repetição das crenças articuladas na intergeracionalidade, mas encontra sustentação em uma teoria psicológica. Compreendemos que as experiências de Ewê, como, por exemplo, seu acesso ao arcabouço teórico da Psicologia Analítica, tenham atualizado os significados aos quais ele já havia tido acesso por meio de suas interações. Essa atualização e reorganização de significados são decorrentes da articulação das diferentes vozes no seu ambiente intrapsíquico, tendo havido, neste caso, uma fertilização mútua entre elas.

Neste ponto da discussão consideramos importante retomarmos a noção de bidirecionalidade das relações. Se admitirmos que as posições internas de Ewê foram construídas socioideologicamente, sendo frutos da apropriação e do compartilhamento dos signos e valores, por meio das suas interações, consentiremos também que essas mesmas posições terão participação na transformação e atualização dessas mensagens culturais compartilhadas, o que implica a constituição mútua entre Ewê e a própria cultura (Raggatt, 2010; Santana, 2010; Valsiner, 2012).

Em sua narrativa, Ewê também explana sobre sua prática em sala de aula, não apenas no que se refere às relações de gênero, mas sobre a forma como se vê e vê as crianças:

*Esses são valores que eu trago na minha cultura porque nós temos que guardar a tradição da nossa Cultura. Nós somos pagos pra isso, é pra transmitir esse conhecimento, precisa transmitir. Mas não é uma relação só de transmissão, é também de produção de conhecimento. Porque também não é só transmitir.*

*Ah! Também na sala eu aprendo muito, muito com os meus alunos. Às vezes têm umas respostas que me surpreendem. E é o que eu digo: nesse momento que eu aprendo. E se eu não tivesse dado oportunidade de ele [o aluno] falar, eu não teria acesso a isso.*

(Ewê)

Os enunciados do entrevistado evidenciam que, embora ele se considere “transmissor do conhecimento da cultura”, e, no seu ponto de vista, isso tenha relação com os orixás que o regem, ele também acredita que aprenda cotidianamente com os/as seus/suas alunos/as. Essa concepção coincide com a assertiva de Bruner (1996) de que “as crenças e convicções acerca do ensino são o reflexo direto das crenças e convicções que o professor tem acerca do aluno” (pp. 73-74). Desta feita, as interações de Ewê com os educandos são afetadas pelo princípio de que eles não são apenas depositários nos quais se acumulam saberes, mas, antes disso, são seres pensantes, conhecedores e capazes de compartilhar seus conhecimentos.

A este respeito, Branco e Madureira (2014) argumentam que os padrões interacionais e relacionais na relação professor/a-aluno/a estão associadas às orientações para crenças específicas dos/as professores/as, ou seja, aos seus valores. Assim, os/as professores/as que apresentam um comportamento respeitoso e democrático cotidianamente, tendem a atribuir aos seus/suas alunos/as um saber que deve ser respeitado e considerado. Ao incentivarem a participação efetiva dos/as alunos/as, dando-lhes oportunidades de se posicionarem, esses/as professores/as possibilitam a co-construção de um vínculo afetivo positivo que cria “um

contexto altamente motivador e favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento integral do estudante enquanto sujeito” (p. 372).

Com relação à temática específica das relações de gênero, os enunciados de Ewê também denunciam que suas crenças e valores, compartilhados e ressignificados em sua cultura e religião, reverberam em suas práticas interacionais e pedagógicas, conforme diz o entrevistado:

*Com relação ao tema masculino e feminino seria a mesma coisa: o que me faz senhor da verdade de que o natural é aquilo que me disseram que realmente é natural? Eu penso o seguinte também, em relação ao natural: se existe é natural!*

*Nesse prisma, então, de um lado você tem a força que seria masculina; que é representada, geralmente, de maneira violenta, forte; Só que você tem, por outro lado – que contrapõe, que... que balança, que tem que manter o equilíbrio –, a força feminina, que tá ligada à geração, a multiplicação, a procriação. E também tem a força feminina, violenta – que eu acho isso o máximo! Você tem a força feminina que também destrói, mas que vem acompanhada com a masculina, tá lado a lado, então ela se iguala, então não é um papel de inferioridade. Você tem as duas potências no mesmo nível.*

*Então, dentro da escola, o que eu vejo é o seguinte: Ah, eu não faço distinção de papéis de masculino e feminino: o que é próprio do que o menino faz na sala e o que é próprio do que a menina faz. Não tem isso pra mim. A bronca que uma menina leva vai ser do mesmo jeito do menino. Não vou tratar menina como coitadinha, como frágil. Não tem isso, porque eu não fui... eu não aprendi isso em casa. (Ewê)*

Notamos que, ao justificar a não diferenciação entre atividades de meninos e meninas em sala de aula, Ewê faz referência ao que aprendeu em casa. Outro excerto de sua entrevista

corroborar essa informação. Ao falar sobre a divisão das atividades domésticas em sua família, ele explica:

*[na sociedade em geral] as atividades de casa, domésticas, são tidas muito como de mulher... Lá em casa também não tinha isso! O que tinha era trabalho pra ser feito, não importa, né? Então lá em casa, a gente lavava prato, a gente varria a casa porque tinha que fazer e eu nunca me questioneei se aquilo era um serviço de homem ou de mulher. Quando eu saí de casa, convivendo com outras pessoas, é que eu vi que meus amigos não faziam (Ewê)*

A partir da comparação desses dois trechos da narrativa, verificamos o quanto os valores que o entrevistado aprendeu em casa e o quanto suas vivências no âmbito familiar interferem em sua prática profissional. Suas atitudes com as crianças, com relação às relações de gênero, refletem suas experiências e suas interações. E é pelo acúmulo e pela transformação dessas experiências, por meio da aprendizagem, e da mediação de mitos, histórias, explicações causais e outras formas de conhecimento sócio-cultural construído, que os significados e o sentido de ser são concebidos (Rosa, em prelo). Dessa forma, o ato de Ewê de não diferenciar atividades específicas para meninos e meninas, ou não tratar as meninas como “frágeis e coitadinhas”, pode estar retratando a noção de justiça e equilíbrio entre masculino e feminino defendida em sua cultura e legitimada nas práticas cotidianas.

Para finalizar a discussão deste tópico da análise, observamos mais um enunciado de Ewê:

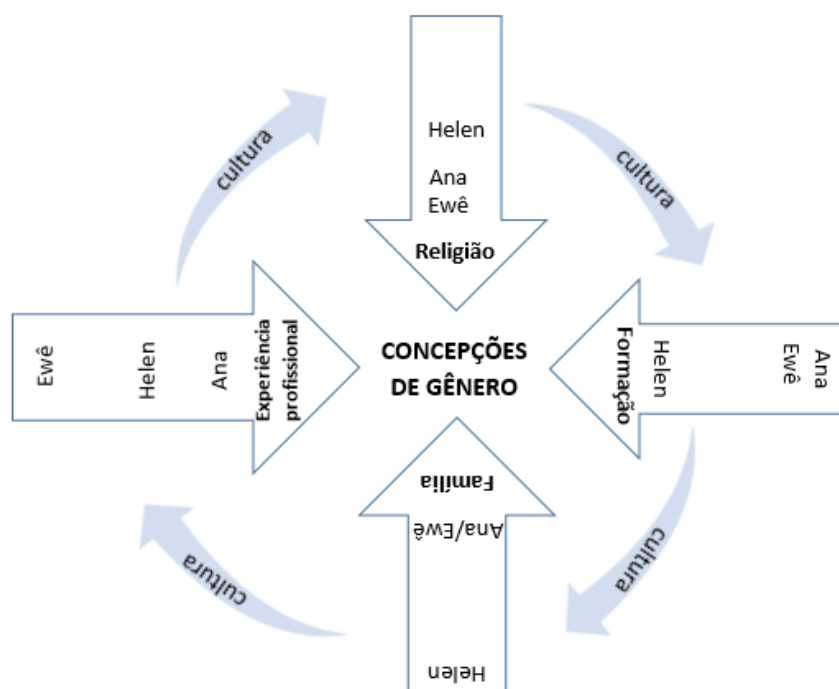
*O quê que me faz diferente? É que eu tenho essa cosmovisão diferente! Então eu não vou julgar o menino se ele é gay, se ele é hétero ou se ele é homossexual. Não me importa isso, me importa a pessoa que ele é, né? É a própria relação que eu tenho com a pessoa. (Ewê)*

Nessa passagem da narrativa, Ewê manifesta ter consciência de que a forma como ele lida com as relações de gênero em sala de aula se difere da dos demais colegas de trabalho, e ele atribui essa diferença à sua “cosmovisão” baseada na tradição iorubá. A esse respeito, Madureira e Branco (2014) argumentam que “é preciso estimular a reflexão crítica e ética por parte dos/as professores/as e demais profissionais da escola, a fim de que essas pessoas lidem, de forma construtiva, com a diversidade, com o inesperado, com as diversas verdades e formas de vivenciar a sexualidade e as identidades de gênero” (p. 163). O discurso de Ewê parece aproximar-se dessa proposição feita pelas autoras supracitadas. Da perspectiva da Psicologia Cultural, consideramos, uma vez mais, que as narrativas e as práticas de Ewê reverberam as inúmeras vozes que as compõem, entrecruzando-se como em uma teia, de modo que as mudanças e permanências, e as significações e ressignificações são incessantes e indissociáveis.

## CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO

A análise dos mapas de significados, construídos a partir das narrativas do/as entrevistado/as, evidenciou a presença de quatro elementos comuns na produção de significados dos três participantes: família, religião, experiência profissional e formação. Com maior ou menor incidência, cada um desses elementos foi citado pelo/as entrevistado/as como constituintes das suas concepções de gêneros, o que foi observado a partir da menção desses termos nas unidades de análise.

Por meio da figura 11 procuramos demonstrar essa recorrência, de modo que cada seta representasse um dos elementos supracitados. Assim, quanto mais próximo da ponta da seta o nome do/a participante estiver, maior terá sido a recorrência desse elemento em sua narrativa. Buscamos, ainda demonstrar que todos esses elementos, assim como o/as participantes da pesquisa, estão embrenhados numa circularidade cultural. A partir dessa lógica, obtivemos a seguinte ilustração:



*Figura 11.* Recorrência dos elementos constitutivos das concepções de gênero nas narrativas dos participantes.

Ao observarmos a ilustração contendo os elementos constitutivos das concepções de gênero dos entrevistados e a posição de cada um deles nestes elementos, retomamos brevemente nossa discussão teórica no sentido de ratificarmos nossa compreensão de que a pessoa é constituída historicamente a partir de suas experiências e suas interações com as mais diversas alteridades, colocando-se como agenciador de seu desenvolvimento por meio das negociações de significados (Bruner, 1997; Caixeta, 2006; Madureira, 2007; Rosa, em prelo; Toledo, 2014; Vigotsky, 2007; Wertsch, 1993).

Notamos que a família e a religião são os elementos que mais aproximam o/as participantes, pois os três enunciaram que essas alteridades exerceram grande influência na constituição de concepções de gênero. Com relação à família, observamos que os enunciados de Ewê e de Ana reverberam consideravelmente os significados compartilhados por seus pares, ao passo que os de Helen apontam para uma ressignificação. Porém, ainda que Helen tenha enunciado buscar constituir uma família com valores diferentes daqueles de sua família de origem (acerca das relações de gênero), a reflexão e a ressignificação de suas concepções só foi possível a partir de suas experiências e interações com as diversas vozes que compõem essa alteridade.

No que tange à religião, constatamos que, em conformidade com os argumentos de Baucal e Zittoun (2013), Belzen (2009, 2012) e Zittoun (2006), essa alteridade, como sistema cultural e simbólico, participou notadamente da orquestração das experiências humanas e das significações realizadas pelas pessoas. No caso de Ewê, por exemplo, as crenças e os valores religiosos permeiam, clara e declaradamente, a maioria dos seus enunciados, dando sentido, inclusive, à sua escolha profissional e ao seu conceito de si. Com relação a Ana, embora ela não tenha verbalizado com tanta perspicuidade e frequência a influência da sua religião em suas concepções, seus enunciados reverberam os valores e os preceitos da tradição religiosa à qual ela é adepta, sugerindo que suas próprias significações sejam alicerçadas nela. No caso de

Helen, ainda que ela tenha feito a opção de afastar-se da religião, sua narrativa demonstra que suas experiências, mesmo consideradas negativas, na comunidade religiosa as muniram de conhecimentos que contribuíram para que ela realizasse uma ressignificação dos conceitos compartilhados e se posicionasse com mais segurança na refração desses significados.

A experiência profissional também foi apontada pelos três entrevistados como um elemento participante na construção de suas concepções de gênero, mas de formas bem diferentes. Neste ponto, consideramos importante refletirmos sobre as assertivas de alguns pesquisadores da Psicologia Cultural como Valsiner (2012) e Yokoy (2012), os quais argumentam que os discursos institucionais têm considerável importância ao longo do desenvolvimento humano, pois eles veiculam relações de poder e mecanismos implícitos de inclusão e exclusão social, além de possuírem a capacidade de influenciar fortemente as visões de mundo construídas. Deste modo, os discursos institucionais, nos quais os participantes, como profissionais, estão inseridos, são considerados importantes circunscritores que constroem realidades institucionais e circunscrevem o desenvolvimento das pessoas.

Esses arazoamentos teóricos podem ser percebidos nos enunciados de Ana, para quem a experiência profissional foi muito importante como confirmação da sua crença de que na infância não há indícios de atitudes não normativas relacionadas ao gênero e que a homossexualidade é algo fora da normalidade que só aparece durante a adolescência (no caso de pessoas com vida conturbada). Já a participante Helen apontou que teve duas experiências profissionais contraditórias entre si no que se refere às relações de gênero: a primeira delas foi considerada positiva, pois Helen se identificou com a filosofia da escola a qual orientava aos profissionais que não fizessem distinções entre atividades “de meninas ou de meninos”. A segunda experiência, conforme a entrevistada, foi e continua sendo negativa, uma vez que, do seu ponto de vista, o seu grupo de trabalho tem uma visão muito preconceituosa e heteronormativa, o que vai contra suas crenças e contra as orientações contidas no currículo



oficial que rege o seu trabalho. No caso de Ewê, aparentemente, a participação de sua experiência profissional em sua construção sobre o conceito de gênero foi muito discreta. Na verdade, ele nem mencionou os/as seus/suas colegas de trabalho com relação a essa temática, mas afirmou aprender cotidianamente com as crianças a respeitar as diversidades, o que inclui questões que se referem a relações étnico-raciais, religiosidade e relações.

Quanto à formação como elemento constitutivo das concepções do/as participantes, evocamos a reflexão proposta por Madureira e Branco (2014) de que, diante da relevância da escola na formação integral das pessoas, é indispensável que os/as professores/as e demais profissionais que atuam nas instituições escolares, tenham acesso a formações iniciais e continuadas nas quais haja espaços de discussão e problematização em torno das relações de gênero.

A esse respeito, a partir das análises dos dados construídos, observa-se que Helen foi a entrevistada que mais evidenciou a participação dessa alteridade em sua construção de concepção de gênero. Segundo ela, durante sua formação acadêmica houve uma aproximação e um aprofundamento teórico sobre esse tema, o que a ajudou a sentir-se respaldada em suas crenças anteriores. Ewê também mencionou a formação acadêmica como um fator que reforçou suas concepções, mas isso ocorreu de forma indireta, pois o aprofundamento feito por ele envolvia o estudo de sua cultura de origem como um todo, pela qual perpassa também as crenças e valores relacionados ao gênero. Por fim, Ana foi a entrevistada que menos relacionou sua formação à construção de sua concepção de gênero. Durante a narrativa, ela mencionou ter realizado um curso oferecido pelo Ministério da Educação que abordava essa temática, porém não entrou em detalhes, nem associou os conhecimentos construídos nesse curso às suas concepções.

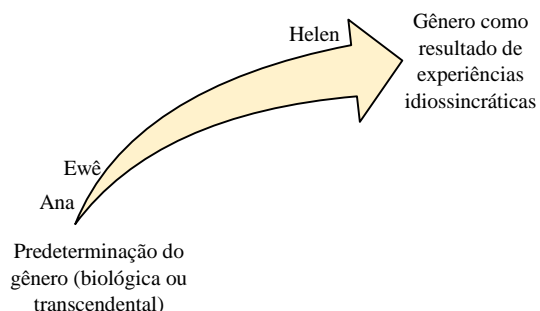
Como vimos, embora os elementos *família, religião, experiência profissional e formação* tenham emergido nas narrativas de do/as entrevistado/ass da pesquisa, a participação

de cada um deles foi diferente para cada pessoa, o que, obviamente, findou na construção de distintas concepções de gênero. A esse respeito consideramos importante retomarmos as proposições da Teoria do *Self* Dialógico e os argumentos de Rosa (em prelo), quando observamos que, embora, de modo geral, estejamos todos imersos em uma mesma cultura, cada pessoa lida com o seu ambiente intrapsíquico polifônico, o qual é formado pelas diversas vozes com as quais ela interagiu durante sua história de vida e suas experiências.

Ressaltamos, ainda, que, embora tenhamos analisado cada um dos elementos constitutivos de modo separado, eles formam, na produção de significados dos entrevistados, uma espécie de amálgama, na qual há uma indissociável interligação. Ponderamos que essa característica amalgamada esteja embrenhada nas relações sociais e nas interações dialógicas nas quais as pessoas são envolvidas. Essas interações vão-se conectando com os significados já construídos e compartilhados, com as inúmeras vozes das alteridades que se relacionam com a pessoa e com as suas experiências idiossincráticas, de modo que não é possível a separação efetiva dos significados e dos elementos, o que confere à pessoa uma concomitante complexidade e uma singularidade.

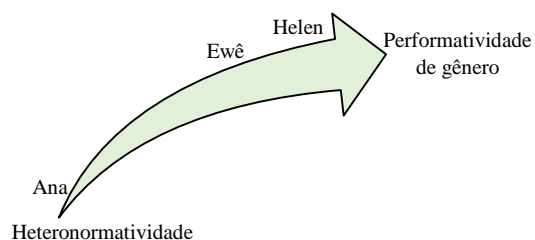
Desse modo, cada qual realiza idiossincraticamente as suas significações, negociando e se posicionando frente às ideologias e aos circunscritores com os quais convive. Assim, se pudéssemos, a grosso modo, traçar alguns *continuuns* para expressar as concepções sobre gênero expressas pelos participantes, teríamos as seguintes ilustrações:

### Quanto à determinação do gênero



*Figura 12. Continuum representativo da posição dos entrevistados quanto à determinação do gênero.*

### Quanto à normatividade de gênero



*Figura 13. Continuum representativo da posição dos entrevistados quanto à normatividade de gênero.*

É nesse sentido que observamos concepções de gênero tão diferentes entre os participantes da nossa pesquisa. Enquanto Ana defende a heteronormatividade e acredita que o gênero é biologicamente determinado, assim como o sexo e a orientação sexual, Ewê considera naturais as performances de gênero não normativas e crê que exista uma predeterminação que se dá por uma relação transcendental entre a pessoa e o orixá que o rege, embora a cultura possa exercer certa influência nessa expressão. Já na opinião de Helen, qualquer tipo de predeterminação do gênero é inexistente, uma vez que as performances de gênero não são fixas, mas construídas a partir de cada experiência vivida pelas pessoas.

Por fim, refletimos sobre a unanimidade dos enunciados dos participantes quanto à influência de suas concepções de gênero sobre suas práticas pedagógicas. Todos os participantes enunciaram que sua lida diária com as crianças é orientada por seus valores. Ana, por exemplo, afirmou que, embora deixe seus/suas alunos/as escolherem livremente os brinquedos, quer “realmente que seja menino masculino e menina feminina e seja a identidade deles”, demonstrando sua visão heteronormativa. Helen, por sua vez, disse que acredita que o seu trabalho cotidiano com as famílias dos seus/suas alunos/as é uma semente que ela planta

no sentido de as pessoas valorizarem menos as diferenças de gênero, religião e raça e olharem mais para a coletividade, para o cuidado com o outro, independentemente de qualquer questão.

Por seu turno, Ewê também comentou que busca, cotidianamente, respeitar a singularidade dos seus/suas alunos/as e mostrar para eles, muito mais pela prática que pela teoria, que as pessoas precisam ser respeitadas em suas diferenças e que as escolhas que elas fazem ou características que elas têm não dão aos outros o direito de julgá-las.

Consideramos interessante observar o quanto os/as professores/as enunciam ter noção de que suas concepções relacionadas ao gênero interferem em sua prática pedagógica. O que talvez não tenha ficado muito claro é se todos eles realizam uma reflexão de que essa interferência atua diretamente na constituição do conceito de si e das concepções de gênero e identidade de gênero de seus/suas alunos/as, sendo essa, talvez, a repercussão mais significativa deste trabalho.

## CAPÍTULO 7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES DO ESTUDO

Este trabalho partiu da compreensão de que as concepções de gênero são construídas a partir das relações dialógicas intra e interpessoais, nas quais diferentes vozes e ideologias interagem. Nesse processo interativo, marcado por tensão, tais vozes e ideologias confrontam-se, propiciando a emergência de significados outros que impelem a pessoa a negociações e posicionamentos e influenciam, decisivamente, na produção das subjetividades.

Com base nessa proposição, este trabalho buscou analisar as dinâmicas de significação das concepções de gênero de professor/as da educação infantil por meio de suas narrativas de história de vida, a fim de subsidiar a necessária discussão sobre as influências de tais concepções nas práticas pedagógicas, em consideração à diversa e complexa configuração social.

A fim de alcançar esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa com delineamento de pesquisa narrativa. Os dados foram construídos com base em entrevistas e analisados à luz do Método de Análise Temática da Conversação, a partir do qual temas e subtemas identificados possibilitaram a construção dos mapas de significados.

Os mapas de significados construídos na análise evidenciaram que os elementos *religião, família, experiência profissional e formação*, em maior ou menor incidência, constituem os significados preponderantes nas narrativas de si de todos/as os/as participantes da pesquisa. E, embora tenham sido analisados separadamente, esses elementos constituem uma espécie de amálgama que, embrenhada nas relações sociais e nas interações dialógicas nas quais as pessoas são envolvidas, conectam e interligam os significados já construídos e compartilhados, com as inúmeras vozes das alteridades que se relacionam com a pessoa e com as suas experiências idiossincráticas, de modo a tornar impossível a separação efetiva dos significados e dos elementos, conferindo à pessoa a complexidade e a singularidade que a caracterizam.

Ademais, conforme as assertivas do/as participantes, há a nítida percepção de que suas lidas diárias com as crianças são orientadas e perpassadas por suas crenças e valores. Nesse sentido, os significados produzidos por Ana, Helen e Ewê apontam que suas práticas pedagógicas são fortemente impregnadas de suas concepções de gênero. Por exemplo: enquanto Ana, afirmou que gostaria que a identidade de gênero de seus/suas alunos/as fosse “menino masculino e menina feminina”, inclusive na escolha dos brinquedos, Helen diz que procura levar os pais de seus/suas alunos/as a refletirem o quanto o enquadramento das pessoas nos padrões de gênero é desnecessário, e Ewê enuncia que ensina aos seus/suas alunos/as a respeitarem as pessoas em suas diferenças e escolhas.

O que, talvez, não tenha ficado muito claro durante as narrativas é se esse/as professor/as ponderam se a interferência de suas concepções em suas práticas pedagógicas pode atuar diretamente na constituição do conceito de si, das concepções de gênero e da identidade de gênero de seus/suas alunos/as. Deste modo, espera-se que uma das consequências desta pesquisa seja levar os/as professores/as a refletirem sobre sua participação como alteridade importante e influente na configuração e produção de significados de gênero de seus/suas alunos/as, uma vez que seus posicionamentos, valores e ações reverberam no ambiente intrapsíquico destes.

Assim, a partir dos dados produzidos, tencionamos propor uma reflexão crítica sobre as possibilidades de construção de propostas que possam ser integradas à formação docente no sentido de ampliar as discussões acerca dos diferentes modos de lidar com as diversidades e as distintas formas de expressão/vivência das sexualidades e das identidades de gênero, considerando toda a complexidade da sua configuração.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar o quanto a realização deste estudo acerca do desenvolvimento humano contribuiu consideravelmente para o nosso próprio desenvolvimento, não só como pesquisadora, mas como pessoa. Além das indispensáveis

leituras sobre as teorias psicológicas e sobre os estudos de gênero, as quais eram inerentes ao nosso objeto de pesquisa, a partir das peculiaridades das narrativas do/as entrevistado/as, embrenhamo-nos em temáticas com as quais nunca havíamos tido contato, como, por exemplo, os preceitos da tradição religiosa do Candomblé. Essa experiência foi especialmente significativa porque gerou em nós um movimento de tensão e necessário reposicionamento a partir do desvelamento de uma cosmovisão que não conhecíamos, mas pela qual expressávamos certo preconceito, reverberando, inadvertidamente, significados compartilhados socialmente e que compunham nosso ambiente psíquico.

Desenvolvemos a capacidade de lidar com o desafio de não realizar julgamentos sobre os posicionamentos do/as participantes, independentemente de esse/as serem incompatíveis com os nossos. Obviamente não supomos que um/a pesquisador/a seja neutro/a e imparcial no processo de produção de conhecimento, muito pelo contrário, sabemos que seu posicionamento já é evidenciado na própria escolha da temática e do embasamento teórico. Porém, o exercício de lidar com os dados tal como eles foram construídos e buscar compreender o processo de desenvolvimento do/as participantes, é algo a ser aprendido e aperfeiçoado a cada pesquisa desenvolvida.

O processo de realização da presente pesquisa é um movimento exotópico em relação a ela nos permitiu também vislumbrar futuros trabalhos em que as proposições teóricas nas quais nos embasamos possam contribuir para o aprofundamento das discussões ora propostas. A condução de uma pesquisa que inclua não só as narrativas, mas também a observação das práticas pedagógicas, com foco nas relações de gênero, parece configurar uma alternativa pertinente. Há que se considerar o potencial de ampliação da produção diversificada de dados e uma reflexão sobre a relação discurso-prática, a qual finda por tensionar a circulação dos diversos significados compartilhados socialmente, o que pode proporcionar, de modo substancial, o desenvolvimento das pessoas envolvidas.

## Referências

- Almeida, R., & Boaro, J. C. N. (2016). Arte, mito e educação entre os fons do Benin: A estátua de Gu. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 63, 121-140.
- Alves, B. M., & Pitanguy, J. (2003). *O que é feminismo?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Abril Cultural/ Brasiliense.
- Amarante, M. I. (2010). Flora Tristan: Jornalismo militante em tempo de revoltas. *Revista Katál*, 13.1, Florianópolis, 110-118.
- Amorim, M. (2012). Cronotopo e exotopia. In B. Brait (ed.), *Bakhtin: Outros conceitos-chave* (95-114). São Paulo: Contexto.
- Ariès, P. (1914/2011). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview: Qualitative research method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. (W. Dutra, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Bakhtin M./Voloshinov, V. (1929/2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud & Y. F. Vieira, Trads.). São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. M. (1979/2011). *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Barbato, S., Mieto, G. S. M., & Rosa, A. (2016). O estudo da produção de significados em interações. In Oliveira, M. C. L., Chagas-Ferreira, J., Mieto, G. S. M., & Beralto, R. (Eds.). *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 89-113). Campinas: Alínea.
- Barresi, J. (2002). From 'the thought is the thinker' to 'the voice is the speaker'. *Theory & Psychology*, 12(2), 237-2050.



- Bastide, R. (2001). *O Candomblé da Bahia*. (M. I. P de Queirós, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Baucal, A., & Zittoun, T. (2013). Religion as dialogical resource: A Socio-cultural approach. *Integr Psych Behav*, 47, 207-219.
- Belzen, J. A. (2009). Cultura, religião e *Self*-dialógico: Raízes e caráter de uma Psicologia Cultural secular da religião. *Rever – Revista de Estudos da Religião*, 30-52.
- Belzen, J. A. (2012). Psicologia Cultural: Uma abordagem hermenêutica ao estudo da religião. (A. M. Moura, Trad.). *Revista Multitextos CTCH, PUC Rio*, 1, 2, 1-27.
- Benjamin, W. (1994) O narrador: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bernardo, T. (2005). O Candomblé e o poder feminino. *REVER – Revista de Estudos da Religião*, 2, 1-21.
- Birman, P. (1991). Relações de Gênero, Possessão e Sexualidade. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, 1, 2, 37-57.
- Bock, A. M. B., & Liebesny, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: Um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In Ozella, S. (Ed.), *Adolescências construídas: A visão da psicologia sócio-histórica*. (pp. 203-222). São Paulo: Cortez.
- Borges, F. T. (2006). “Tantos jeitos de ver!”: Um estudo sobre os significados de olhar nas perspectivas de quatro mulheres de Goiânia. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Branco, A.U., & Madureira, A.F.A. (1998). *A co-construção da identidade de gênero entre crianças: Uma perspectiva microgenética*. Trabalho apresentado na XXVIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Outubro, Ribeirão Preto, São Paulo.

- Branco, A. U., & Madureira, A. F. A. (2014). Gênero, sexualidade e desenvolvimento humano: Construindo uma cultura democrática na escola. In M. A. Dessen & D.A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 357-384). Curitiba: Juruá.
- Brasil (1988/2016). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB*. Brasília: MEC.
- Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília : MEC/SEF.
- Brasil (2009). *Gênero e diversidade na escola: Formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações ético-raciais*. Livro de conteúdo. Brasília: SPM.
- Brasil (2009). *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT*. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.arco-iris.org.br/wp-content/uploads/2010/07/planolgbt.pdf>.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs*. Brasília: MEC.
- Brasil (2016). *As características gerais da população, religião e pessoas com deficiência do Censo Demográfico 2010*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/default\\_caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm)
- Bráz, A. S., Oliveira, A. I., Filho, F. E. M., Santos, J. S. P., & Andrade, B. S. (2015). O Candomblé e a psicologia. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia*, 2, 6. <http://dx.doi.org/10.16891/2317.434X.134>.
- Brockmeier, J. (2009). Reaching for meaning: human agency and the narrative imagination. *Theory & Psychology*, 19, 2, 213-233.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard, University Press.
- Bruner, J. (1996). *A cultura da educação*. (A. Queirós, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bueno, S. (2007). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo, FTD.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
- Busin, V. M. (2008). *Homossexualidade, religião e gênero: A influência do Catolicismo da construção da auto-imagem de gays e lésbicas*. (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Buss-Simão, M. (2013). Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 43, 148, 176-197.
- Butler, J. P. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. P. (2003). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Butler, J. P. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. (M. A. Muñoz, Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Caixeta, J. E. (2001). *A mulher em envelhecimento no seu cotidiano: Diálogos, textos e imagens sobre a identidade feminina*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Caixeta, J. E. (2006). *Guardiãs da memória: Tecendo significações de si, suas fotografias e seus objetos*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Caixeta, J. E., & Barbato, S. B. (2004). Identidade feminina – um conceito complexo. *Paidéia*, 14, 28, 211-220.

- Canen, A., & Xavier, G. P. M. (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: Ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 16, 48, 641-663.
- Cano, M.A.T., Ferrani, M. das G.C., & Gomes, R. (2000). Sexualidade na adolescência: Um estudo bibliográfico. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, 8, 2, 18-24.
- Carbaugh, D. (1999/2003). Positioning as Display of Cultural Identity. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. (pp. 160-177). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Carlucci, A. P. (2013). *De mediador a elo promotor: Um estudo sobre os posicionamentos plurais de professores em contextos virtuais de aprendizagem*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Carlucci, A.P., Barbato, S. B., & Carvalho, O. F. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11, 2, 566-589.
- Catecismo da Igreja Católica (1993). Petrópolis: Vozes.
- Chaperon, S. (1999). Auê sobre *O segundo sexo*. *Cadernos Pagu*, 12, 37-53.
- Chauí, M. (1984). *Repressão sexual: Essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense.
- Coenga-Oliveira, D. (2011). “*Se fosse normal, Deus teria criado Adão e Ivo!*”: *A homofobia e a produção e regulação do sexo/gênero*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Connerton, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge UP.
- Correia, M. F. B. (2003). A constituição social da mente: (Re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, 8, 3, 505-513.
- D’Alte I., Petracchi, P., Ferreira, T., Cunha, C., & Salgado, J. (2007). *Self Dialógico: Um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal*. *Interações*, 6, 8-31.

- Díaz, E. B. (2013) Descontruction and subversion: Judith Butler. (M. G. dos Santos & B. Bastos, Trans.). *Sapere Aude*, 4, 7, 441-464.
- Distrito Federal (2014). *Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Infantil*. Distrito Federal: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
- Duarte, L. F. D. (2006) *Ethos* privado e justificação religiosa: Negociações da reprodução na sociedade brasileira. In M. L. Heilborn, L. F. Duarte, C. Peixoto, & M. Barros (Eds.), *Sexualidade, família e ethos religioso*. (pp. 137-176). Rio de Janeiro: Garamond.
- Egypto, A. C. (1991). Papéis sexuais. In: C. Barroso & C. Bruschini (Eds.), *Sexo e juventude: Como discutir a sexualidade em casa e na escola*. São Paulo: Cortez.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Fávero, M. H. (1997). *Psicologia do gênero: Psicobiografia, sociocultural e transformações*. Curitiba: Editora UFPR.
- Fénelon, F. (1687/1909). *De l'éducation des filles. Texte collationné sur l'édition de 1687*. Paris: Dixième Édition. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56622346>>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- Fernandes, A. O., & Ferreira, K. C. S. (2009). Estudos de mitologia afro-brasileira: Orixás e cosmovisão negra contra a intolerância e o preconceito. *Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, 3, 1.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (S. Netz, Trad.). Porto Alegre: Bookman.
- Foucault, M. (1976/1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber*. (M. T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque, Trans.). Rio de Janeiro: Ed. Graal.

- Freire, S. F. C. D., Sabarense, S., & Branco, A. U. (2009). A perspectiva das crianças sobre questões de gênero na escola. *PsiCo, Porto Alegre, PUCRS, 40, 2*, 184-193.
- Freitas, E. L. (1981). Personalidade: Identidade nas comunidades afro-baianas. In C. E. M. Moura (Ed.), *Os estereótipos da personalidade no Candomblé nagô/ Olóòrisá: Escritos sobre a religião dos orixás*. São Paulo: Ágora.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Garcia, J. L. (2013). *Gênero no cotidiano escolar de uma turma de educação infantil: Uma análise na perspectiva histórico-cultural*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.
- Geertz, C. (1926/2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, V. L. O. (2006). A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. *Texto Contexto Enfermagem, 15*, 35-42.
- Gonçalves, H. S. (2005). Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP, 17*, 207-219.
- Guerra, J. (2005). *Dos “segredos sagrados”: Gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. (A. L. G. Resende, Trad.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Haraway, D. (2004). Gênero para um dicionário marxista: A política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu, 22*, 201-246.
- Harré, R., & Van Langenhove, L. (2003). Introducing Positioning Theory. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. (pp. 14-31). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Ltd.

- Hermans, H. (1996). Voicing the *Self*: From information processing to dialogical interchange. *American Psychological Association PsycNET*, 119, 1, 31-50.
- Hermans, H. (2001). The construction of a personal position repertoire: Method and practice. *Culture and Psychology*, 7, 323-366.
- Hofbauer, A. (2001). Mitologia dos orixás. Resenha. *Revista de Antropologia*, 44, 251-258, São Paulo, USP.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M.W. (2002). Entrevista narrativa. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis: Vozes.
- Knobel, M. (1992). *Orientação familiar*. Campinas: Papirus.
- Kohl, M. O. (1997). *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lauretis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In H. B. Hollanda (Ed.), *Tendências e impasses: O feminismo como crítica da cultura* (pp. 206-242). Rio de Janeiro: Rocco.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Lobato, J. P. (s/d). *Margaret Mead: Das tribos primitivas à revolução sexual feminina*. Disponível em: [http://obviousmag.org/archives/2010/11/margaret\\_mead\\_das\\_tribos\\_primitivas\\_a\\_revolução\\_sexual\\_feminina.html](http://obviousmag.org/archives/2010/11/margaret_mead_das_tribos_primitivas_a_revolução_sexual_feminina.html)
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2001). Teoria *Queer*: Uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*, 541-553.
- Luz, M. A. (2000). *Agadá: Dinâmica da civilização africano-brasileira*. Salvador: EdUFBA.

- Luz, M. A. (2008). Ipori e Eledá: A propósito da polêmica sobre o Dique do Tororó. In M. A. Luz (Ed.), *Cultura negra em tempos pós-modernos* (pp. 97-100). Salvador: EdUFBA. Disponível em: SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.
- Machado, M. D. C. (2006). Religião, família e individualismo. In L. F. D. Duarte (Ed.), *Família e religião* (pp. 89-111). Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Machado, V. S. (2013). A vivência religiosa no Candomblé e a concepção junguiana do *religare*. *Revista da SPAGESP (Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo)*, 13, 30-43.
- Maciel, D. A., & Barbato, S. (2015). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social*. Brasília: Editora da UnB.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: A construção de uma cultura democrática*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2008). Construindo com o outro: Uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen, & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2014). Gênero, sexualidade e desenvolvimento humano: Construindo uma cultura democrática na escola. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 145-168). Curitiba: Juruá.
- Massih, E. (2009). A Teoria do Self Dialógico e a Psicologia Cultural da Religião na Psicoterapia de Religiosos. *Revista de Estudos da Religião*, 12, pp. 53-67.
- Maia, A. C. B., Eidt, N. M., Terra, B. M., & Maia, G. L. (2012). Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 17, 151-156.



- Mandarino, A. C. S., Gomberg, E., & Flores R. D. (2008). Olubajé: Ritual de ações terapêuticas e de comensalidades no Candomblé. In M. C. S Freitas, G. A. V Fontes, & N. Oliveira (Eds.), *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura* [online] (pp. 337-353). Salvador: EdUFBA. Disponível em: <http://books.scielo.org>
- McAdams, D.P. (1997). *The stories we live by*. New York: Guilford.
- Mesquita, R. R. (2004). Entre homens, mulheres e deuses: Identidade, gênero e homossexualidade no contexto religioso afro-brasileiro. *Niterói*, 4, 95-117.
- Miotello, V. (2007). Ideologia. In Brait, B. (Ed.), *Bakhtin: Conceitos-chave*. (pp. 167-176). São Paulo: Contexto.
- Miranda, O. C., & Garcia, P. C. (2012). A Teoria *Queer* como representação da cultura de uma minoria. Comunicação oral. *III EBECULT: Encontro Baiano de Pesquisas em Cultura*, 18 a 20 de abril de 2012.
- Moghaddam, F. M. (2003). Reflexive Positioning: Culture and Private Discourse. In R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. (pp. 4-86). Massachusetts, USA: Blackwell Publishers Ltd.
- Moghaddam, F. M., & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. In F. M. Moghaddam & R. Harré (Eds.) *Words of Conflict, Words of War: How the language we use in political processes sparks fighting*. Santa Barbara, CA: Praeger.
- Moreno, M. R., & Branco, A. M. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19, 4, 599-610.
- Narvaz, M. G., & Koller S. H. (2006). Famílias e patriarcado: Da prescrição normativa à subversão criativa. *Psicologia Sociedade*, 18, 49-55.
- Narzetti, C. (2013). A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia. *Alfa*, 57, 367-388.

- Neves, V. F. A. (2008). Gênero, sexualidade e Educação Infantil: Conversando com mulheres, meninas e meninos. *Paidéia*, 147-168.
- Nino, A., & Piva, P. J. L. (2013). O cotidiano escolar e os impactos da Teoria *Queer* face à pedagogia heterossexista. *Sapere Aude*, 4, 7, 501-505.
- Nogueira, C. (2001). *Feminismo e discurso do gênero na Psicologia Social*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Nunes, M. O. (2007). Referentes identificatórios e jogos identitários no Candomblé. *Ciencias Sociales y Religion/Ciências Sociais e Religião*, 9, 91-116.
- Oliveira, E. (2003). *Cosmovisão africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente*. Fortaleza: LCR, Ibeca.
- Paulo II, J. (1981). *Carta Encíclica Familiaris Consortio*. São Paulo: Paulinas.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Piscitelli, A. (2009) Gênero: A história de um conceito. In H. B. Almeida & J. Szwako (Eds.), *Diferenças, igualdades* (pp. 116-149). São Paulo: Berleendis & Vertecchia.
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio C. (2005). *Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola*. (C. Bressan & S. Termognoni, Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Ponzio, A. (2009). *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto.
- Prandi, R. (1996). *Herdeiras do axé: Sociologia das religiões afro-brasileiras*. São Paulo: Hucitec.
- Prandi, R. (2000). De africano a afro-brasileiro: Etnia, identidade, religião. *Revista USP*, 46, 52-65.
- Prandi, R. (2001). *Mitologia dos orixás*. São Paulo: Companhia das Letras.

- Prandi, R. (2004). O Brasil com axé: Candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, 18, 223- 238.
- Prandi, R. (2011). Axé, corpo e almas: Concepção de saúde e doença segundo o Candomblé. In: P. Bloise (Ed.), *Saúde integral: A medicina do corpo, da mente e o papel da espiritualidade* (pp. 277-294). São Paulo: Senac.
- Raggatt, P. T. F. (2010). The dialogical *Self* and thirdness: A semiotic approach to Positioning using dialogical triads. *Theory & Psychology*, 20, 400-419.
- Rezende, F., & Queiroz, G. R. P. C. (2009). Apropriação discursiva do tema ‘interdisciplinaridade’ por professores e licenciandos em fórum eletrônico. *Ciência & Educação*, 15, 459-478.
- Ribeiro, L. F. (2006). *O conceito de linguagem em Bakhtin*. Disponível em: <http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>.
- Rios, L. F. (2012). O paradoxo dos prazeres: Trabalho, homossexualidade e estilos de ser homem no Candomblé *queto* fluminense. *Etnográfica [Online]*, 16, 1. Disponível em: <http://etnografica.revues.org/1382>; doi: 10.4000/etnografica.1382.
- Rosa, A. (2000). Entre la explicación del comportamiento y el esfuerzo por el significado: Una mirada al desarrollo de las relaciones entre el comportamiento individual y la cultura. *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 77-114.
- Rosa, A. (In press). *The Reflective Mind and Reflexivity in Psychology: Description and Explanation within a Psychology of Experience*.
- Rossetto, E., & Brabo, G. (2009). A constituição do sujeito e a subjetividade a partir de Vygotsky: Algumas reflexões. *Revista Travessias*, 3, 1-11.
- Santana, A. C. (2010). *Significações na formação de professores: Um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

- Santana, A. C., & Oliveira, M. C. S. L. (2016). Desenvolvimento humano: Aproximações a uma perspectiva semiótica e dialógica. In M.C.S.L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto, & R. Beraldo (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 13-32). Campinas, SP: Alínea.
- Santana, L. (2005). *Simbolismo do fogo e tentativas de suicídio*. (Monografia de graduação não publicada). Faculdade de Ciências e saúde, UniCEUB – Centro Universitário de Brasília, Brasília.
- Santos, J. E. (2004). Itan. In R. C. Póvoas (Ed.), *Itan dos mais velhos: Contos* (prefácio). Ilhéus, BA: Editus.
- Santos, A. S. (2013). O gênero na berlinda: Reflexões sobre a presença de travestis e mulheres transexuais nos terreiros de Candomblé. Comunicação oral. *III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades*. 15 a 17 de maio de 2013. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia.
- Santos, J. C. (2015) *A produção de sentidos intergeracional de homens sobre o planejamento familiar*. (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Santos, M. S. (2008). Sexo, gênero e homossexualidade: O que diz o povo-de-santo paulista? *Horizonte*, 6, 12, 145-156.
- Santos, M. A., & Gomes, W. B. (2010). Self dialógico: Teoria e pesquisa. *Psicologia em Estudo*, 15, 2, 353-361.
- Sardenberg, C. M. B. (2000). Um diálogo possível entre Margaret Mead e Simone de Beauvoir. In C. M. B. Sardenberg, A. B. Motta, & M. Gomes (Eds.), *Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas* (pp.75-107). Salvador: Neim/UFBA.



- Scott, J. (1995). *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Disponível em: [https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf)
- Segato, R. L. (2005). *Santos e daimones: O politeísmo afro-brasileiro e a tradução arquetipal*. Brasília: Editora da UnB.
- Silva I. O., & Luz, I. R. (2010). Meninos na Educação Infantil: O olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, 34, 17-39.
- Silva, F. T. (2011). Candomblé Iorubá: A relação do homem com seu orixá pessoal. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 16, 66-75.
- Sousa, L. B., Fernandes, J. F. P., & Barroso, M. G. T. (2006). Sexualidade na adolescência: Análise da influência de fatores culturais presentes no contexto familiar. *Acta Paul Enferm*, 19, 408-413.
- Souza Filho, A. (2006). *Teorias sobre a gênese da homossexualidade: Ideologia, preconceito e fraude*. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index\\_arquivos](http://www.cchla.ufrn.br/alipiosousa/index_arquivos).
- Souza, M. L. (2005). *Self semiótico e self dialógico: Um estudo do processo reflexivo da consciência* (Tese de doutorado não publicada). Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Souza, M. L., & Gomes, W. B. (2009). Temporalidade e Espacialidade na Estrutura do *Self* nas Abordagens Semiótico e Dialógica. *Psicologia em Estudo*, 14, 365-373.
- Stella, P. R. (2007). Palavra. In B. Brait (Ed.), *Bakhtin: Conceitos-chave* (pp. 177-190). São Paulo: Contexto.
- Tirado, F., & Gálvez, A. (2007). Positioning Theory and Discourse Analysis: Some Tools for Social Interaction Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8, Art. 31. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702317>.

- Toledo, D. C. (2014). *Performance de gênero não normativa na adolescência: Contribuições da Teoria do Self Dialógico*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Trujillo, A. C. L. (1995). *Sexualidade humana: Verdade e significado*. São Paulo, Vozes.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the *Self*. *Theory & Psychology*, 12, 251-265.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. S. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e meninos na Educação Infantil: Uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, 33, 265-283.
- Vigotski, L., & Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Wallon, H. (1989). *Origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manieie.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A socialcultural approach to mediated action*. Harvard: Harvard University Press. (Prerequisite).
- Wertsch, J. V. (2007). Collective Memory. In J. Valsiner & A. Rosa (Eds.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 645-660). Cambridge, UK: Cambridge.
- Yokoy, T. (2012). *Processos de desenvolvimento de educadores sociais do Sistema de Medidas Socioeducativas: Indicadores de formação* (Tese de doutorado não publicada), Universidade de Brasília, Brasília.
- Zacharias, J. J. M. (2010). Olori, o dono da cabeça: Uma tipologia afro-descendente. *Revista Esboços*, 17, 151-163.

- Zanella, A. V. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: Considerações à luz da Psicologia Histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9, 127-135.
- Zittoun, T. (2006). Difficult secularity: Talmud as symbolic resource. Outlines. *Critical Social Studies*, 8, 2, 59-75.

**ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA PELO CEP  
(CONSELHO DE ÉTICA EM PESQUISA)**





Título da Pesquisa: Estudo dos conceitos de identidade de gênero em professoras da educação infantil  
 Pesquisador Responsável: CATIA CANDIDO  
 Área Temática:  
 Versão: 1  
 CAAE: 52739215.2.0000.5540  
 Submetido em: 28/12/2015  
 Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB  
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado  
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

  
 Comprovante de Recepção:  PB\_COMPROVANTE\_RECEPCAO\_632123

**DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1               <ul style="list-style-type: none"> <li>Pendência Documental (PO) - Versão 1                   <ul style="list-style-type: none"> <li>Documentos do Projeto                       <ul style="list-style-type: none"> <li>Comprovante de Recepção - Submissão 1</li> <li>Cronograma - Submissão 2</li> <li>Folha de Rosto - Submissão 2</li> <li>Informações Básicas do Projeto - Submissão 2</li> <li>Outros - Submissão 2</li> <li>Projeto Detalhado / Brochura Investigação - Submissão 2</li> <li>TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa - Submissão 2</li> </ul> </li> <li>Apreciação 2 - UnB - Instituto de Ciências Exatas - Submissão 2</li> </ul> </li> <li>Projeto Completo</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>				

**LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO**

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	CATIA CANDIDO	1	28/12/2015	22/02/2016	Aprovado	Não	   



**ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER  
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer

Memorando Nº 560/2015 – EAPE

Brasília, 23 de dezembro de 2015.

**PARA:** CRE do Plano Piloto / Cruzeiro.

**ASSUNTO:** Autorização para realização de pesquisa.

Senhor Coordenador,

Autorizamos **CÁTIA CANDIDO DA SILVA**, mestranda, aluna regular do programa de Pós – Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS, do instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília – UNB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “Estudo dos conceitos de identidade de gênero em professores(as) da educação infantil”, tem como objetivo analisar os conceitos de identidade de gênero em professores da educação infantil e sua influência nas práticas pedagógicas.

Informamos que o **projeto de pesquisa** foi analisado e atende às normas da SEDF, todavia, o aceite final para realização da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa.

Atenciosamente,

  
**ERISEVELTON SILVA LIMA**

**Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Esporte e Lazer**  
**Chefe Substituto**

**ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Estudo dos conceitos de identidade de gênero em professores da educação infantil”, de responsabilidade de CÁTIA CANDIDO DA SILVA, aluna de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar os significados de identidade de gênero em professores da educação infantil e sua influência nas práticas pedagógicas, além de investigar os elementos culturais presentes no processo de construção de significados dos professores. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas narrativas individuais registradas em áudio*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 9685 57 67 ou pelo e-mail [catiacandido77@yahoo.com.br](mailto:catiacandido77@yahoo.com.br)

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH [cep\\_ih@unb.br](mailto:cep_ih@unb.br).

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

