

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO**

**VAGNER MORAES FARIAS**

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES HOMENS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE NARRATIVAS DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**São Leopoldo**

**2022**

VAGNER MORAES FARIAS

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES HOMENS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE NARRATIVAS DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientador: Prof. Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira

São Leopoldo

2022

F224c	<p>Farias, Vagner Moraes.  A construção de identidades de professores homens na educação infantil a partir de narrativas de práticas pedagógicas / por Vagner Moraes Farias. – 2022.  93 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2022.  “Orientador: Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira”.</p> <p>1. Narrativas. 2. Identidades. 3. Sociolinguística interacional. 4. Educação infantil. 5. Professores.  I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801.953:371.12</p>
-------	--

**VAGNER MORAES FARIAS**

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DE PROFESSORES HOMENS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE NARRATIVAS DE PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

**APROVADO EM 24 DE AGOSTO DE 2022.**

**BANCA  
EXAMINADORA**

**PROFA. DRA. LETÍCIA FONSECA RICHTHOFEN DE FREITAS - UFPEL  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA - UNISINOS  
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**ORIENTADOR**



---

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS**

**AGRADECIMENTO AO PROGRAMA DE BOLSA DE ESTUDOS DO FUNDO PE.  
THEOBALDO FRANTZ DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA QUALIFICAÇÃO DE  
PROFESSORES DA ESCOLA BÁSICA**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa de Bolsa de Estudos do Fundo Pe. Theobaldo Frantz Formação Docente para Qualificação de Professores da Escola Básica.

Dedico à minha família.  
Dedico, também, aos participantes Cássio e Junior.

## AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado, além de apresentar uma pesquisa, reflete a defesa de crenças e ideias e uma caminhada de vida profissional. Em alguns momentos, fui tomado pela solidão do pensar e escrever. Mas esse processo seria totalmente solitário se eu não tivesse aqueles que emanaram força, seja pelo olhar ou pelas palavras, tornando-o na maior parte coletivo.

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse percurso, tornando-se cúmplices. Em especial, agradeço:

à minha família, por compreender todas as minhas ausências;

à Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, por permitir a aquisição de novos conhecimentos;

ao Programa de Bolsa de Estudos do Fundo Pe. Theobaldo Frantz - Formação Docente para Qualificação de Professores da Escola Básica;

à Coordenação do Programa, primeiro na pessoa da Prof. Dra. Cátia Fronza e em seguida ao Prof. Dr. Caio Cesar Mira;

ao meu orientador Prof. Dr. Caio Cesar Mira, por acreditar no potencial da pesquisa. Caio, assim como um professor, gentilmente, faz com seus alunos, no processo de inserção escolar, pegou pela “minha mão” e com toda paciência me situou, diversas vezes, nas narrativas;

aos membros da Banca de Qualificação e da Banca Examinadora desta Dissertação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Letícia Fonseca Richthofen de Freitas e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Claudia Dal’Igna por suas ricas contribuições à minha pesquisa;

aos professores do Programa dos quais tive o prazer de conviver virtualmente;

aos professores do Programa de Ciências Sociais, pela contribuição sobre Identidades e Sociabilidades, assim como aos colegas desta disciplina;

ao grupo Narrativas, Interação e Linguagem – NIL, do qual fiz parte. As trocas e toda contribuição oferecida enriqueceram este trabalho;

aos colegas do Programa do Mestrado e do Doutorado em Linguística Aplicada;

à Mantenedora da rede de educação a qual faço parte, pelo aceite do estudo;

à Juliane Gavião pela mediação de contato com meus colegas participantes;

às equipes diretivas das escolas em que fiz parte durante o percurso como pesquisador, por não medirem esforços para ajustar meus horários e, assim, realizar as disciplinas;

às colegas de docência, pelo suporte pedagógico enquanto ausente;  
aos participantes, Cássio e Junior que disponibilizaram suas horas de descanso  
para dar nascimento a esta pesquisa;  
a, sobretudo, Deus.



É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Stuart Hall

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação tem como objetivo geral: compreender de que forma as identidades de dois professores do gênero masculino, da educação infantil de uma rede de educação municipal da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, se constituem em narrativas orais sobre sua prática profissional. Quanto aos objetivos específicos: i) analisar como os participantes constroem discursivamente as expectativas e os desafios apresentados no início de carreira por meio de suas narrativas; ii) investigar os posicionamentos discursivos apresentados nas narrativas de docentes; iii) evidenciar os elementos linguísticos-discursivos envolvidos na construção identitária do docente que atua na Educação Infantil. Sustenta-se a abordagem do problema com base na análise de narrativas, orientadas para a perspectiva sociointeracionista. Assentaram-se as ferramentas analíticas em Ochs e Capps (2001), para compreender as dimensões das narrativas expressas pelos participantes; Bamberg (2002) e De Fina (2013), para discutir sobre os níveis de posicionamentos; Bucholtz e Hall (2005) para as tratativas de identidade. De modo a contemplar os discursos produzidos, apoia-se nas pistas indexicais, desenvolvidas por Wortham (2001). E, para tecer sobre gênero e os processos envolvidos, caminha-se na perspectiva de conceito-ferramenta proposto por Dal'Igna, Scherer e Silva (2018). Para a geração de dados, utilizou-se a gravação de áudio e vídeo para abarcar, segundo De Fina (2013), “as formas linguísticas e não linguísticas”. Obtiveram-se os dados por meio de entrevistas narrativas e ocorreram individualmente, em horário viável ao participante. Constatou-se que as identidades masculinas docentes são produzidas e transformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais. Sua construção é evidenciada pelos participantes por meio da postura de exibição de avaliação afetiva e orientações epistêmicas, dando vivência aos acontecimentos, garantindo uma historiabilidade alta.

**Palavras-chave:** Narrativas, Identidades, Sociolinguística Interacional.

## RESUMIEN

La investigación presentada en esta disertación tiene como objetivo general: comprender cómo las identidades de dos profesores varones, de educación infantil en una red educativa municipal de la región metropolitana de Porto Alegre, en Rio Grandedo Sul, se constituyen en narrativas orales sobre su práctica profesional. En cuanto a los objetivos específicos: i) analizar cómo los participantes construyen discursivamente las expectativas y desafíos presentados al inicio de sus carreras a través de sus narrativas; ii) investigar las posiciones discursivas presentadas en las narrativas de los docentes; iii) destacar los elementos lingüístico-discursivos que intervienen en la construcción identitaria del docente que actúa en Educación Infantil. El abordaje del problema se basa en el análisis de narrativas, orientado hacia una perspectiva socio-interaccionista. Las herramientas analíticas se basaron en Ochs y Capps (2001), para comprender las dimensiones de las narrativas expresadas por los participantes; Bamberg (2002) y De Fina (2013), para discutir los niveles de posicionamiento; Bucholtz y Hall (2005) para negociaciones de identidad. Para la contemplación de los discursos producidos, se apoya en claves indexicales, desarrolladas por Wortham (2001). Y, para tejer sobre el género y los procesos involucrados, caminamos en la perspectiva del concepto-herramienta propuesto por Dal'Igna, Scherer y Silva (2018). Para la generación de datos se utilizó grabación de audio y video para cubrir, según De Fina (2013), "formas lingüísticas y no lingüísticas". Los datos se obtuvieron a través de entrevistas narrativas y se realizaron individualmente, en un momento factible para el participante. Se encontró que las identidades de los docentes varones se producen y transforman en una articulación de género con otros marcadores sociales. Su construcción es evidenciada por los participantes a través de la postura de desplegar evaluación afectiva y orientaciones epistémicas, dando vivencia a los hechos, garantizando una alta historicidad.

**Palabras clave:** Narrativas, Identidades, Sociolingüística Interaccional.

## LISTA DE EXCERTOS

Excerto 01 – “No momento é o professor homem” .....	65
Excerto 02 – “Eu tinha muito medo do que poderia acontecer” .....	66
Excerto 03 – “Aí eu comecei a perceber o meu papel” .....	67
Excerto 04 – “Não eu não quero ir pro ensino fundamental” .....	68
Excerto 05 – “Eu usava aquele uniformezinho” .....	70
Excerto 06 – “Daí eu me vi docente... ” .....	72
Excerto 07 – “Um corpo estranho, um corpo estranho por quê?” .....	72
Excerto 08 – “A recepção não foi muito boa” .....	74
Excerto 09 – “Não foi só um simples: desenhar mas envolvia mais entendeu?” .....	75
Excerto 10 – “Tu é homem por que que tu não vai pro ensino fundamental?” .....	76
Excerto 11 – “E daí eu perguntava pra ela: mas por quê?” .....	77
Excerto 12 – “Daí ela respondeu que ela teve uma experiência muito ruim com um professor homem” .....	78

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o gênero (2007).....	22
Gráfico 2 – Quantidade de professores por gênero e por etapa de ensino (2009/2013/2017).....	23
Gráfico 3 – Número de docentes da educação infantil segundo a faixa etária e o gênero (2020).....	26

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profissionais atuantes na Educação Infantil (2009-2015).....	27
Quadro 2 – Profissionais atuantes na Educação Infantil (a partir de 2016).....	27
Quadro 3 – Estrutura narrativa laboviana.....	33
Quadro 4 – Dimensões da narrativa.....	35
Quadro 5 – Níveis de Posicionamentos .....	38
Quadro 6 – Níveis de análise de identidades .....	44
Quadro 7 – Princípios e conceitos de análise de identidades .....	44
Quadro 8 – Gênero como conceito-ferramenta .....	54
Quadro 10 – Pistas indexicais .....	60

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de professores por gênero e por região geográfica (2009/2013/2017).....	24
Tabela 2 – Professores por gênero e etapa de ensino 2009/2013/2017 .....	25

## LISTA DE SIGLAS

LA      Lingüística Aplicada



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>22</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 NARRATIVAS.....</b>	<b>31</b>
2.1.1 Situando a análise da narrativa.....	31
2.1.2 Estudo da narrativa oral: o Modelo Laboviano.....	32
2.1.3 Perspectiva socioconstrucionista.....	34
2.1.4 Posicionamento discursivo.....	37
<b>2.2 IDENTIDADES.....</b>	<b>41</b>
<b>2.3 GÊNERO.....</b>	<b>48</b>
2.3.1 Conceito de gênero a partir de Scott e de Butler.....	48
2.3.2 Sobre o conceito de masculinidade e suas implicações.....	51
2.3.3 E na docência?.....	52
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA INTERPRETATIVISTA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 GERAÇÃO DE DADOS, ASPECTOS ÉTICOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>62</b>
<b>4 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 CÁSSIO.....</b>	<b>65</b>
<b>4.2 JUNIOR.....</b>	<b>70</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXO B - CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, conforme Bastos, Biar (2015), depara-se com o crescimento de pesquisas envolvendo as narrativas, seja em contextos do cotidiano, espontaneamente ou situação de pesquisas. Esse fato tem ocorrido porque, ao narrar, externaliza-se a organização das experiências e como permeiam as diversas práticas linguísticas e socioculturais. É por meio da representação da vida social, decorrente das narrativas, que se projetam, se constroem e exibem as identidades.

Isso somente tem acontecido porque um novo olhar acerca da produção de conhecimentos tem possibilitado estudar a linguagem. Na Linguística Aplicada (LA), conforme Moita Lopes (2006, p.96), a chamada “virada discursiva” considera a contribuição de outros campos como a sociologia, antropologia, psicologia dando visibilidade às novas formas de vida social, através de aprofundamento e compreensão de problemas sociais constituídas na e pela linguagem como um papel central.

Disso, pelas lentes da LA, compreendem-se no contexto escolar, os movimentos discursivos que marcam tanto as modificações da educação, em um sentido mais amplo como também as relações sociais que ocorrem no âmbito das interações cotidianas.

Nesse sentido, um campo propício para dar “zoom” aos acontecimentos ocorridos nas interações é a Análise de Narrativa. Conforme Bastos, Biar, Orton (2021, p 232), a Análise de Narrativa constitui “uma ramificação dos estudos de interação”, permitindo que situações do dia a dia sejam usadas para organizar as experiências obtidas, passíveis de serem contadas, conforme já mencionado, tornando uma das atividades mais básicas dos seres humanos.

A partir da nossa experiência como docente, percebe-se que a presença do homem na Educação Infantil, na atualidade, em um primeiro olhar, gera um desconforto e estranhamento. Seja por parte da equipe técnica ou pelas famílias, as solicitações de esclarecimentos sobre sua participação no contexto de sala de aula, com crianças da faixa etária dos zero a cinco anos e onze meses, tornam-se ações recorrentes. Tais ações nos levam a pensar como apontam Bastos, Biar, Orton (2021, p. 232), na “dimensão performativa”, ou melhor, no narrar sobre as experiências obtidas e como estas estão constituídas em uma realidade.

Ainda pensando no contexto da docência na Educação Infantil, as práticas de cuidar e educar estão culturalmente aliadas. No campo da performatividade, percebe-se que, por muito tempo, o exercício dessas práticas foi atribuído às mulheres, pelo caráter assistencialista<sup>1</sup> até a passagem para o cuidado educacional<sup>2</sup>. No entanto, para Butler (2013), tanto o gênero quanto a sexualidade são construídos por meio de *performances* culturais ao longo do tempo, em diferentes contextos sociais. Assim, consideram-se tais práticas possíveis a qualquer gênero.

Diante disso, percebe-se um gradativo entendimento sobre a necessidade de uma representação masculina no espaço educacional, porque muitas das crianças carecem de alguém para se espelhar, por exemplo. Essa postura nos faz pensar mais sobre como esses profissionais transitam, enfrentam e resolvem os conflitos existentes nesse espaço socialmente construído, modificados ao longo dos tempos. Os “deslocamentos” temporais, conforme aponta Hall (2020, p.14), tornam-se para a pesquisa apresentada nesta dissertação, ao nosso ver, positivos.

Ao trazer para discussão a presença do homem no espaço educacional, principalmente pela oportunidade de entendimento de como a sociedade se organiza, entende-se que é necessário considerar o que é dito sobre a história profissional e como os indivíduos que fazem parte desses cenários são posicionados. Quanto a entrevistas de pesquisa, Bastos, Biar (2015, p. 101) nos lembram que os dados não falam por si, nem descrevem uma realidade, mas é o pesquisador, por meio de suas próprias lentes, que constrói, sobre o campo de pesquisa, uma narrativa.

Sou natural de uma cidade chamada Pedro Osório, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, e a minha relação com a escola nasce antes do ingresso formal como estudante. As conversas sobre esse campo, geradas em casa, por ser neto de uma funcionária de escola e, posteriormente, sobrinho de uma professora, acabaram fazendo eu ver a docência como uma forma de contribuir para a sociedade, ainda que fosse algo muito distante.

---

<sup>1</sup> Com a industrialização e crescente urbanização brasileira, no século XIX, a mulher ingressou no mercado de trabalho e assim careceu de um local para deixar as crianças a fim de garantir-lhes as necessidades básicas para um pleno desenvolvimento. (Ver: Fuly, Veiga. **Educação Infantil: a visão assistencialista à educacional**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.)

<sup>2</sup> Com os novos movimentos educacionais, Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º9.394 de 20 de dezembro de 1996, a educação constituiu um direito da criança e das famílias, dever do Estado. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2010), colocam a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo.

Ao ingressar na primeira série (na época) do 1º Grau, em 1994, a atenção recaía sobre a professora e a forma como ela conduzia a turma. Olhares que foram, enquanto criança, gradativamente ampliados de acordo com as situações vivenciadas. Foi nas séries finais do, já então, Ensino Fundamental, por meio de uma revista chamada Nova Escola (específica sobre temas educacionais) que os horizontes começaram a ser delineados. Ora, aquela revista orientava os profissionais da educação com relação às suas práticas, algo fantástico para mim.

Assim, quanto maior era o acesso ao conteúdo, também era maior o desejo de desenvolver aquelas práticas de docência. Ao concluir o Ensino Fundamental, fui matriculado no Ensino Médio Regular, cursando, apenas, o primeiro ano. Ao final do ano, em conversa com minha mãe, solicitei que eu fosse matriculado numa instituição que ofertasse o Curso Normal — Formação de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, em 2003, ingressava no Curso Normal. Já adolescente, durante o percurso formativo, me questionei se realmente seria essa a profissão a desempenhar. Porém, entre entradas em salas de aulas (para substituir professores) e até mesmo no estágio curricular, na época chamada de 2ª série, me vi docente.

Foram quatro anos e meio que possibilitariam uma boa base. Também foi onde, pela primeira vez, presenciei uma pesquisa relacionada às relações de gênero na escola, sobretudo porque envolvia crianças, brincadeiras, recreio escolar.

No ano seguinte, 2008, retornei à instituição para cursar Técnico em Contabilidade, concluindo-o em um ano. Na tentativa de dar sentido ao que já tinha estudado, aceitei o convite de uma professora para desenvolver um projeto de Educação Fiscal. Dessa maneira, percebi, realmente, que a docência era o meu chão.

Em 2009, fruto de uma aprovação em concurso público para atuar na área do saneamento ambiental, mudei de cidade. Logo, ingressei no curso de Pedagogia. Então, naquele período, me dedicava ao trabalho e aos estudos. No último semestre do curso (2012), fui chamado em outros concursos públicos, na área da educação (o primeiro para a Educação Infantil, alguns meses depois; o segundo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental). Tranquei o curso de Pedagogia e mudei novamente de cidade, fiz transferência para outra instituição, cursei dois semestres, mas não me adaptei. Acabei retornando ao curso e IES de origem após me organizar. A partir dessa nova organização, dividia meu tempo entre trabalho, viagens e estudos, que demandaram mais dois semestres devido à grade curricular ter sido modificada. Como

Trabalho de Conclusão de Curso, imerso em leituras sobre as relações de gênero, propus um projeto sobre Gênero e Diversidade Sexual (formação de professores).

Na busca de qualificação, encontrei na especialização em Gênero e Sexualidade, referenciais que me dessem maior entendimento e aporte teórico para a temática que me chamava atenção. Diante das demandas da Educação Infantil, uma das etapas da educação na qual atuava, propus, no artigo para a conclusão do curso, analisar dissertações que abordassem os desafios do homem na Educação Infantil.

Paralelamente a especialização, ao ingressar no Mestrado em Educação, propus por meio da Pesquisa-Ação, uma formação docente a respeito da temática que vinha estudando (relações de gênero). Pela necessidade de mudar de cidade, fruto de outro concurso público, almejei dar continuidade à pesquisa com outras participantes. Porém, pela metodologia empregada (visando contribuir para o local de trabalho e questões em demanda), optei por não dar continuidade. Afinal, ainda que fosse uma temática necessária, não me parecia algo tão latente para aquele novo local.

Já atuando na região metropolitana de Porto Alegre/RS, outras temáticas vieram à tona, outros campos na área da educação passaram a chamar minha atenção (Supervisão Educacional e Educação Ambiental), resultando em mais duas especializações com suas respectivas produções.

O fato de não ter concluído a pesquisa, em nível de mestrado, ainda me inquietava. Nesse período, tive a oportunidade de atuar como tutor do curso de Letras em uma instituição de Ensino Superior. Essa passagem me fez olhar para a linguagem de uma maneira diferente.

Ao pensar nas possibilidades de estudo sobre essa área (linguagem) e nas demandas profissionais (educação infantil), encontrei no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, uma forma de pesquisar e contribuir para o meu local de atuação. Assim, diante de leituras pertinentes e muitas discussões, surgiu o questionamento que mobiliza este trabalho: com base na perspectiva linguística-interacional, de que forma as identidades docentes masculinas da Educação Infantil se manifestam em narrativas?

Retomando ao já dito, de que o ser humano constantemente faz relatos, segundo Flannery (2015, p.11) "a narrativa é tão comum como é a própria linguagem". A respeito das práticas discursivas do cotidiano, como as histórias contadas, utilizou-se de performances narrativas. Assim, acredita-se que, ao narrar, não apenas se contam histórias, engaja-se em construções de identidades sociais.

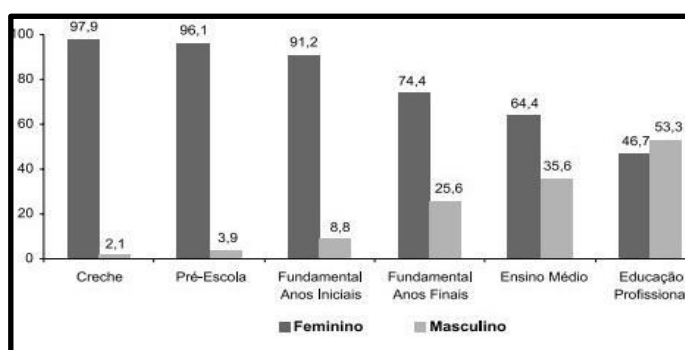
Como objetivo geral, visa-se compreender de que forma as identidades de dois professores do gênero masculino, da educação infantil de uma rede de educação municipal da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, se constituem em narrativas orais sobre sua prática profissional. Para se atingir o objetivo geral, lançam-se como objetivos específicos: i) analisar como os participantes constroem discursivamente as expectativas e os desafios apresentados no início de carreira por meio de suas narrativas; ii) investigar os posicionamentos discursivos apresentados nas narrativas de docentes; iii) evidenciar os elementos linguísticos-discursivos envolvidos na construção identitária de dois docentes que atuam na Educação Infantil.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Diariamente, escutam-se inúmeras histórias sobre os enfrentamentos que o exercício da docência na Educação Infantil demanda. Assim, um aspecto deve ser considerado: o número de professores do gênero masculino que atuam na Educação Infantil. Fazendo uma busca pelos dados estatísticos oficiais<sup>3</sup>, encontraram-se os gerados entre 2009 e 2021.

Uma observação a ser feita (gráfico 1) é que os dados trazem a distribuição por segmentos da educação básica, dividindo a educação infantil em creche (0–3 anos) e pré-escola (4–5 anos e 11 meses). Ali se percebe que quanto menor a faixa etária, menor é a porcentagem de homens atuando.

Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o gênero<sup>4</sup> (2007)



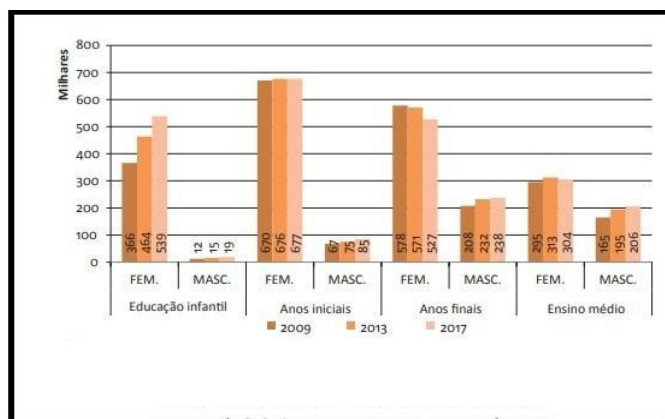
Fonte: Brasil (2009).

Já no gráfico 2, conforme o relatório apresentado, houve um acréscimo de professores do gênero masculino em todas as etapas, porém enfatiza-se um olhar para a educação infantil, mas ainda indicando minorias.

<sup>3</sup> <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos> Após a coleta da 1ª etapa do Censo Escolar, Matrícula Inicial, os dados informados são consolidados e publicados preliminarmente no Diário Oficial da União. Tornar público os dados do Censo Escolar possibilitam que as secretarias de educação e a comunidade, em geral, confirmem os dados no intuito de retificar ou ratificá-los. Com a publicação preliminar, o Sistema Educacenso é reaberto durante 30 dias para as alterações cabíveis.

<sup>4</sup> Utilizamos o termo gênero em vez de sexo, conforme os estudos pesquisados, dado o contexto do presente trabalho.

Gráfico 2 – Quantidade de professores por gênero e por etapa de ensino  
(2009/2013/2017)



Fonte: Carvalho (2018)<sup>5</sup>.

Ao se observar a distribuição dos docentes por gênero e por região geográfica (tabela 1), houve um acréscimo de profissionais do gênero masculino em todas as regiões do país. No entanto, é preciso atentar-se para o fato de que a região sul é a que sempre detém os menores índices nos períodos verificados. Em 2009, 2013 e 2017, respectivamente 13,2%, 13,8% e 14,0%, se comparados ao Norte, respectivamente 25,2%, 28,4% e 29,5%. Conforme Carvalho (2018), isso pode estar atrelado, a partir das considerações de Gatti (2010), às condições de oportunidades de ingresso. Ela aponta, como pontos favoráveis ao ingresso na docência no Norte, a possível valorização pela existência de poucos profissionais e até mesmo pela escassez de oferta em outras atividades. Já no Sul, a docência nessa etapa pode se apresentar como uma atividade menos atraente e/ou rentável uma vez que há outras ocupações disponibilizadas. De todo modo, como ainda aponta Carvalho (2018), é preciso atentar-se para a necessidade e importância de discussões sobre políticas públicas de recrutamento de professores, assim como perspectivas de crescimento e valorização profissional para a permanência destes nesse campo de atuação.

<sup>5</sup> Publicação (Série documental: relatos de pesquisa) sob responsabilidade de Maria Regina Viveiros de Carvalho, distribuído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>. Acesso em jan 2021.



Tabela 1 – Distribuição de professores por gênero e por região geográfica (2009/2013/2017)

		CENTRO-OESTE		NORDESTE		NORTE		SUDESTE		SUL	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	109.196	82,2%	450.850	80,6%	117.354	74,8%	624.684	84,6%	234.233	86,8%
	MASCULINO	23.713	17,8%	108.612	19,4%	39.539	25,2%	113.979	15,4%	35.750	13,2%
	TOTAL	132.909		559.462		156.893		738.663		269.983	
2013	FEMININO	115.381	81,5%	458.661	79,4%	127.559	71,6%	684.396	83,5%	259.130	86,2%
	MASCULINO	26.160	18,5%	119.269	20,6%	50.614	28,4%	135.268	16,5%	41.357	13,8%
	TOTAL	141.541		577.930		178.173		819.664		300.487	
2017	FEMININO	124.266	80,5%	466.044	78,7%	130.035	71,0%	691.084	83,0%	272.759	86,0%
	MASCULINO	30.160	19,5%	126.289	21,3%	53.183	29,0%	141.676	17,0%	44.220	14,0%
	TOTAL	154.426		592.333		183.218		832.760		316.979	

Fonte: Carvalho (2018).

Analisando por gênero e etapa de ensino (tabela 2), os homens, ainda, optam pelas etapas posteriores à Educação Infantil. Isso leva a crer que, conforme Louro (2004, p. 447), a educação das mulheres, na sua gênese, tinha como prioridade o preparo para a “função social de educadora dos filhos, formadora de futuros cidadãos”. Enquanto dos homens, a garantia em posições de poder na sociedade e/ou atividades mais rentáveis, proporcionadas pelo processo de expansão da urbanização e industrialização. Logo mais, diante das reivindicações de participação das mulheres, a educação torna-se um lugar viável para participação social.

Além do mais, ainda segundo Louro (2004, p. 450), “à docência não subvertia a função feminina fundamental”, pelo contrário, possibilitava sua sublimação. Nesse direcionamento, o magistério ganhou um status de “atividade do amor, de entrega e de doação, destinado a quem tivesse vocação”. Sob essa perspectiva, quanto maiores forem as atribuições atreladas ao cuidar, somadas à possibilidade de ascensão em outros campos de atuação, nos parece maior o afastamento do homem à educação de um modo geral, por consequência na modernidade, à Educação Infantil.

Tabela 2 – Professores por gênero e etapa de ensino 2009/2013/2017

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

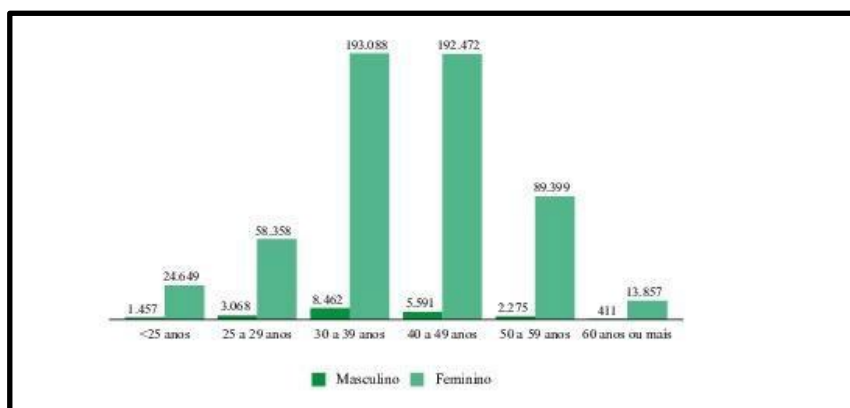
Fonte: Carvalho (2018).

Nos Resumos Técnicos<sup>6</sup> do Censo da Educação Básica dos anos de 2018 e 2019, assentados respectivamente em Brasil (2019) e Brasil (2020) não se expõe a quantidade de professores da Educação Infantil por sexo e sim por escolaridade.

Quanto ao Resumo Técnico de 2020, Brasil (2021), com base no gráfico 3, observa-se que atuam 593 mil professores. Destes, 3,6% são homens e a maioria têm entre 30 e 39 anos de idade. A partir desses dados, nota-se que houve um acréscimo de professores do gênero masculino nessa etapa, se se consideram os dados apresentados.

<sup>6</sup> Resumos Técnicos disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>

Gráfico 3 – Número de docentes da educação infantil segundo a faixa etária e o gênero (2020)



Fonte: Brasil (2021).

No contexto da pesquisa, em uma rede municipal de educação situada na região metropolitana do Rio Grande do Sul, não há um estudo sistematizado sobre o ingresso dos primeiros profissionais do gênero masculino, porém infere-se que houve essas ocorrências, sobretudo pelas ações legais oriundas do contexto nacional, supracitadas. É importante trazer à tona que, conforme Bonneau (2016), as creches do município e os núcleos de assistência ao menor, os quais atendiam crianças de 0 a 7 anos e 0 a 14 anos em turno inverso, faziam parte da Secretaria da Saúde e Assistência Social, tendo por responsável a Centro do Bem-Estar do Menor. No entanto, apenas no ano de 1999, por meio da Lei Municipal n. 4405, de 23 de novembro de 1999, o Departamento de Educação Infantil foi criado, e esse atendimento tornou-se responsabilidade da Secretaria da Educação e Desporto, na época.

Embora, a partir do ano 2000, tenham ocorrido muitas mudanças de cunho pedagógico, somente em 2005, por meio da Lei Municipal n. 5020/2005, se deu a ampliação do quadro de profissionais. Assim, o primeiro concurso em 2006, conforme o quadro 1, permitiu que no ano seguinte ingressassem os primeiros Professores de Educação Infantil.

Quadro 1 – Profissionais atuantes na Educação Infantil (2009-2015)

CARGOS	NÍVEL DE ESCOLARIDADE MÍNIMO	ANO DE CONCURSO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Professor de Educação Infantil	Magistério	2006 Processo Seletivo Público Edital de Concurso n. 001/2005	30 horas
Professor de Educação Infantil	Escolaridade em nível superior, com aderência à área de educação.	2011 Concurso Público Edital nº 01/2011	40 horas
Professor de Educação Básica – (PEB I)	Escolaridade: curso superior completo, em nível de graduação plena. Habilitação legal específica: curso superior em licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em educação infantil e anos iniciais.	2014 Concurso Público Edital de Abertura n. 467/2014	40 horas
<b>Outros cargos de concurso para atuação na Educação Infantil</b>			
Agente de Apoio à Educação Infantil	Escolaridade em nível médio, modalidade normal.	2011 Concurso Público Edital nº 01/2011	40 horas
Técnico em Educação Básica (TEB)	Ensino Médio completo Ensino médio modalidade normal (magistério).	2014 Concurso Público Edital de Abertura n. 467/2014	40 horas
Especialista em Educação Básica	Habilitação legal específica: curso superior em licenciatura plena em Pedagogia com no mínimo uma das seguintes habilitações em: orientação, supervisão, coordenação ou gestão escolar.	2014 Concurso Público Edital de Abertura n. 467/2014	40 horas
Contrato temporário para o cargo de Professor (EI-EF)	Manteve a titulação em nível de graduação.	2013	20 horas

Fonte: Bonneau (2016).

A partir de 2016, ocorrem novos concursos, conforme o quadro 2:

Quadro 2 – Profissionais atuantes na Educação Infantil (a partir de 2016)

Cargo	Nível de escolaridade	Ano do Concurso	Carga Horária Semanal
Professor de Educação	Ensino Superior	2016 Concurso Público	40h

Básica/PEB I		Edital n.º 49/2016	
Outros cargos para atuação na Educação Infantil			
Técnico em Educação Básica/ Técnico de Apoio em Educação Básica	Ensino Médio completo na modalidade Normal (magistério)	2017 Concurso Público Edital n.º 258/2017	40h
Técnico em Educação Básica/ Técnico de Apoio em Educação Básica	Ensino Médio completo na modalidade Normal (magistério)	2019 Concurso Público Edital n.º 89/2019	40h

Fonte: elaborado pelo autor.

Diante de tudo isso, entende-se como importante analisar os discursos produzidos pelos docentes porque consolidam a imagem de que há uma divisão de trabalho por gênero na docência. Os discursos, por estarem diretamente ligados à área da linguagem, na Linguística Aplicada, de perspectivas inter e transdisciplinar, permitem a possibilidade de uma análise pormenorizada, visibilizando esses profissionais. Do mesmo modo, ao se caminhar por essa perspectiva, nos é possibilitado olhar por uma lente muito particular, uma situação social que contribui para “o entendimento do discurso narrativo como uma prática constitutiva da realidade” (Bastos, Biar, 2015, p. 102), dando sentidos às experiências vivenciadas, na busca pela construção de identidades profissionais que existem ali naquele contexto específico. Em outras palavras, evidencia-se, conforme Santos (2013, p. 25), que a narrativa pode ser considerada como “performance situada” no qual o narrador constrói um mundo de ações e personagens colocados em relação a ele mesmo e ao entrevistador.

Além do mais, ao se observar a constante solicitação de remanejamento<sup>7</sup> da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pelos docentes da rede ingressantes a partir dos

<sup>7</sup> Essa solicitação de remanejamento é possível pela nomenclatura dos concursos realizados a partir de 2014 e habilitações legais da Licenciatura em Pedagogia, para o exercício na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Excetua-se o Especialista em Educação Básica; ainda que Pedagogos atuantes nas duas etapas, suas habilitações concentram-se na orientação, supervisão, coordenação ou gestão escolar, o que não é o alvo desta pesquisa.

concursos de 2014, questiona-se sobre as motivações para essa ação. Dessa forma, este trabalho proporcionará que outros homens, professores da Educação Infantil, reconheçam a si e aos outros em suas atividades profissionais, uma vez que optaram por continuar e aperfeiçoar o seu fazer docente nesta etapa da educação.

Frente ao exposto, no Capítulo 1 tratou-se sobre a introdução, abordando sobre o crescimento de pesquisas envolvendo as narrativas, uma forma de dar visibilidade às novas formas da vida social constituídas na/e pela linguagem. Logo, sobre o breve percurso do pesquisador e o envolvimento com a temática proposta, o objetivo geral e os objetivos específicos, o problema e a justificativa.

A partir do Capítulo 2, abordou-se a fundamentação teórica que embasa este trabalho: a) narrativas: situando o leitor sobre a análise da narrativa a partir de Bastos, Biar (2015), Flannery (2015), Moita Lopes (2002, 2006) e Freitas (2017), em seguida percorreram-se os estudos de Labov e Waletzky (1967), precursores ao olhar para as narrativas como um método, capaz de recapitular experiências passadas, relacionando a uma série de sentenças e acontecimentos. Ainda discutiu-se sobre a Perspectiva Socioconstrucionista com base nas Dimensões da Narrativa de Ochs e Capps (2001) e, para finalizar, Posicionamento Discursivo a partir de Bamberg (2002); b) identidade: com base nos pressupostos de Bucholtz e Hall (2005) considerando-se que a identidade não opera em um único nível analítico, mas em vários níveis de forma simultânea; c) gênero: a partir da abordagem discursiva de Judith Butler (2013), o termo gênero é constituído no/e pelo discurso, figurando pelos diversos espaços. Em seguida, por termos como alvo de pesquisa professores do gênero masculino, discorreu-se sobre as masculinidades e as implicações na sociedade e, em específico, em relação à docência apoiando-nos no conceito-ferramenta de Dal'Igna, Scherer, Silva (2018).

No Capítulo 3, discorreu-se sobre a metodologia, sustentando a pesquisa por meio da entrevista narrativa como metodologia de pesquisa interpretativista, conforme Santos (2013), as pistas indexicais de Wortham (2001), a geração de dados, transcrição das narrativas, aspectos éticos e participantes da pesquisa.

A partir do Capítulo 4, apresentou-se a análise de dados, tendo como ferramentas analíticas Ochs e Capps (2001) para compreender as dimensões das narrativas expressas pelos participantes; Bamberg (2002) e De Fina (2013), para discutir sobre os níveis de posicionamentos; Bucholtz e Hall (2005) para as tratativas de identidade. De modo a contemplar os discursos produzidos, assentou-se nas pistas

indexicais desenvolvidas Wortham (2001). E, para tecer sobre gênero e os processos envolvidos, caminhamos na perspectiva de conceito-ferramenta proposto por Dal'Igna, Scherer e Silva (2018). E por fim, no Capítulo 5, apresentaram-se as considerações finais.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta dissertação se assenta na perspectiva Socioconstrucionista. Assim, dividiu-se essa fundamentação teórica em três conceitos fundamentais, a saber: narrativas, identidades e gênero.

### **2.1 NARRATIVAS**

#### **2.1.1 Situando a análise da narrativa**

Ao utilizar a prática de contar histórias, nomeada nesta pesquisa como narrativas, os indivíduos organizam suas vivências e experiências, construindo por consequência sentido sobre si mesmos. A respeito dessa questão, enfatiza-se que as narrativas podem surgir de situações espontâneas, como as conversas do dia a dia ou de pesquisa social, com procedimentos metodológicos adequados a fim de favorecer a compreensão dos discursos produzidos na sociedade. Assim, conforme Bastos, Biar (2015), ao serem analisadas, nos permitem alcançar e aprofundar inteligibilidades sobre o que permeia na vida do ser humano.

Do mesmo modo, Flannery (2015) aponta que, ao se representar a fala, descrevem-se também os indivíduos que compartilham as experiências vivenciadas, o que revela a maneira pela qual se interage, bem como as formas de querer ser visto em sociedade, seja como heróis ou como injustiçados.

Ainda, por envolver como as pessoas estão posicionadas no mundo em sua sócio-história, as experiências vivenciadas e expressas por meio do discurso apresentado podem ser (re)construídas. Assim, incorre-se, frequentemente, na reprodução do senso comum e de forças conservadoras que representam os seus interesses, e, ao usar determinados discursos, performa-se, como aponta Moita Lopes (2002, 2006). Do mesmo modo que quem narra se encarrega de reproduzir e criticar relações existentes de poder e conhecimento, presentes nos papéis sociais desempenhados e nas instituições. Segundo Freitas (2017, p.2118), “a narrativa como performance é uma forma de fazer acontecer com aquilo que está disponível no mundo”, devido à forma de que as pessoas situam a si mesmas e aos outros. Assim, todo entendimento sobre o mundo em que vivemos somente é possível pela existência



da linguagem.

No mesmo direcionamento, conforme De Fina e Georgakopoulou (2012), em relação à performance produzem-se efeitos na constituição da própria comunidade, contextualizando e recontextualizando as realidades a fim de possibilitar a compreensão destas. Portanto, nesse sentido, ao se performar, por meio de narrativas, emergem-se evidências dos processos que envolveram a construção de identidades.

### **2.1.2 Estudo da narrativa oral: o modelo laboviano**

Diante dos diversos contextos de pesquisas, a análise da narrativa é um caminho revelador para a compreensão da vida social. Labov e Waletzky (1967) são considerados como os precursores dos estudos da linguagem, definem narrativa como um método para recapitular experiências passadas, capaz de estabelecer uma relação entre uma série de sentenças e uma série de acontecimentos.

Segundo os autores, em relação à estrutura desse processo discursivo, é preciso haver uma estrutura, um início, meio e fim, marcada por uma ação complicadora. Outra exigência é uma ligação temporal entre, pelo menos, duas sentenças. De todo modo, para que uma narrativa seja considerada como tal, necessita-se saber se há interesse por parte do ouvinte, mesmo que aconteça por meio de uma sinalização. Aos ouvintes, sob essa perspectiva, além da demonstração de interesse, cabe não interromper, rir no momento certo, reagir adequadamente, dentre outros. Já a quem narra, é necessário que esclareça as partes que demandam informações suplementares. Para finalizar uma narrativa, não há necessidade de aviso, uma vez que o próprio discurso evidencia o término. Nesse sentido, dentro do evento, quando analisada, a narrativa será isolada contribuindo para o fim a ela dado (pesquisa, análise).

Ainda sobre as estruturas, Labov, Waletzky (1967) apresenta uma sequência de elementos (quadro 3), nos quais os eventos acontecem. Sendo eles: o resumo, a orientação, as orações de complicação, a avaliação, a resolução e a coda.

Quadro 3 – Estrutura narrativa laboviana

Resumo	Os narradores oferecem uma ideia sobre o que será tratado.
Orientação	Inclui informações relativas ao quê?, quando?, com quem? e onde? O narrador oferece elementos contextualizados.
Orações de complicação	Orações capazes de desenvolver os eventos propriamente ditos, a narração da sequência de ações que compõem um relato.
Avaliação	Considerado um dos elementos mais importantes por Labov, justifica a ocupação de turnos mais longos, por exemplo. Oferece a significância dos eventos narrados. Pode ser externa, quando o narrador avalia explicitamente. Ou, interna quando é oferecida uma ideia relevante.
Resolução	Quando os eventos atingem um clímax e chega-se a uma conclusão.
Coda	Quando a narrativa é reinserida no contexto imediato da interação.

Fonte: Labov e Waletzky (1967).

Para além da forma, a narrativa pode servir de argumento, estabelecendo uma relação entre suas partes, seja por meio de uma exposição ou conclusão de um evento. Posto isto, as narrativas estão relacionadas à construção da sociabilidade e sentido de quem somos e do mundo que nos cerca. Assim, uma análise de segmentos não canônicos, em contextos interacionais diversos, precisa ser considerada, conforme apontam Bastos, Biar (2015).

### 2.1.3 Perspectiva Socioconstrucionista

Ainda que o modelo laboviano tenha contribuído aos primeiros estudos sobre as narrativas, sofreu críticas relacionadas às formas e às funções, abordadas anteriormente.

Sob uma visão sociológica, Garcez (2001, p. 190) faz uma observação à contribuição de Sacks (1984). Ao colocar em discussão o ato de narrar como necessidade humana, contribui-se para evidenciar o que seria considerado normal nas ações, ocasionando um monitoramento. Nesse sentido, esse monitoramento estaria ligado, portanto, ao armazenamento de experiências e testemunhos que serviriam de repositório de narrativas, garantindo o que contar quando a oportunidade surgisse.

Garcez (2001) menciona que, ao contar histórias, criam-se oportunidades para estabelecer a intersubjetividade. Assim, as histórias podem vir em séries, ou melhor, após alguém contar uma história, outra seguir imediatamente. Como exemplo, as conversas entre amigos e a alternância destas juntamente ao narrador. Na atividade narrativa, o espelhamento para o outro ocorre como ele foi escutado. O que é algo delicado porque a atenção que se presta ao outro enquanto ele conta tem caráter especial, que pode ser estruturalmente frágil.

Considerando-se a subjetividade, é possível que não se encontre, na própria experiência, uma segunda história a contar. Nesse caso, pode-se usar o subterfúgio de contar uma história hipotética ou citar um provérbio. Garcez (2001) nos lembra a possibilidade de não reflexão sobre a escuta por parte de um participante, produzindo insucesso na busca pela intersubjetividade, conseqüentemente comprometendo a análise.

Considerando-se as contribuições de Garcez (2001), Ochs e Capps (2001) apresentam uma abordagem capaz de analisar a forma como o discurso é produzido na interação entre os indivíduos. Para elas, as narrativas assumem dimensões, evidenciando quem somos e como devemos agir em sociedade. No Quadro 4, ilustram-se as dimensões por elas elaboradas. Conforme Mira (2019):

Quadro 4 – Dimensões da narrativa

Dimensões	Possibilidades	
Narração	Um narrador ativo	→ Múltiplos co-narradores ativos
Historiabilidade	Alta	→ Baixa
Encaixe	Isolada	→ Encaixada
Linearidade	Ordem causal e temporal finalizada	→ Ordem causal e temporal aberta
Postura moral	Determinada, constante	→ Indeterminada, fluida

Fonte: Ochs e Capps (2001).

A narração expõe diversos níveis de participação daquele que narra, sem a participação do ouvinte ou possibilitando uma construção colaborativa por parte de quem ouve. Ao adotar esse último, um reforço aos valores culturais entre esses participantes pode ocorrer. A historiabilidade está ligada à habilidade do narrador em transformar sua história em um fato contável, seja baixa ou alta. Já o encaixe demonstra como a narrativa está incorporada, não possuindo formato pré-definido (isolada), servindo como exemplo ou ilustração ao que está sendo contado (encaixada). Quanto à linearidade, é fadada a estratégia utilizada pelo narrador, ou melhor como descreve os eventos e os sentidos dados a eles, podendo trazer uma ordem causal e temporal finalizada ou aberta. Por fim, a postura moral mostra os valores sociais inseridos no grupo ao qual pertence o narrador (determinada, constante ou indeterminada, fluida).

Segundo Mira (2019, p. 422), “essa abordagem tem como premissa fundamental o fato de que o discurso narrativo constitui um evento de fala contextualizado interativamente”. Ainda nos lembra da não sequencialidade das dimensões no ato narrativo considerando-se as “particularidades” apresentadas por cada uma.

Na perspectiva de que a narrativa é fundamentalmente uma atividade discursiva que emerge na interação, Flannery (2015) aponta que as mudanças sociais — manifestadas pelos diversos contextos de interação sejam ligadas ao gênero, formação educacional, dentre outros — de certa forma, contribuíram para o remonte do trabalho iniciado.

Na definição de Bastos (2005, p. 121), a narrativa passa a ser vista como:

uma construção social e não mais como uma representação do que ocorreu. Operam nessa construção o filtro afetivo que guia a lembrança, as especificidades da situação de comunicação em que a narrativa é contada, a ordem sociocultural mais ampla.

Ao trazer a lembrança, por consequência, a experiência de vida adquirida, utiliza-se também uma rede de relações estabelecidas socialmente. Nisso, incluem-se crenças e valores, constituição de identidades. Da mesma forma, para Flannery (2015), há aspectos pertinentes à ação de contar histórias e marcas linguísticas, fonético-fonológicas, discursivos e pragmáticas, que tornam esse gênero universal, e, ao mesmo tempo, relativo às contingências sociais de um dado grupo. Assim, ao mesmo tempo em que apresenta a identidade de quem narra, situa esse indivíduo social e culturalmente.

Como evento interacional, Bastos (2005) nos diz que, ao contar histórias, constroem-se identidades porque situam-se os envolvidos no evento com base em uma rede de relações sociais, crenças e valores. Nesse direcionamento, os eventos podem quebrar expectativas enraizadas, dadas as experiências e vivências adquiridas enquanto atores sociais, conforme contribui Flannery (2015). Além do mais, aquilo que é inusitado e/ou diferente gera curiosidade. Aquele pequeno evento que nos parece insignificante pode, de certa forma, ser narrável.

Segundo De Fina e Georgakopoulou (2012), as narrativas como performance ocorrem pela forma como as histórias são narradas. A forma como a narrativa é apresentada se dará mediante a ocasião social e do público. No entanto, o modo narrativo não reside, apenas, na capacidade de descrever a realidade, mas também em dar sentido à própria experiência humana. Igualmente, reflete e se baseia no conhecimento compartilhado, sistema de crenças e estruturas de organização social muito particulares das comunidades. Por isso, dependendo desses elementos e da habilidade em narrar, conforme Moita Lopes (2009), será possível a expansão de pontos específicos e compreender o efeito discursivo constituído na comunidade frente às normas e regras daquele lugar.

Compartilhando desse entendimento, como performance, segundo Freitas (2017, p. 2118), a narrativa constitui uma forma de fazer acontecer com aquilo que está disponível no mundo.” Os seres humanos utilizam da fala para constituir papéis, ocupando, assim, um lugar na sociedade. Narram histórias, curtas ou longas, que, num primeiro momento, podem parecer insignificantes.

Por tudo isso, não somente o efeito discursivo, mas, também, é por meio de performances narrativas que se torna possível conhecer as noções de identidade constituídas por determinados grupos de pessoas. Cavalcanti (2006 apud Lopes,

2006, p.241) entende que a “identidade é construída na e através da língua e é sempre dentro da representação que nos conhecemos, sob uma janela particular”.

Essa particularidade, conforme De Fina e Georgakopoulou (2012), originada pela performance, permite que a tradição e inovação se entrelacem de maneiras complexas, uma vez que o evento narrativo (mundo narrado) e os eventos narrados (o mundo da história) constituem a própria estrutura da história.

#### **2.1.4 Posicionamento discursivo**

Ao analisar as situações comunicativas dos indivíduos, não se pode deixar de enfatizar a mudança de visão acerca de análise de posicionamentos, uma vez que estas impactaram, diretamente, a abordagem dos dados de pesquisas.

Davies e Harré (1990, p.47), oriundos da Psicologia Social, definiram posicionamento como “a produção discursiva de uma diversidade de eus”, em que as identidades produzidas e negociadas ocorrem com base em um discurso completo, ou seja, na crença de que elas emergem de uma forma dialógica de interação. Ainda com base nas contribuições de Davies e Harré (1990, p. 48):

ao falar ou agir a partir de uma posição, as pessoas estão trazendo à situação particular suas histórias como seres subjetivos, ou seja, a história de alguém que já esteve em múltiplas posições e se envolveu em diferentes formas de discurso.

Diante disso, o trabalho proposto por Davies e Harré (1990) tem sido, apenas, uma grande influência aos demais pesquisadores que se debruçam a interpretar e elaborar novos estudos sobre identidades narrativas e posicionamentos. Nessa mesma perspectiva de reconstituição sobre posicionamentos, Bamberg (1997, p. 335) centraliza naquilo que “o falante busca alcançar pelo ato de narrar”, oferecendo um modelo capaz de nivelar as suas ocorrências.

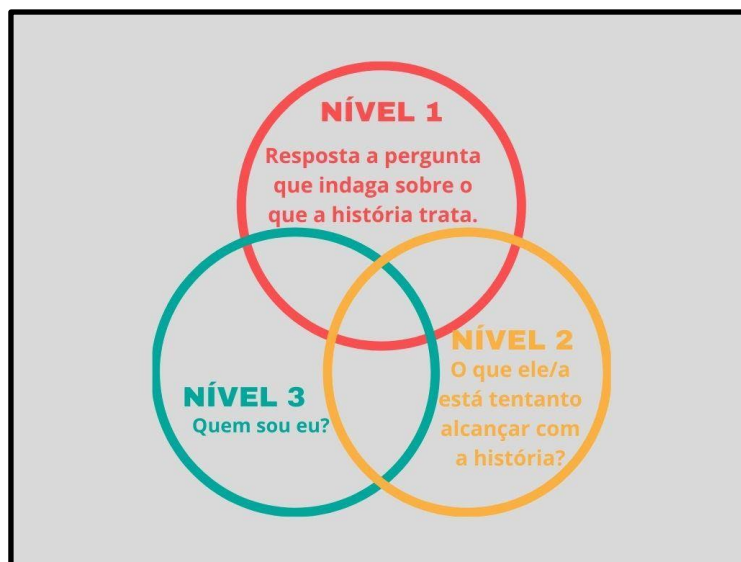
Conforme nos lembra Bamberg (2002, p. 155), “a noção de posicionamento é central na interpretação da interação narrativa”. Isso porque, ao proferir um discurso, o indivíduo assume posições em relação a outros. Do mesmo modo, estando o foco em como as práticas narrativas constituem os falantes e os ouvintes, estes podem negociar novas posições.

É assim que, ainda em Bamberg (2002, p. 155), as pessoas participam “interacionalmente na construção discursiva de como fazem sentido de si mesmas e

do lugar ao qual pertencem”. Dessa forma, o modo como pensam e interpretam a si mesmas é construído em conjunto com as situações do cotidiano e com outras pessoas.

Como mencionado, de modo a mostrar como as narrativas podem ser analisadas, como um tipo de fala em interação, Bamberg (2002), apoiado em trabalhos anteriores, nos apresenta três níveis diferentes de ordenação nas quais as narrativas podem ser divididas. Embora separáveis, os três níveis de posicionamentos, conforme o quadro 5, estão inter-relacionados. Postulados como “heurísticos”, estes níveis, orientam-se para as formas em que os contadores fazem a si mesmos em relatos narrativos, apontam De Fina, Georgakopoulou (2012).

Quadro 5 – Níveis de Posicionamentos



Fonte: Bamberg (2002).

Conforme Bamberg (2002), no nível 1, evidencia-se como os personagens são posicionados dentro dos eventos reportados, ou seja, que escolhas linguísticas fazem e como percebem os personagens no mundo por meio de uma representação (descrições e avaliações) bem como de seu “potencial de ação”, ordenando suas relações e como elas se desenvolvem ao longo do tempo e espaço.

No nível 2, o interesse se faz em torno do que o participante “está tentando alcançar com a história”, ou seja, posicionamento com base nas formas expressas no aqui e agora. Nesse nível, evidenciam-se quais aspectos ou senso de identidade são

considerados relevantes pelos contadores. Nesse sentido, ao definir um ponto de vista sobre os personagens, os falantes podem mostrar-se a si mesmos em posição de desamparados, inocentes, fortes, fracos, cortesões ou inoportunos.

E, por fim, no nível 3, a busca é pela articulação com os níveis anteriores, gerando, provisoriamente, uma resposta à pergunta “quem sou eu?” ainda que não se chegue a uma definição estável. Nesse nível, é necessário o uso de categorias mais interpretativas uma vez que o posicionamento se dá por discursos culturais. Ao adotar tais discursos, o falante poderá fazer o uso da crítica, subvertendo ou resistindo ao que foi posto.

Da mesma forma, Bamberg (2002, p. 158) diz que “a história que eu conto sobre mim mesmo, [...] tem o potencial de adquirir ‘status’ independente”, indo além da intencionalidade original projetada. Isso ocorre porque essa história será trabalhada com base nas formas culturalmente compartilhadas de continuidade.

A partir disso, assim como Bamberg (2002), De Fina (2013) também evidencia a complementaridade e sobreposição entre os níveis 1 e 2. Quanto ao nível 3, conforme aponta Bamberg (2002, p. 159) “não podemos compreender o *self* como um dado individual”, mas como uma construção discursiva produzida “na relação de coautoria entre os participantes” de uma interação. Por isso, a importância de articulação entre o nível micro da interação e macro do contexto.

De Fina (2013, p. 41) aprofunda o nível 3. Para ela, este nível permite uma “conexão às visões construcionistas sociais de identidade”. Com isso, a autora quer salientar a contribuição para novas perspectivas quanto à forma de analisar os dados de pesquisas.

Nesse sentido, a crença de que as identidades são produzidas e negociadas no discurso ganha força. O lugar onde o posicionamento precisa ser estudado, de fato, é na interação entre as pessoas, de uma forma dialógica. Para isso, conforme De Fina (2013, p. 42):

prestar atenção às construções locais de identidade na interação implica também reconhecer a importância não apenas de exposições de identidade aberta, como eu direto ou outra atribuição de pertença a categorias sociais.

Essas exposições de identidade aberta podem emergir por meio de uma variedade de formas linguísticas e não linguísticas, associadas a identidades específicas, por meio de atribuições e valores e significados reconhecidos socialmente. Bucholtz e Hall



(2005) trazem algumas pistas (aprofundadas em tópico adiante) capazes de revelá-las, tais como os rótulos de identidade, implicaturas sobre a posição de identidade própria e do outro, orientações avaliativas e epistêmicas com base na ação e papéis dos participantes.

Em suma, o posicionamento do nível 3 envolve, conforme De Fina (2013), posturas individuais em relação aos “Discursos”. As posturas podem revelar semelhanças entre os diferentes membros de uma comunidade, sejam elas locais ou mais gerais como lutas de poder, construções culturais e ideologias.

Gee (2015, p. 02) aborda em sua produção aquilo que chama de Discursos com um “D maiúsculo” para designar qualquer grupo e as maneiras pelas quais tais convenções de grupos de base social permitem pessoas decretar identidades e atividades específicas. Já o discurso “com um pequeno d”, a qualquer trecho com linguagem em uso.

Ainda que exista uma diversidade de Discursos, os seres humanos adquirem um Discurso inicial constituído no início de sua vida, pela família que pode ser somado a outros Discursos, posteriormente. Outros Discursos adquiridos em esfera pública, por exemplo, transformam-se em secundários. No entanto, para Gee (2015), muitos Discursos Secundários fazem parte dos Discursos Primários pela importância que as práticas detêm. Como exemplo, práticas religiosas ou grupos sociais filiados à escolarização. Em outras palavras, ao se misturarem novos Discursos, assumem-se outras formas de agir, interagir, dentre outras que nos possibilitem reconhecer a nós mesmos e aos outros. Do mesmo modo, ainda para Gee (2015, p. 04), ao tentar “licitar” formas de reconhecimento, há a possibilidade de não atingir tal objetivo e sermos reconhecidos de outras maneiras.

Para finalizar, ao retornar ao que aponta Bamberg (2002, p.159), “o arranjo sequencial dos três níveis de posicionamento de um a três, não é uma coincidência”. E o ideal é partir pelo que é “mais explícito no arranjo textual”, analisando como os falantes se colocam interacionalmente e chegar a como eles fazem sentidos de si próprios, pelos diversos discursos que tenham construído.

## 2.2 IDENTIDADES

O ser humano constrói sua identidade com base na relação social, através da linguagem. Para Moita Lopes (2002, p. 31), sempre em processo, porque “os significados são dados tanto pelos participantes a si mesmos e aos outros engajados no discurso”. Em outras palavras, pensamos na construção da identidade como não fixa e o discurso “como uma forma de ação no mundo”.

Nem sempre foi assim. Em *A identidade cultural na pós-modernidade*, Hall (2020, p. 09) inicia sua abordagem apontando que “a questão da identidade está sendo discutida extensamente na teoria social”. E esse fato tem ocorrido, justamente, pelo surgimento de novas perspectivas sobre identidades, que, por sua vez, fragmentam o indivíduo moderno, visto anteriormente como unificado. De toda forma, o conceito de identidade tem sido considerado muito complexo, pouco desenvolvido e pouco compreendido na Ciência Social Contemporânea, dados os diferentes entendimentos sobre a construção identitária. Desse modo, não nos cabe oferecer afirmações conclusivas.

Porém, a fim de manifestar a existência das diferentes concepções de identidade, Hall (2020) nos apresenta três tipos de sujeitos:

a) Sujeito do iluminismo: estava voltado a uma concepção de pessoa totalmente centrada, unificada, dotada das capacidades de razão, consciência e razão; consistindo em um núcleo interior, desde o nascimento e se desenvolvia permanecendo essencialmente o mesmo.

b) Sujeito sociológico: pensando em um ser não autônomo e insuficiente, essa noção tende a marcar que o núcleo interior do indivíduo era formado nas relações com outras pessoas importantes a ele. Essa concepção de identidade preenche o espaço entre o mundo pessoal e o mundo público, ou melhor, projeta a si mesmo nas identidades culturais e internaliza seus significados e valores.

c) Sujeito pós-moderno: conceitua a identidade como não fixa, formada e transformada continuamente. As pessoas assumem diferentes identidades que podem, em diversos momentos ou algumas vezes, ser contraditórias ou não resolvidas.

Assim, segundo Hall (2020, p.12), “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam” as pessoas são confrontadas por diversas identidades possíveis. Por esse motivo, deve-se ter ciência de que se apresenta

apenas uma sintetização sobre as três concepções de identidade e, conforme as sociedades foram se desenvolvendo, essa noção tornou-se mais complexa e qualificada.

Ainda, de acordo com Hall (2020, p.24), a identidade é “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. Assim, ela é algo em permanente processo, considerando os fatores externos existentes, elaborados na sociedade.

Com o advento da globalização, processo desigual e que apresenta sua própria “geometria de poder”, as identidades estão sendo a todo momento “relativizadas pelo impacto da compressão espaço-tempo” (HALL, 2020, p. 48). Além disso, em relação à ampliação a novas posições no campo das identidades, não se pode deixar de mencionar a possibilidade de fortalecimento das identidades locais ou até mesmo sobre a possibilidade do surgimento de novas identidades. Ao mesmo tempo em que a globalização tem o efeito de contestar, tem também a incumbência de deslocar identidades centradas em uma cultura local.

Outra contribuição, segundo Woodward (2014, p. 40-41), é que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença” representadas por meio de sistemas simbólicos. Além do mais, a autora utiliza-se de um argumento proposto pelo sociólogo francês Durkheim, em que as identidades também são estabelecidas por sistemas classificatórios, afirmadas nas falas e rituais, de maneira repetida e partilhada.

Nesse mesmo direcionamento, ao considerar “identidade e diferença interdependentes”, Silva (2014, p. 76) amplia a discussão compartilhando outra característica: “resultado de atos de criação linguística”, ou seja, nascem da relação com o mundo cultural e social. Como um todo, ao se utilizar o exemplo dado pelo autor, a definição de identidade brasileira é resultante de variados atos linguísticos (atos de linguagem) capazes de diferenciar de outras identidades nacionais. Do mesmo modo, identidade e diferença somente podem ser entendidas dentro do sistema de significação tornando-se, como Silva (2014, p. 80), “tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual pertencem”.

Frente a essa exposição inicial acerca do conceito de identidade sob a ótica das Ciências Sociais, as discussões sobre as construções identitárias articulam-se à noção de posicionamentos, apreciadas por diversos estudiosos como, Bamberg (1997, 2002), De Fina (2013), dentre outros, já explorados na seção anterior.

Nessa mesma perspectiva, ao considerarem-se as contribuições de Cruz e Bastos (2015, p. 368),

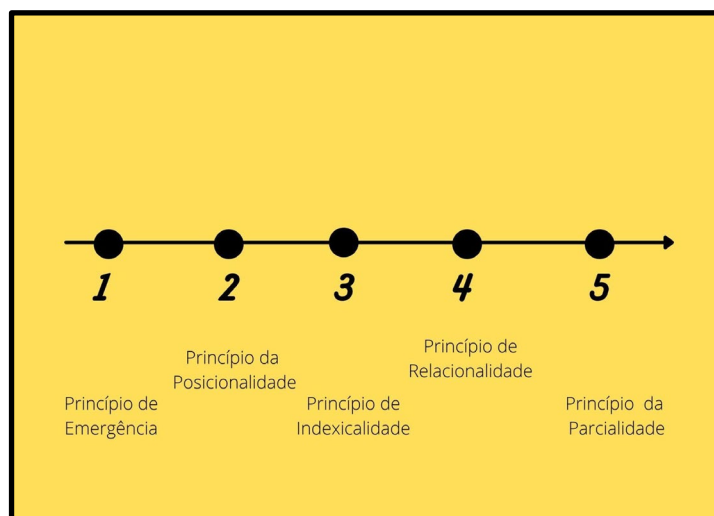
abre-se, assim um caminho de análises para as interações discursivas que agrega os estudos identitários e os estudos das narrativas, incluindo-os numa perspectiva dinâmica, fundada na percepção de que os interagentes estão continuamente se localizando em relação uns aos outros e a um macrocontexto no qual estão inseridos.

Assim, a todo momento as pessoas agem por meio das aceitações, recusas, reivindicações. A partir dessas ações que surgem, o ser humano constrói sua identidade, orientando-se muitas vezes a não adequação ao padrão esperado e valorizado pela sociedade, tais como as ações a serem desempenhadas pelos homens/professores na Educação Infantil, por exemplo. Em outras palavras, isso vai ao encontro das características apresentadas por Silva (2014) anteriormente, em que identidade e diferença estão relacionadas à produção simbólica e discursiva, assim passíveis a vetores de força e relações de poder.

Ao articular os discursos e identidades numa visão construcionista, é possível a realização de um estudo com base nas “práticas discursivas em que os participantes possam ser situados pelos seus esforços de fazer o significado compreensível para o outro”, permitindo considerar as ações macrossociais em que o sujeito vive (Moita Lopes, 2001, p. 58). Assim, por meio do discurso, além de se construírem, constroem o outro, “constituindo o mundo social” (Moita Lopes, 2001, p. 59).

Para Bucholtz e Hall (2005, p. 586), “identidade é o posicionamento social do eu e do outro”. Assim, pensando em contribuir para que diversos pesquisadores possam fazer suas articulações sobre identidades, as autoras oferecem aos analistas um modelo coerente, capaz de assinalar que a identidade não surge em um nível analítico único, mas opera em vários níveis de forma simultânea, conforme sintetizados nos quadros 6 e 7 a seguir:

Quadro 6 – Níveis de análise de identidades



Fonte: Bucholtz e Hall (2005).

Quadro 7 – Princípios e conceitos de análise de identidades

Princípios	Conceito
Princípio de Emergência	A identidade está alojada no interior de cada indivíduo e reflete, apenas, seu estado mental. Sendo assim, a única forma de externar seus conceitos, que podem estar em desacordo com o social, é por meio do discurso.
Princípio de Posicionalidade	A identidade emerge no discurso por meio de papéis e orientações temporárias assumidos pelos participantes como avaliador, contador de piadas ou ouvinte engajado. Nesse sentido, as associações ideológicas podem forjar ou moldar as ações na interação.
Princípio de Indexicalidade	As relações de identidade surgem na interação por meio de vários indexicais, relacionados à menção aberta de categorias e rótulos de identidade; pressupostos sobre a posição de identidade própria ou de outro;

	orientações avaliativas e epistêmicas no decorrer da conversa; uso de estruturas linguísticas e sistemas ideológicos de pessoas e grupos específicos.
Princípio da Racionalidade	Construção subjetiva das identidades, por meio de relações complementares, tais como semelhança/diferença, autenticidade/artifício e autoridade/deslegitimidade.
Princípio da Parcialidade	Dadas as mudanças na interação, seus discursos se desenvolvem constantemente. Isso indica que a construção de identidade pode ser, em parte, deliberada ou intencional e em parte habitual (menos consciente) ou resultado de negociação interacional.

Fonte: Bucholtz e Hall (2005).

Posto isso, conforme Bucholtz e Hall (2005), os princípios apresentados simbolizam as diferentes formas de estudo sobre identidade, permitindo uma análise rigorosa, com vistas a descobrir como os processos funcionam. As autoras ainda trazem como vantagem a sua utilização, considerando-se os recursos dispostos pela linguística, ou seja, as práticas habituais de negociação interacional para as representações e as ideologias.

Nesse sentido, com base nas contribuições de Moita Lopes (2002, p. 34), as pessoas ocupantes das maiores posições de poder nas “relações assimétricas” são as mais aptas a produzirem significados que adquirem graus de legitimidade. Ou seja, suprimindo ou promovendo de acordo com os interesses político-sociais. Essas colocações, conforme Cruz, Bastos (2015, p. 368), levam ao questionamento sobre “como as interações discursivas podem contribuir para evidenciar ou contestar os sentidos consolidados sobre os sujeitos sociais?”

Dependendo do envolvimento e tipos de relações sociais e históricas a que pertencem, as práticas discursivas emergem. Assim, apoiando-se em exemplos da

docência (pelo poder disciplinar que a escola detém), insere-se o profissional com base nos marcadores sociais amplos, como gênero, cor, classe, dentre outros.

Considerando-se que identidades emergem nas práticas discursivas, infere-se que não são propriedades dos indivíduos. Elas acabam por ser moldadas com base nos interesses políticos de ordem social dominante (Moita Lopes, 2002). Do mesmo modo, consideram-se estas, nesta pesquisa, segundo Bucholtz e Hall (2005), com base no Princípio de Posicionamento, podem assumir caráter temporário em razão da avaliação ou engajamento. Dessa forma, as posições interacionais podem ser abandonadas.

Para Gee (2010, p. 25), os discursos proferidos pelas pessoas são “formas de combinar e integrar linguagem, ações, interações, modos de pensar, acreditar, valorar e usar vários símbolos, ferramentas e objetos para representar um tipo particular de identidade socialmente reconhecível”, ao performar gêneros, as pessoas não apenas utilizam a linguagem e outros recursos não linguísticos, mas exercem normas e valores sociais que as validem. Nesse sentido, pode-se compreender como as pessoas estão construindo suas identidades sociais e como, nas práticas discursivas apresentadas, elas se envolvem na construção dos significados.

Já situando-nos em Butler (2013), se as identidades são construídas com base em performances, ao fazê-las repetidamente, visualiza-se como os indivíduos produzem efeitos que se estabilizam na sociedade. Do mesmo modo que, ao posicionar, é possível compreender como o gênero é performado. Em sentido estrito, somente podem-se considerar performativas aquelas proposições em que a enunciação é necessária para a validação dos resultados daquilo que foi dito. Muito do que é exposto funciona como performativo. Por exemplo, mulheres desempenham melhor o papel de professora da Educação Infantil posto que, historicamente, já desempenham as atividades de cuidado na esfera privada (do lar). Dessa forma, conforme Silva (2014), “aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos”, capazes de definir ou reforçar a identidade supostamente descrita.

Nesse sentido, Moita Lopes (2002, p. 97):

isso não quer dizer, contudo, que os participantes estão igualmente posicionados nessas ações [...], alguns podem mais provavelmente definir que construções interpretativas são mais adequadas para o objetivo que têm em mente.

Em conjunto com o autor supracitado, alguns professores têm um “poder de definição das identidades sociais”, baseados, logicamente, pela sua participação na sociedade.

Ao questionar sobre que papéis profissionais os homens devem desempenhar e de que forma lidam quando desempenham funções ditas predominantemente de mulheres, pode-se colocar a discussão sob o viés do discurso, sobretudo analisando a forma como as identidades destes são constituídas. Isto porque as identidades podem resistir à posição criada, elaborando um contradiscurso capaz de posicioná-las como um sujeito distante daquele estigmatizado.

Posto isso, segundo Moita Lopes (2001, p. 62), “as identidades sociais são simultaneamente um lugar de classe social, gênero, sexualidade, nacionalidade, raça, etnia, etc. construído nas práticas discursivas onde agimos com os outros” em relações de poder. Ainda segundo o autor, entender as identidades como um mosaico aparenta revelar de que forma as pessoas transitam pela vida em sociedade e como se modificam com base nas práticas discursivas que exercem.



## 2.3 GÊNERO

Considerando-se a presença do homem na Educação Infantil e o estranhamento desses corpos, no contexto de sala de aula com crianças da faixa etária dos zero a cinco anos e onze meses, busca-se trazer para esta seção abordagens que respondam às indagações sobre esse indivíduo, sobre os discursos produzidos e sobre a sua relação com o espaço escolhido para o exercício de suas atividades, majoritariamente feminino.

### 2.3.1 Conceito de gênero com base em Scott e de Butler

Desde as primeiras discussões, sexo e gênero sempre estiveram associados à natureza e cultura, construindo uma ideia de padrão: homem e mulher, masculino e feminino. Discutir o conceito de gênero nos parece, inicialmente, necessário. Para Louro (1997, p. 14), o termo gênero “está implicado linguística e politicamente em suas lutas”. E para melhor compreender o seu significado, precisa-se recuperar o processo com base nas articulações com os movimentos feministas, tidos como construções sociais organizadas.

Ainda, segundo Louro (1997, p. 15), dividiram-se os movimentos feministas em três ondas. Denominada como “sufragismo”, a primeira onda (final de XIX e início do séc XX) visava à visibilidade e expressividade feminina, assim como direito ao voto. Da mesma forma, suas reivindicações estavam ligadas “ao interesse das mulheres brancas de classe média”, tais como a organização familiar e acesso a profissões que costumeiramente eram atribuídas aos homens.

Contudo, ao final da década de 1960, o desdobramento dessas ações gerou a segunda onda em que, “além das preocupações sociais e políticas”, voltavam-se as “construções propriamente teóricas”, como aponta Louro (1997, p. 15). Essa onda foi marcada por rebeldia e contestação. Logo, essa insatisfação foi evidenciada pela voz coletiva. França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha foram locais especialmente notáveis pela constante presença de intelectuais, estudantes, negros, mulheres e jovens e suas lutas contra à segregação, discriminação e silenciamento.

É a partir do contexto de inconformidade e transformação que o movimento feminista ressurgiu. A terceira onda, marcada pela participação de militantes feministas

do mundo acadêmico, se originou ao que se conhece por “estudos da mulher”, conforme Louro (1997, p. 16).

Segundo Scott (1995, p. 75), o termo gênero foi utilizado como sinônimo de mulher, integrando-se a uma “terminologia científica” para dissociar-se do feminismo, considerado mais agressivo à sociedade. Ao utilizá-lo dessa forma, sugere-se a informação sobre as mulheres e, necessariamente, os homens. Sobre isso, a autora quer dizer que, ao falar sobre um, acentuam-se, ou melhor, mantêm-se, em estabilidade, as diferenças em relação ao outro.

Nesse mesmo direcionamento, o termo gênero “é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos”, e por consequência os papéis para homens e mulheres. De toda forma, para Scott (1995, p. 86), gênero é (1) “elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e (2) “forma primeira de significar as relações de poder.” Conforme Louro (1997, p. 41):

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e estar no mundo, formas de falar ou de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder.

Assim, uma ação comprometida com vistas a não hierarquização dessas relações deve ser pautada nos processos que envolvem a produção das identidades.

Na abordagem discursiva de Judith Butler (2013), colocam-se em xeque as categorias de identidade utilizadas para definir o termo gênero até então existentes. Para Butler (2013, p. 24), “supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de homens se aplique exclusivamente a corpos masculinos ou que o termo mulheres intérprete corpos femininos”. O que Butler (2013, p. 29) coloca em discussão é a existência do “ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações cultural e historicamente convergentes”.

De todo modo, ao superar a distinção de sexo e gênero sob a ótica biológica, para Butler, gênero são constituídos no e pelo discurso. Ainda, em *Problemas de gênero*, Butler (2013, p. 49) menciona Monique Wittig, que apresenta uma teoria feminista radical, ocupando, segundo ela, “uma posição ambígua no *continuum* das teorias sobre a questão do sujeito”. Logo, “sua teoria delineia a construção performativa do gênero nas práticas materiais da cultura, contestando a temporalidade das explicações que confundem causa e resultado”. Assim, o termo “sexo” é referido

como uma marca da heterossexualidade de forma incontestável, devida as práticas efetivadas.

Além do mais, “a linguagem é um instrumento ou utensílio que absolutamente não é misógino em suas estruturas, mas somente em suas aplicações” (Butler, 2013, p. 50). Ela quer nos apontar sobre o fato da linguagem possuir poder de subordinar e excluir as mulheres. Porém, assim como a linguagem figuraria entre práticas e instituições concretas, mantidas por escolhas individuais, conseqüentemente estas próprias práticas seriam enfraquecidas por ações coletivas, por aqueles que discordassem de tais aplicações.

Sobre gênero, para Butler (2013, p. 200):

não deve ser construído como uma identidade estável ou um lócus de ação do qual decorrem vários atos. [...] o efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, conseqüentemente como uma forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanentemente marcado pelo gênero.

Essa formulação proposta por Butler concebe o conceito como uma temporalidade social constituída, em que cada pessoa nasce com seu sexo biológico, definindo-o como masculino e feminino. Assim, o papel do homem e da mulher acaba por ser constituído culturalmente e muda de acordo com a sociedade e o tempo. E esses papéis são construídos antes mesmo do nascimento do indivíduo, quando no ventre materno, nos momentos de escolha do nome e da preparação do enxoval.

Pelo sistema de linguagem ser enorme, os conceitos, categorias e abstrações existentes podem praticar violência material contra os corpos que eles afirmam organizar e interpretar, alterando seu poder por meio de atos repetitivos, tornando-os consolidados e finalmente institucionalizados.

Nesse sentido, Butler evidencia que as identidades de gênero são excludentes e, atualmente, há a necessidade de desconstrução, ou seja, necessidade de uma conscientização de repensar as estruturas construídas por uma política, cultura predominantemente pautada pelo patriarcado.

Nas linhas desenvolvidas sobre a performatividade do corpo/sexo e gênero, e sobretudo a performatividade da linguagem, notam-se aspectos que se cruzam. Com base nos próprios termos apresentados, das suas reiteraões e da repetição que opera o potencial subversivo político, perpassando a subjetividade.

Ampliando as discussões na contemporaneidade, Meyer (2018, p.18) infere que “o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística” nos possibilitando a crença de que as representações de homem e mulher são produzidas e ressignificadas conforme “tempos, lugares e circunstâncias específicas”.

Assim, ao transcender ações que seriam habituais para determinado gênero, pensando nas concepções de identidade da atualidade, o “homem” acaba não tendo uma definição precisa porque é constituído por meio de ações, lutando contra os atravessamentos engessados e impostos na cultura daquela sociedade.

### **2.3.2 Sobre o conceito de masculinidade e suas implicações**

Corroborando com as ferramentas teóricas discutidas, na busca por uma reflexão sobre as masculinidades e as implicações sociais decorrentes, apresenta-se um levantamento não sistêmico a partir de diversas contribuições.

Dessa forma, segundo Botton (2007, p. 110), a masculinidade tem sido “estudada a partir dos modelos naturalistas que interpretam enquanto uma consciência de formação humana”, estabelecendo que a estrutura física marcaria a personalidade e as ações sociais a serem desempenhadas.

No campo da psicanálise, por exemplo, ao questionar a concepção naturalista, Freud sinaliza o início da masculinidade com base nas relações familiares, em que a criança objetiva sexualmente o progenitor do sexo oposto (Complexo de Édipo). Este só finda, quando o menino, por exemplo, reconhece seu papel, renunciando, portanto, sua progenitora e acessando o mundo do pai e as demais mulheres. Enfatiza-se que, “embora não se conceba uma concepção a partir do biológico, se percebe a naturalização e essência distinção entre os papéis sexuais”, em âmbito das relações familiares. Outro aspecto a ser evidenciado é o fato de essa visão contemplar a família heterossexual, excluindo as demais, classificando como desviantes os que fogem à dita norma.

Na história, a historiadora Michelle Perrot, interpreta o corpo feminino como enclausurado no espaço privado (vida doméstica, lar), e o corpo masculino ao espaço público, de trabalho. Essa consolidação de mundo abordado pela historiadora

fortalece a ótica e oposições, trazendo a visão reducionista e gênero binário (razão e emoção, objetividade e subjetividade, feminino e masculino).

No entanto, com a crítica feminista, no século XX, os sexos não definem comportamentos, mas os gêneros por meio da cultura, do social e da subjetividade. É nesse momento que se percebe a exclusão dos homens quanto à participação nos estudos feministas, uma vez que a necessidade seria de uma abordagem que visibilizasse as mulheres.

Ressalta-se que, em sintonia com algumas críticas pós-estruturalistas e pós-modernistas, muitos questionamentos emergiram sobre a supremacia masculina e assim uma “crise da masculinidade” (Botton, 2007, p. 114).

Enquanto Bourdieu (1997) discutia em sua produção, *A dominação masculina*, que as mulheres eram colocadas como objeto de troca determinado pelo interesse dos homens, com relações reproduzidas de modo consciente ou inconsciente, algumas pesquisas reforçavam o homem dito viril e outras abordavam um homem sensível (este último vítima da virilidade masculina).

É nesse sentido que se chama a atenção para as diversas masculinidades, construídas pelas sociedades ao longo dos tempos. Embora se tenha trazido de uma forma muito reduzida, a intenção foi mostrar, conforme Botton (2017, p.117), “que as masculinidades não podem ser estudadas, nem entendidas por si só”, existindo outras estruturas que devem ser levadas em conta, tais como “etnia, classe social, nacionalidade, geração, temporalidade”.

### **2.3.3 E na docência?**

Como já visto, se o gênero é uma construção discursiva, compreende-se que é construído com base em qualquer corpo sexuado, pertencentes das esferas públicas e privadas. Sobre isso, Prá (2004, p. 45) aponta que “em qualquer sociedade, existem fronteiras hierárquicas a delimitar espaços de competência femininos e masculinos”. Nesse sentido, ela nos leva a uma reflexão sobre quais seriam esses espaços e na desmistificação destas delimitações.

Embora as realidades de participação variem conforme o lugar, é possível se deparar com algumas semelhanças, a exemplo: a profissionalidade docente. Assim, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais podem, ao nosso ver, interferir nos efeitos de participação. Nesse processo, segundo Prá (2004), ainda que não

sejam percebidas, são reproduzidas ideologias, práticas de relações capazes de padronizar costumes, identidades, dentre outras de teor e relevância. Isso faz com que o sistema de gênero seja alvo de análise/investigação nas diversas áreas de conhecimento.

Em outras palavras, as instituições reproduzem padrões sociais hegemônicos e a escola não foge desse processo. Em âmbito mais específico, a Educação Infantil reforça práticas diariamente, possibilitando visualizar comportamentos individuais que coadunam com padrões sociais hegemônicos.

Discutiu-se, ao longo da pesquisa, que a presença das mulheres na Educação Básica tem atingido um grau maior, em termos de quantidade, se comparadas aos homens. Nos segmentos que perfazem a Educação Infantil, a creche e a pré-escola, esses números são ainda maiores, embora haja uma crescente de homens ingressando nessa etapa da educação.

Na verdade, já na formação inicial se percebe o número de homens abaixo do número de mulheres, representados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, e em, ainda raras localidades do país, o Curso Normal – modalidade Ensino Médio.

Conforme Jaeger e Jacques (2017, p. 546):

as desconfianças acerca das potencialidades docentes dos graduandos não cessam nas salas de aula; elas se acentuam na fase dos estágios escolares, momento em que os acadêmicos enfrentam novas dificuldades quando pleiteiam oportunidades para experimentar a docência em escolas de Educação Infantil.

De certa forma, isso está atrelado aos modelos naturalistas e conceitos de masculinidades construídas ao longo dos tempos, em que as atividades ligadas à emoção, afeto e sensibilidade estariam voltados às mulheres. Conforme as autoras, esses encaminhamentos sociais e culturais, produzidos por meio de discursos, reafirmam os papéis e posições dos quais esses profissionais devem circular.

Scherer e Dal'Igna (2017, p. 4), ao mostrarem a existência de um debate sobre a profissionalização do trabalho docente como contrário a perspectivas que pensavam as atividades do magistério, associadas ao “instinto feminino e a atributos do amor e cuidado”, também sinalizam uma divisão entre essas características implicando no “trabalho pedagógico e desvalorização da profissão”.

Acreditando que a docência na Educação Infantil se faz por meio do trabalho diário, tanto homens quanto mulheres podem exercer a docência. O gênero a que

pertence não seria um ponto importante para o desenvolvimento das práticas necessárias. Uma formação adequada precisa ser o aspecto importante para quem deseja atuar com crianças. Mais do que isso, como apontam Scherer e Dal'Igna (2017, p. 5), uma “desgenerificação da docência”.

Considerando-se a perspectiva adotada, Meyer (2018) e Dal'Igna, Scherer, Silva (2018, p. 54), ao utilizarem gênero como tema conceito-ferramenta, destacam quatro implicações possíveis em termos teóricos e metodológicos, que se visa utilizar para “examinar os processos de objetivação e subjetivação docente”, conforme quadro 8.

Quadro 8 – Gênero como conceito-ferramenta

<b>Conceito-ferramenta</b>	<b>Abordagem</b>
1. Articulação entre gênero e educação	Rejeita/problematiza as noções essencialistas e universais de homem/mulher e de docência. No interior dos processos educativos, indivíduos aprendem a reconhecer-se como mulheres e homens, professores e professoras.
2. Gênero como elemento organizador de cultura	Examina os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o próprio social. Atravessa e dimensiona os processos de exercício do trabalho, bem como possibilita distinguir as ações direcionadas às mulheres e homens daqueles que focalizam a “mulher-professora” e o “homem-professor”.
3. Caráter relacional do conceito de gênero	Analisa formas de condução de conduta de homens-acadêmicos-professores e mulheres-acadêmicas-professoras. Feminino e masculino e o exercício da docência são construções relacionais e interdependentes.
4. Gênero e poder	Examina redes de poder envolvidas no

	processo de diferenciação que permite classificar, hierarquizar e posicionar sujeitos. Identidades masculinas e femininas docentes são produzidas e transformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais.
--	---

Fonte: Dal'Igna, Scherer, Silva (2018).

Com isso, ao se olhar para o conceito de gênero, afastado da ideia reduzida de papéis de mulher e de homem, aproxima-se de uma abordagem mais ampla, considerando, conforme Meyer (2018), “instituições sociais, símbolos, as normas, os conhecimentos, leis, doutrinas e políticas de uma sociedade”. Considerações imbuídas no processo de tornar esses papéis possíveis e necessários a todos.



### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A ENTREVISTA NARRATIVA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA INTERPRETATIVISTA

Neste estudo sustenta-se abordagem do problema com base na pesquisa qualitativa em virtude de tratar de um campo multidisciplinar e pelo “estudo dos elementos discursivos produzidos na interação social” com os participantes, conforme Santos (2013). Da mesma forma, segundo Creswell (2007, p.26) seu foco está nas alegações do conhecimento socialmente construído, “por desenvolverem significados subjetivos para as experiências”.

Considerando-se a contribuição de Bastos e Santos (2013, p. 10), as entrevistas, sejam elas “de pesquisa de opinião, de mídia ou de pesquisa acadêmica”, dentre outras que levam ao fornecimento de posições, opiniões e informações possibilitando o conhecimento sobre os grupos sociais.

Ao se direcionar a entrevista para o âmbito da academia, como recurso de geração de dados, ela é bastante eficaz, em virtude de ser compreendida como um evento social em que o discurso proferido é construído não somente pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador, de modo cooperativo (Mishler, 1986,1999). Dessa forma, ambos, entrevistado e entrevistador constroem um arsenal de informações capazes de serem analisadas, indo além de um puro instrumento de coleta de dados.

Segundo Santos (2013, p.23), com base na entrevista narrativa é possível que se construa um arsenal de informações a serem analisadas. E por esse motivo não há uma definição precisa. De Fina, Georgakopoulou (2012) justificam esse fato pela falta de clareza sobre a narrativa ser uma epistemologia ou método. De um modo muito particular, ela constrói conhecimento e leva o pesquisador a adotar postura política. É nesse sentido que ela assume uma perspectiva metodológica, uma forma de organização destes estudos.

Ainda, para Santos (2013, p. 27), de modo geral, utilizar as narrativas torna-se vantajoso porque:

se trata de um instrumento através do qual as pessoas atribuem unidade e coerência à sua existência, e o estudo de como as pessoas costumam elementos dispersos para realizar essa construção pode ajudar na compreensão de como essas produções dão forma ao significado da existência humana no âmbito pessoal e coletivo em vários contextos sociais.

Os possíveis significados subjetivos que podem emergir na interação contribuem para a utilização da “entrevista narrativa”, proposta por Flick (2009), permitindo a análise das interpretações, dadas no contexto específico.

Ao pensar nos participantes da pesquisa em questão, é possível que sejam narradas situações vivenciadas no início de sua trajetória profissional, em comparação a outras situações posteriores. Na mesma esteira, conforme Bastos, Biar (2015, p. 102), ao se fazer uso da narrativa além da promoção do diálogo entre múltiplas áreas do saber, é possível “reverberar o entendimento do discurso narrativo como prática social constitutiva da realidade, negando possibilidades de delinear identidades estereotipadas”. Enfim, a entrevista narrativa permite entender como as práticas narrativas orientam, na interação, “os processos de resistência e reformulação identitária”.

Por isso, surge a importância de o pesquisador atentar-se, intervindo apenas para compreender as temáticas que envolvem a pesquisa. Esta é uma das limitações do uso da entrevista narrativa porque ela é construída no processo de narração. Se as intervenções não forem bem pensadas, “o acesso às experiências e eventos pontuais dos participantes” poderão ser comprometidos, aponta Flick (2009, p. 171).

Para nós, o importante é a interação, fugindo das especulações, certezas e incertezas possivelmente promovidas pelas experiências pessoais de cada pesquisador. Lançar, inicialmente, um questionamento implica orientação à entrevista não estruturada, conforme Santos (2013, p. 25). Assim, uma interrupção no momento adequado pode contribuir muito para o desenrolar da entrevista, por mostrar interesse do entrevistado, solucionando dúvidas que podem decorrer no interior da narrativa. Pensa-se que essas são as chaves para a fluência da entrevista: o interesse do entrevistador, a formulação de perguntas e comentários relacionados ao que os narradores estão performando. Do mesmo modo, consoante Santos (2013, p. 26), ao adotar a entrevista não estruturada é possível que se tenha uma “visão mais precisa do processo narrativo”, tal como “observar a estrutura que o narrador escolhe para representar sua experiência no mundo social”.

Ao serem transformadas numa perspectiva interpretativa, dadas as dificuldades em justificar as afirmações do conhecimento produzido, as narrativas passam a buscar significados subjetivos e particulares. Isso porque as representações ali variam ao longo do tempo e um fenômeno pode produzir muitas histórias diferentes até

mesmo da mesma pessoa, necessitando de elementos de pesquisa científica para a realização de análises.

Em verdade, quando se justifica o uso dessa perspectiva, nos Estudos da Linguagem, é preciso também salientar suas características para além da geração de dados, conforme já apontado. O cerne, também, está no desenvolvimento da “análise de elementos presentes nas práticas de linguagem em determinadas situações sociais”, tanto do falante como de uma comunidade discursiva específica, com vistas a investigar as formas de compartilhamento dessa linguagem e os significados atribuídos a ela.

A pesquisa de natureza interpretativa, utilizada nesta dissertação, confronta determinadas questões no processo de investigação. Assim, diante da não neutralidade existente, em relação a essa pesquisa, Santos (2013, p. 29) apresenta cinco níveis de representação de estrutura de narrativas, sugeridas, inicialmente, por Riessman (1993), conforme o quadro 9.

Quadro 9 – Entrevista na pesquisa qualitativa

1. Vivenciando a experiência	O narrador vivencia a experiência, ocorrendo posteriormente a narração; o pesquisador interage para a construção da narrativa do entrevistado para analisar e compreender melhor a experiência como é contada.
2. Narrando a experiência	Representação dos eventos organizados pela narrativa. Ocorre a reorganização das experiências. Constitui um retorno à experiência, mas não é narração condicionada ao contexto.
3. Transcrevendo a experiência	Fixação da narrativa. É importante mencionar que o tipo de transcrição deve ir ao encontro do proposto: pausas, inflexões, ênfases, dentre outros são visibilizadas com base na escolha realizada. É ela que dá suporte a diferentes interpretações e posicionamentos teóricos.
4. Analisando a experiência	O investigador tenta criar sentido, segundo

	determinados posicionamentos teóricos. Forma, ordem, estilo de apresentação e escolha de fragmentos da narrativa são decisivos para uma boa análise.
5. Lendo a experiência	Leitura e versão final da pesquisa. Cada leitor constituirá sua interpretação no diálogo com o texto, dependendo de contingências sociais e históricas, uma vez que ele é criado dentro de determinado contexto sócio-histórico.

Fonte: Riessman (1993) in: (Santos, 2013).

A respeito do uso da entrevista narrativa como instrumento de geração de dados, de fato, esta possibilita analisar muito além de como a fala é construída e que elementos utiliza para desenvolver seu ato comunicativo, bem como a produção das suas avaliações. Do mesmo modo, “a análise de uma pesquisa interpretativista articula a microanálise de dados coletados com o macro da interação” (Santos, 2013, p. 28). Ressalta-se que é o pesquisador, diante do seu foco de pesquisa, que escolherá os direcionamentos a serem dados.

A partir desse movimento, “as entrevistas são entendidas como oportunidades para que os envolvidos estabeleçam e reestabeleçam relações de pertencimento a determinadas categorias institucionais, profissionais ou familiares”. Quando os participantes se envolvem nesse processo de expor suas experiências ativamente, passam também a reconstruir os processos de construção identitária.

Conforme apontam Guimarães e Moita Lopes (2017, p.19),

as escolhas linguísticas, paralinguísticas e discursivas ajudam a assumir posicionamentos assumidos e a formar tipos de pessoas identificáveis com certas características generificadas, sexualizadas racializadas, de nacionalidade, de classe social, etc., em situações interacionais específicas, sinalizando hierarquizações e relações de poder.

Isso ocorre em virtude de a realização interacional ser capaz de indexicalizar processos culturais mais amplos, ou melhor, fazer com que os participantes evidenciem estruturas da sociedade por meio do uso de palavras, expressões, dentre outros. Esses discursos são categorizados como pistas indexicais, conforme Wortham (2001), sugerindo a compreensão de “como determinado recurso pode ser

interpretado por aqueles envolvidos no encontro interacional”, conforme o quadro 10.

Quadro 10 – Pistas indexicais

Referência e predicação	Uso de pistas linguísticas que referem e predicam os personagens da narrativa, posicionando-os. Enquanto referência nomeia as coisas no mundo por meio do discurso, a predicação caracteriza-os.
Descritores metapragmáticos	Uso de verbos para descrever as ações dos personagens, ou seja, o modo como algo foi dito, assim como os eventos avaliados.
Citação	Representação de um evento de fala. Pode-se pensar como uma combinação da referência a um personagem citado, o verbo metapragmático e a enunciação citada.
Indexicais avaliativos	Associação dos personagens a certas posições ou grupos sociais diante de suas falas e posicionamento do narrador sobre eles. O narrador representa personagens pertencentes a grupos específicos, identificando-se ou distanciando-se deles para a construção do seu próprio posicionamento e identidade. Estes são expressos por meio de itens lexicais, construções gramaticais, sotaques, dentre outros capazes de referenciar determinados grupos, por exemplo.
Modalização epistêmica	Faz referência ao status epistêmico, ou seja, o conhecimento a respeito dos eventos narrados e a narração em si. É nessa pista que surge uma avaliação sobre o valor da verdade. Nessa pista, o participante pode se posicionar como um espectador privilegiado ou como um participante mais contingente.

Fonte: Wortham (2001).

Conforme Freitas e Moita Lopes (2017, p. 157), as pistas servem para a “compreensão quanto às mudanças na estrutura de participação em performances narrativas”. Da mesma forma, para esta pesquisa, as pistas servirão para indicar os

Discursos e os valores expressos pelos participantes e as implicações decorrentes de seu ingresso no cenário profissional. Na análise das narrativas, exploram-se as pistas indexicais propostas por Wortham (2001).

### 3.2 GERAÇÃO DE DADOS, ASPECTOS ÉTICOS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a geração de dados, utilizou-se a gravação de áudio e vídeo para abarcar, segundo De Fina (2013), “as formas linguísticas e não linguísticas”. Obtiveram-se os dados por meio de entrevistas narrativas e ocorreram individualmente, de modo a apreender os sentidos e significados expressos por cada participante. Em horário viável aos participantes, estimou-se uma duração de, no máximo, duas horas, através de videoconferência (via Google Meet), a fim de respeitar os protocolos sanitários exigidos, dada a Pandemia do COVID- 19 (Coronavírus<sup>8</sup>).

Considerando o percurso necessário para que as entrevistas ocorressem, solicitou-se autorização por meio da Carta de Anuência a Mantenedora. Logo, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa Humana<sup>9</sup> e a pesquisa ocorreu após a aprovação. Posteriormente, em virtude das medidas sanitárias decorrentes da COVID-19, aumentaram-se os cuidados com os entrevistados. Assim, as entrevistas ocorreram logo que os participantes confirmaram sua participação, aceitando e enviando a resposta gerada pelo *Google Forms*. Ainda, evidenciou-se a retirada ou a recusa à participação da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer penalidade e requerer informações adicionais por meio de contato com o pesquisador, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

Armazenaram-se os dados gerados e gravados em local seguro, em mídia protegida por senha, em drives *on line*, aos quais somente o pesquisador tem acesso. As informações são confidenciais e substituíram-se os nomes reais por outros para futuras apresentações ou publicações baseadas nesse estudo, bem como omitiram-se quaisquer informações que pudessem, de alguma forma, ser relacionadas às identidades.

---

<sup>8</sup> Definição obtida no endereço: <https://coronavirus.saude.gov.br/> acesso em fev. 2021. É entendido por Coronavírus como uma família de vírus que causam infecções respiratórias. O novo agente do coronavírus (**nCoV-2019**) foi descoberto em 31/12/19 após casos registrados na China.

<sup>9</sup> Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Humana sob o número 4.729.919.

Posteriormente à realização da geração dos dados, realizaram-se as transcrições das narrativas, baseada nas Convenções de Transcrição (Anexo B) da Análise de Conversação de Marcuschi (2003) e adaptadas por Mira (2012, 2016), em virtude de se encararem “os resultados como formas de perceber organizações e processos” que envolvem as narrativas e as identidades, conforme Marcuschi (2003, p.85).

Com relação ao uso da transcrição das narrativas, Flick (2009, p. 171) aponta como um problema a quantidade de material gerado, por apresentar uma estrutura menos óbvia do que as entrevistas semiestruturadas. Porém, a viabilidade de sua utilização está demarcada nas características, tais como a análise, interação e o que emerge no aqui e agora.

No entanto, além de oferecer uma noção sobre a estrutura da interação, seu uso, conforme Marcuschi (2003, p. 7), permite visualizar como “as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais entre outros.”

As categorias de análise utilizadas para tratar sobre posicionamentos, identidades, apoiam-se nos modelos propostos por Bamberg (2002), Bucholtz e Hall (2005), respectivamente.

A pesquisa tem como participantes os professores do gênero masculino de uma rede municipal de educação, situada na região metropolitana de Porto Alegre/RS, considerando-se os profissionais enquadrados nos Planos de Carreira Municipal apresentados na introdução desta produção. Ainda que nomeados com cargos distintos, suas atuações deveriam ocorrer na Educação Infantil.

Conforme Moita Lopes (2002, p. 36), “os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes”. Assim, não se utilizou como critério um limite máximo de atuação/experiência, para que as marcas temporais dos profissionais mais antigos pudessem emergir e contribuir, significativamente, para esta pesquisa. No entanto, considerou-se como critério o fato de os participantes terem como formação a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e, no mínimo, dois anos de atuação



em turmas da Educação Infantil, a fim de que tenham construído vivências a ponto de serem consideradas narráveis.

Assim, após o processo formal, tais como o contato para apresentação das intenções de pesquisa e autorização para a realização das entrevistas envolvendo os profissionais da Mantenedora, chegou-se, inicialmente, a quatro profissionais da Educação Infantil, porém, ao finalizar as duas primeiras entrevistas, notou-se uma aquisição de dados muito ricos. Dessa forma, optou-se pelas análises dos dados de:

1) Cássio, no dia da entrevista possuía 30 anos, Graduado em Pedagogia e Pós-graduado em Gestão Escolar, Educação Infantil e Tecnologias Aplicadas à Educação. Exerceu a docência como contratado, na rede em questão, de 2014 a 2018. Sua primeira experiência foi em uma turma de berçário. Ao assumir como concursado/estatutário, em 2018, passou a atuar no Jardim I. Em 2020, atuou como Vice-Diretor de Unidade Escolar por meio do primeiro processo eleitoral democrático da Educação Infantil do município e, desde 2021, está lotado na Unidade de Alimentação Escolar, na Mantenedora. A entrevista ocorreu em uma tarde de sábado ensolarado, no dia doze de junho de dois mil e vinte e um, perfazendo uma duração de 00:34:55.

2) Junior, no dia da entrevista possuía 42 anos, Graduado em Pedagogia, Pós-graduado em Informática Educacional e em Psicopedagogia Institucional, realiza Mestrado em Educação. Atuou como pedagogo em diversos espaços. No município, alvo da pesquisa, é professor desde 2019, atuando em turmas de Jardins. No ano de 2022, Junior encontra-se desenvolvendo a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista ocorreu à noite do dia oito de julho de dois mil e vinte e um, perfazendo uma duração de 00:43:10.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 CÁSSIO

Segundo Cássio, ao entrar na prefeitura, sua ideia era atuar no Ensino Fundamental, porém, em virtude de haver vaga exclusivamente para a Educação Infantil, o berçário foi a sua primeira experiência. Logo, ao ser inserido nesse espaço, deparou-se com uma situação em que não se via trabalhando com os pequenos. Porém, antes de narrar a situação exposta no excerto 01, Cássio fez uma revelação se posicionando/avaliando como alguém que estava apto a desenvolver as práticas daquela profissão fazendo a utilização do dito: “Deus escreve certo por linhas tortas”.

#### Excerto 01 – “No momento é o professor homem”

104 ... a situação foi a seguinte quando eu entrei na escola  
 105 eu já: já sofri um preconceito no primeiro dia de uma mãe  
 106 ... que:: deixou bem claro na na porta assim da: a escola  
 107 é pequena era é pequena e a: mãe falou assim falou pra  
 108 diretora eu não vou deixar meu filho ... com o professor  
 109 ... daí a diretora foi bem categórica assim bem objetiva  
 110 e deixou bem claro que pode pedir transferência ou pagar  
 111 uma escola particular e: em no momento é o professor  
 112 homem ... ela acabou deixando a criança e aquilo ali e

Ao dizer, na linha 104: “*quando eu entrei na escola*”, Cássio anuncia o início da narrativa, se posicionando em relação à audiência, evidenciando, também, o motivo pelo qual a narrativa deve ser inserida na interação. O que compreende o Nível 2 de Bamberg (2012), justamente pelo fato de fazer da sua narrativa algo relevante.

Nesse mesmo sentido, ao relatar na linha 105 já ter sofrido *um preconceito no primeiro dia*, a narrativa trazida por Cássio expõe uma historiabilidade alta, como apontam Ochs e Capps (2001), transformando uma situação vivenciada em um fato passível de ser contado. Ao fazer a utilização do referente *preconceito* Cássio não

somente nomeia o acontecimento, mas situa-o como alguém que foi injustiçado antes mesmo de conhecer suas habilidades profissionais.

Na sequência, o narrador situa a narrativa no nível 1 de Bamberg (2002) porque ao falar, *eu não vou deixar meu filho ... com o professor (linha 108)*, posiciona a responsável pelo estudante como antagonista. Do mesmo modo, compreende-se que Cássio lhe atribui esse papel em virtude de apresentar, na sua concepção, a construção dos papéis fixos na sociedade. Afinal, segundo Brasil (2010), cuidar e educar são práticas indissociáveis, e, por muito tempo, consideradas práticas socialmente femininas.

Com relação à diretora, nas linhas 110 a 112, *foi bem categórica assim bem objetiva e deixou bem claro que pode pedir transferência ou pagar uma escola particular e: em no momento é o professor homem ...* é posicionada como protagonista, por deter “domínio epistêmico” da situação (Clift, 2006). É ela quem desconstrói os papéis ditos fixos pela responsável.

Diante disso, destacam-se desse excerto, conforme Bamberg (2002), De Fina (2013), a complementaridade e sobreposição entre os níveis mencionados. Isso se dá pela escolha da ordem dos eventos na narrativa, relevantes para o desfecho da história.

#### Excerto 02 – “Eu tinha muito medo do que poderia acontecer”

113                   aquele primeiro dia pra mim já foi bem complicado porque:  
114                   já tava com medo de tocar nele então não sabia qual era a  
115                   interpretação que ele teria já que ele ouviu da própria  
116                   mãe esse questionamento então eu tinha muito medo do que  
117                   poderia acontecer ... só que daí: ... no terceiro dia por  
118                   isso que eu comentei que são três dia que eu comecei a  
119                   ver que eu tava no caminho certo ... a mãe pediu um tempo

Conforme De Fina (2013), as identidades são produzidas em um discurso e as relações expostas na interação ganham uma complexidade. Por meio de uma variedade de formas linguísticas e não linguísticas atribuem-se valores e significados socialmente construídos. No excerto 02, linha 113, Cássio utiliza o item bem acompanhado do item *complicado*, respectivamente advérbio e adjetivo, para avaliar a situação em que se encontrava, associando, segundo Wortham (2001), os

personagens a certas posições diante de suas falas e posicionamento do narrador sobre eles. Ainda, sobre o advérbio bem ao ser pronunciado com ênfase mostra a intensidade daquela vivência obtida.

Nas linhas 116 e 117, ele dá continuidade, *então eu tinha muito medo do que poderia acontecer ... só que daí: ...* As pausas somadas ao movimento do olhar nas linhas 117, 118, 119 nos mostram que Cássio busca a reorganização de sua fala transformando o desfecho e retomando ao que foi dito no começo da narrativa. Assim, evidencia o Princípio de Relacionalidade de Bucholtz e Hall, (2005), em que as identidades nunca são autônomas ou independentes, mas vão adquirindo significado em relação a outras posições.

### Excerto 03 – “Aí eu comecei a perceber o meu papel”

120           pra conversar comigo e ela: me pediu desculpas disse que  
121           o pai da criança tinha feito algumas coisas com a criança  
122           e com ela então que a criança naquele momento não tinha  
123           a figura masculina presente ... aí eu comecei a perceber  
124           o meu papel que:: que ela comentou em casa que o menino  
125           tava gostando mui:to de mim que o menino tava: ... se  
126           afeiçoou a mim assim queria ficar falava em mim antes de  
127           dormir queria tá com o profe dele então aquilo ali: daí:  
128           foi o inverso me tocou numa maneira que eu pensei não ...  
129           eu acho que eu posso fazer a diferença no ambiente em que

Conforme Bamberg (2012), os falantes estão sempre se colocando e recolocando, definindo seus pontos de vista a partir dos personagens. No excerto 03, ao narrar sobre o pedido de desculpas pela mãe, Cássio posiciona essa personagem de maneira oposta ao citado no excerto 01.

Na linha 120, ao usar o verbo *disse*, segundo Tannen (2007, p. 39), Cássio logo constrói o diálogo, ou seja, emprega “um discurso direto ao invés de utilizar um discurso indireto, mudando a qualidade de voz e prosódia” para criar a cena relatada, tornando-a mais emotiva e vivida. Do mesmo modo, o verbo *disse* serve como descritor metapragmático, conforme as pistas indexicais de Wortham (2001), capaz de descrever as ações da mãe e como ela relatou determinada ocorrência.

Nesse mesmo direcionamento, ao dar continuidade, nas linhas 120 a 123, *que o pai da criança tinha feito algumas coisas com a criança e com ela então que a criança naquele momento não tinha a figura masculina presente* os mostra como desamparados. Assim compreende-se que, ao utilizar novamente um descritor metapragmático, *tinha*, por duas vezes, além de descrever as ações dos personagens, descreve e reforça eventos avaliados.

Ainda conforme Wortham (2001), uma postura moral passa a ser formulada, mostrando “os valores sociais inseridos” pela mãe da criança. No trecho referente ao final da linha 123 até a 129 — *aí eu comecei a perceber o meu papel que:: que ela comentou em casa que o menino tava gostando muito de mim que o menino tava: ... se afeiçãoou a mim assim queria ficar falava em mim antes de dormir queria tá com o profe dele então aquilo ali: daí: foi o inverso me tocou numa maneira que eu pensei não ... eu acho que eu posso fazer a diferença no ambiente* — Cássio transcende o nível dos personagens da história, mostrando como quer ser visto. Nesse sentido, percebe-se que Cássio apresentou-se como uma pessoa valorosa para aquele espaço.

#### Excerto 04 – “Não eu não quero ir pro ensino fundamental”

130 eu estiver então ... depois daquele terceiro ali quarto  
 131 dia eu: comecei a: pensar não eu vou vo me puxar na  
 132 educação infantil ... e: além de fazer aquilo que todo  
 133 professor tem que fazer ... eu vou tenta:r ... ã dar  
 134 aquilo que falta pras crianças ... principalmente pra  
 135 aquelas que não têm a figura masculina não têm às vezes  
 136 a figura paterna ou até um avô enfim não tem não tem um  
 137 homem né de como referência só têm a mu só têm a figura  
 138 feminina enfim então eu comecei a: a ver só coisas boas  
 139 depois que: que passou esse: ... essa situação então eu  
 140 fiquei três anos nessa escola e daí eu comecei a: a ter  
 141 um apreço pela educação infantil e mais eu me prendi na  
 142 educação infantil e: pensei não eu não não quero ir pro  
 143 ensino fundamental ... eu acho que tô fazendo a diferença  
 144 eu consigo conquistar os pais os pais gostam de ter eu  
 145 como professor das crianças de:les existe uma confiança  
 146 né

No excerto 04, nota-se que a narrativa de Cássio apresenta pausas e falas alongadas no decorrer do excerto para construir sua avaliação e se cerca, nas linhas 129 e 143, do modalizador *eu acho*, seguido, respectivamente, de *eu posso fazer a diferença* e *que tô fazendo a diferença* para evidenciar o porquê de permanecer na Educação Infantil.

Entre linhas 136 a 138, Cássio aprofunda a narrativa chegando ao ponto referente à ausência da figura masculina às crianças, ou seja, não tem *a figura paterna* ou até um avô enfim não tem não tem um homem né de como referência só têm a *mu só têm a figura feminina enfim então eu comecei a: a ver só coisas boas*. No Brasil, culturalmente, havia fronteiras hierárquicas para delimitar espaços de competência femininos e masculinos. Quando Cássio mostra essa possibilidade de transcender as fronteiras, pela ausência masculina, informa sua perspectiva e visão de identidade alojada dentro de sua mente individual, evidenciando o Princípio de Emergência proposto por Bucholtz e Hall (2005), ou seja, utilizando a única forma de externar seus conceitos mesmo que sejam diferentes do social, através do discurso.

Por fim, quanto aos níveis de posicionamento, a partir de Bamberg (2012), Cássio, nesse momento, situa-se no nível 3, respondendo à pergunta “quem sou eu?” porque troca, ao longo da narrativa, o discurso negativo pelo positivo, formando um posicionamento. Ao mencionar, nas linhas 141 e 142, *eu me prendi na educação infantil*, seu desejo de permanecer na educação infantil, conforme Bucholtz e Hall (2005, p. 554), Cássio emite uma postura, uma avaliação, constituindo uma identidade.

Diante disso, considera-se, conforme Santos (2013), que as narrativas ocasionadas pelas entrevistas são co-construídas. Nesse sentido, Cássio infere, na linha 146, o item lexical *né* solicitando confirmação para o que foi dito ao pesquisador, também professor. Ou seja, ao utilizar o item lexical mencionado, Cássio coloca a narrativa, ainda conforme Santos (2013, p. 25), como uma “performance situada”. Pois, além de lidar com a situação apresentada, cria ações e personagens relacionados consigo e com os próprios personagens.

O participante Cássio, conforme Moita Lopes (2002, p.33), projeta no evento como pretende que o significado de docência na educação infantil seja construído finalizando a narrativa como um profissional que, além realizar as atribuições pedagógicas, necessita atender as lacunas deixadas pelo seio familiar das crianças.

Ainda, como aponta Moita Lopes (2002), dentro da realização discursiva, sua identidade vive num constante processo que passa de fraca, duvidosa para forte.

Contudo, a narrativa trazida por Cássio permite visualizar, conforme Dal'Igna, Scherer e Silva (2018), como as identidades masculinas docentes são produzidas e transformadas em uma articulação de gênero com outros marcadores sociais. Do mesmo modo, segundo Bucholtz e Hall (2005), a construção de identidade foi evidenciada com base na postura de exibição de avaliação afetiva e orientações epistêmicas. Quanto à responsável pela criança, a mãe, inicialmente é vista como frágil. Ao usar pistas indexicais, como descritor metapragmático e citação por meio do verbo *tinha*, duas vezes, nas linhas 120 a 123, dadas as vivências ocasionadas pelo companheiro, transfere a fragilidade ao professor. Posteriormente, Cássio tem desfeita sua concepção de professor homem visto que a criança recorda com satisfação as ações do profissional, nesse caso extensão da família, contribuindo para o processo de construção identitária desse docente.

## 4.2 JUNIOR

Ainda que para fins de análise, quando se escutam histórias relatadas por aqueles que vivem determinadas práticas sociais, segundo Moita Lopes (2021, p. 13), o estudo “se torna também um modo de as compreender, a partir das perspectivas que nelas vivem, sofrem, trabalham, amam etc.” Ao ser questionado pelo pesquisador sobre o que é ser professor da Educação Infantil, Junior inicia sua narrativa fazendo uma relação entre docência e sua trajetória de vida. E, em diversos momentos, utiliza as suas experiências enquanto educando dessa etapa da educação, tecendo críticas quanto à proposta pedagógica da época, conforme o excerto 05.

### Excerto 05 – “Eu usava aquele uniformezinho”

122 em um tempo em que a gente tinha que:: recortar:: é::  
 123 triângulos ((tosse)) tinha que:: que o uso da tesoura  
 124 tinha uma importância pra ... psicomotricidade  
 125 desenvolvimento essas coisas todas ma:s envolvia também  
 126 uma uma um fazer muito: registrado assim então eu  
 127 lembro:: de algumas situaçõ:es assim por mais que tivesse  
 128 o o espaço da pracinha que era o brincar é:: eu fiz o

129           jardim né eu usava aquele uniformezinho que era  
 130           xadrezinho de azul: e xa pros meninos e xadrezinho de  
 131           vermelho pras meninas que era um aventalzinho é:: eu  
 132           lembro como se fosse hoje foi a minha mãe que fez  
 133           inclusive a gente saiu pra comprar o tecido tinha um  
 134           viézinho azul mais escuro e::: as experiências corpóreas

Entre as linhas 123 a 126, Junior usa os referentes *tesoura*, *psicomotricidade*, *desenvolvimento* para marcar essa concepção de educação pautada naquilo que ele denomina como *registrado*. Do mesmo modo, ele predica os personagens (*a gente* – linha 122), evidenciando aquilo que era valorizado e esperado de um educando de Educação Infantil.

Na linha 135, o uso do advérbio *não* e do verbo *eram*, funciona como indexicais avaliativos que revelam uma mudança de concepção quanto às práticas da época enquanto criança se comparadas ao momento em que ele passa a exercer a docência. De acordo com Brasil (2010), essa diferença de propostas ocorre em virtude de a Educação Infantil ser marcada por “um intenso processo de revisões e de concepção” no que tange aos espaços, seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

Ao retornar entre as linhas 129 a 134, faz menção a *uniformezinho*, *xadrezinho*, *aventalzinho*, *viezinho*. Do mesmo modo que faz referência, nomeando por meio do discurso, Junior também predica, caracterizando como acessórios infantis.

Logo, não exercer a docência na Educação Infantil constitui um dos seus objetivos, uma vez que seu desejo era atuar na Educação de Jovens e Adultos pela possibilidade de trabalhar sob outra perspectiva, ou seja, diferentemente daquela em que ele havia experimentado como estudante.

Porém, Junior traz à tona a dificuldade de conseguir estágio na Educação Infantil enquanto acadêmico do curso de Pedagogia, condição indispensável para concluir a graduação. Assim, acabou conseguindo o estágio em uma escola pública municipal, onde precisou reger a turma, dadas as condições de saúde do filho da professora titular.



### Excerto 06 – “Daí eu me vi docente...”

177            lembro alguma infectocontagiosa assim que pega e:: não  
 178            tinha outra professora pra me auxiliar a diretora foi  
 179            obrigada a me deixar ((risada)) sozinho com as crianças e  
 180            daí eu me vi docente ... e daí eu comecei assim num campo  
 181            exploratório pra se conhecer mais as crianças pra saber  
 182            um pouco mais a vida delas pra saber mais dos interesses

No excerto 06, Junior utiliza algumas pistas indexicais para evidenciar sua construção de identidade docente. A risada (linha 179), linguagem não verbal, conforme De Fina (2013), sinaliza algo inusitado a acontecer. Em seguida, ao utilizar o adjetivo *sozinho* (linha 179), como predicado, isso fica evidente. Afinal, a possibilidade de rege a turma sem uma observação direta pode ser considerada uma experiência propriamente dita.

Logo, Junior ainda utiliza a pausa, considerada nesta pesquisa, como forma de assimilar “sistemas de coerências”, como aponta Santos (2013, p. 31). Essa pausa se dá para que logo ele reafirme seu olhar diferenciado às crianças, considerando a prática de escuta, em acordo com as novas perspectivas de Educação Infantil. Conforme apontam Wilmsen, Ramos, Maciel (2021) a prática de escuta não apenas serve para a construção de planejamentos ou realização de atividades que lhes aproximem da curiosidade, mas também de ser uma forma de legitimação sobre o conhecimento das crianças e promoção de um espaço democrático.

Diante disso, pensando nas narrativas como co-construídas, como é apontado por Santos (2013), o pesquisador faz uma nova pergunta ao participante na busca de ouvir as experiências iniciais enquanto professor da rede de educação, alvo da pesquisa.

### Excerto 07 – “Um corpo estranho, um corpo estranho por quê?”

246    Júnior:    assim é:: eu comecei minha trajetória de uma escola de  
 247            vinte oito anos né que passou de ser só cuidado pra: emei  
 248            ... então tinha profissionais ã de muito tempo lá né  
 249            muito enraizados ... é de uma forma geral ã quando um  
 250            homem aparece nesses espaços ele é sempre visto como um

251                    corpo estranho um corpo estranho por quê? ... é:: começa  
 252                    pela linguagem né é: começa pela: pelos: modos de se  
 253                    relacionar ... com as crianças e com os adultos começa  
 254                    porque:: as instituições de uma forma geral elas são: ...  
 255                    tradicionais em alguns modos de organização de tudo então

No excerto 07, Junior inicia sua narrativa fazendo escolhas linguísticas que permitem apresentar o espaço como consolidado, com práticas pedagógicas marcadas pela temporalidade e como o homem, um corpo estranho, é visto ao entrar nesta instituição. De toda forma, ao narrar, conforme linha 246, *assim é:: eu comecei minha trajetória*, passa a oferecer melhor acesso as experiências e a identidade construída.

Na linha 247, quando menciona que a escola tinha *vinte oito anos né que passou de ser só cuidado pra: emei*, além de focar o conteúdo da história, nível 1 de Bamberg (2002), entrelaça com as construções culturais e sociais da instituição vista por si, chamando a atenção a algo específico desse lugar, conforme Nível 2 de Bamberg (2002). Acredita-se que Junior faz essa abordagem considerando-se o “envolvimento e tipo de relação social” construída com os demais adultos, como aponta Moita Lopes (2002, p. 36).

Diante disso, cerca-se do substantivo *corpo* e adjetivo *estranho*, por duas vezes na linha 251, para elaborar uma identidade imbuída pelos processos culturais do fazer docente, ou seja, como aponta Hall (2020), considerando os fatores externos existentes e elaborados na sociedade, tais como a possível ausência de docilidade ou até mesmo o condicionamento físico masculino.

Nesse direcionamento, conforme Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), fica evidente que o gênero, por muitos anos, se tornou um elemento organizador de cultura, principalmente no que tange ao exercício do trabalho. Afinal, o cuidar ficou atrelado às atividades da mulher. Ao retornar a linha 247, ao narrar sobre a passagem de uma escola tradicional para EMEI, de certa maneira, percebe-se a transformação e a possibilidade de esse corpo estranho perpassar esse local.

### Excerto 08 – “A recepção não foi muito boa”

256 a recepção não foi muito boa não foi muito boa porque ...  
 257 é:: ... por eu não ter parado e por eu ter buscado um  
 258 pouco mais eu entrei na na na rede logo entrei em seguida  
 259 nessa passei na seleção de mestrado ... é: ... eu fazia  
 260 algumas críticas ... eu pontuava que que:: ... tal e tal  
 261 teórico consideravam que: ... é: por exemplo avaliação  
 262 não não deveria ser: é discutida em cima de um formulário  
 263 pré-pronto e que:: não era um: uma tabela: e pra pra um  
 264 texto ser pra uma narrativa ser de:: é: tem autonomia no  
 265 banheiro ou não tem autonomia nos hábitos pessoais de  
 266 higiene ... então eu não fui muito bem recebido te

No excerto 08, compreende-se como esse corpo estranho foi recebido e Junior, na linha 256, afirma que *a recepção não foi muito boa não foi muito boa* pelo fato de ter dado continuidade aos estudos por meio de pesquisa. Mesmo não tendo como objetivo a Educação Infantil, Junior, na busca pelo desenvolvimento profissional, também molda sua identidade docente, uma vez que ela não é fixa e está em constante processo Moita Lopes (2002).

A partir dos níveis de análise de Identidades propostos por Bucholtz e Hall (2005), percebe-se que Junior se posiciona no Princípio da Relacionalidade, com tática de intersubjetividade: a adequação, na linha 260, *fazer algumas críticas ... eu pontuava que que:: ... tal e tal*, e, por mais que ele não seja igual, idêntico ao grupo, pode ser entendido como suficientemente semelhante para fins de ação, ou seja, se posiciona e desenvolve as práticas consideradas de docência da Educação Infantil.

Do mesmo modo que o participante narra sobre si, o excerto mostra, conforme Ochs e Capps (2001), a postura moral do lugar. Nas linhas 261 a 266, ao encaixar como exemplo a *avaliação não não deveria ser: é discutida em cima de um formulário pré-pronto e que:: não era um: uma tabela: e pra pra um texto ser pra uma narrativa ser de:: é: tem autonomia no banheiro ou não tem autonomia nos hábitos pessoais de higiene ... então eu não fui muito bem recebido* mostra como as crianças eram vistas e que tipo de indivíduo entregariam para a sociedade. Desse modo, Junior, conforme Bucholtz e Hall (2005, p. 601), interrompe a uniformidade de identidade, não sendo bem recebido, na sua concepção.

Excerto 09 – “Não foi só um simples: desenhar mas envolvia mais entendeu?”

323 que eu fiz uma coisa: muito louca né é: e daí duma  
 324 experiência muito interessante que eu tive na educação  
 325 infantil quando eu tive na educação infantil na pré  
 326 escola eu lembro que uma das coisas que eu mais amei  
 327 fazer e que não era a história do recorte das ondinhas e  
 328 da e das: ã:: ((faz sinal com a mão)) ...e da:s e dos  
 329 triângulos por (óbvio) foi desenhar com fogo queimar o  
 330 giz de cera e desenhar e eu lembro quando eu fiz isso  
 331 causou um mal esta::r muito grande nas minhas colegas é:  
 332 como ele tá fazendo isso claro fo foi um trabalho assim  
 333 de dois em dois duas crianças é: tinha uma uma estagiária  
 334 na sala a prof auxiliar com as outras as outras tavam  
 335 brincando mas foi uma experiência muito ... legal muito  
 336 significativa pra eles né a uns ali ficaram que o fogo  
 337 queima tem temperatura tem essas coisas todas não foi só  
 338 um simples: desenhar mas envolvia mais entendeu? então

No excerto 09, Junior narra uma experiência vivida enquanto educando da educação Infantil, da qual proporcionou enquanto professor de turma. Uma das dimensões da narrativa, conforme Ochs e Capps, (2001), é a linearidade. Destaca-se, nesse excerto, uma ordem causal e temporal aberta já que insere um evento passado para ilustrar e remontar o que já vinha expondo.

O uso de formas linguísticas e não linguísticas emerge nessa interação. Na linha 323, o advérbio *muito*, nas linhas 326, 327, 332, 333 e 334, respectivamente, *mais*, *ondinhas*, *como*, *claro*, *crianças*, *sala* expressa a ênfase e intensidade do momento, assim como a perplexidade das colegas professoras diante de uma prática não usual na instituição.

Essa construção local de identidade perpassa também processos mais globais, necessitando de negociações a todo momento. Com relação ao ((faz sinal com a mão)), na linha 328, seu uso chama a atenção para as novas perspectivas da Educação Infantil, diferentemente daquela época enquanto educando e das práticas das professoras antigas. Isso fica evidente na linha 331, ao utilizar o verbo *é*, para anunciar o discurso construído na linha 332, *como ele tá fazendo isso*, dando mais

riqueza e substância à narrativa, conforme Tannen (2007). Do mesmo modo, ao utilizar o verbo *é*, como pista indexical, há a citação (Wortham, 2001), promovendo uma enunciação citada, ou seja, a fala das colegas professoras.

Na linha 335, avalia-se sua prática como positiva, fazendo o uso da modalização epistêmica (Wortham, 2001), ou seja, posicionando-se sobre aquele evento narrado. O docente expressa seu posicionamento dizendo, nas linhas 337 e 338, *que não foi só um simples: desenhar mas envolvia mais*. Para Junior, essa prática envolvia muitas experiências que ultrapassavam as atividades de registro no papel. Por fim, busca uma narrativa co-construída, uma vez que questiona o entrevistador, solicitando uma ação do mesmo ou um pedido de confirmação com o uso do verbo *entendeu?*

Excerto 10 – “Tu é homem por que que tu não vai pro ensino fundamental?”

342 a gente chega fazendo barulho e:: acaba não:: sendo  
 343 aceito né e daí também ouvi as críticas a:i tu é homem  
 344 por que que tu não vai pro ensino fundamental? tu vai ter  
 345 que trabalhar que nem criança criança faz xixi vaza e não  
 346 sei o que e como é que tu vai lim ã: vai: cuidar das  
 347 meninas daí o: em dois mil e vinte por exemplo no início  
 348 eu tinha ã: quatorze meninas e seis meninos ... tive que  
 349 aprender fazer rabo de cavalo (porque tava destreinado)  
 350 né e: foi muito legal assim e tipo acontecia de às vez  
 351 vazar xixi aconteceu de ter que dar banho em menina  
 352 aconteceu (SI) e nunca me: me: exclui dessa: é posição em

No excerto 10, Junior posiciona as personagens como críticas, frente a sua presença na Educação Infantil, situando a narrativa no nível 1 de Bamberg (2002). Novamente, utiliza o discurso construído, nas linhas 343 e 344, para dar realidade a pergunta *tu é homem por que que tu não vai pro ensino fundamental?* Considerando nível 2 proposto por Bamberg (2002) e Dal’Igna, Scherer, Silva (2018), Junior mostrar a existência da relação gênero e poder, envolvendo classificação, hierarquização e posicionamento e a insistência em delimitar espaços de competência femininos e masculinos na docência.

É a partir da linha 347 que essas delimitações são postas em xeque, pois Junior na manutenção da identidade de professor da Educação Infantil resiste às críticas e desafios desenvolvendo práticas de cuidar e educar.

Diante da análise realizada, Junior alterna os níveis de posicionamento propostos por Bamberg (2002) e os níveis de análise de identidades, propostos por Bucholtz e Hall (2005), em diversos momentos. As escolhas linguísticas e não linguísticas feitas para expressar o evento narrado acusam no micro da interação como as relações e discursos culturais transitam na sociedade como um todo, sobretudo dentro das instituições de ensino tradicionais.

#### Excerto 11 – “E daí eu perguntava pra ela: mas por quê?”

353            dois mil e dezenove eu também eu tinha uma: uma aluna que  
 354            era especial sindrômica usava fralda nunca me exclui da  
 355            coisa da troca da muda do coiso das das e daí eu sempre  
 356            ouvia de uma colega ai cuida:do é não é bom tu fazer esse  
 357            tipo de ação e daí eu perguntava pra ela: mas por quê? não  
 358            faz parte das nossas obrigações enquanto docentes? nã:o é  
 359            que as famílias podem não gostar tu vai trocar a menina  
 360            sim eu vou trocar a menina não vou abusar dela é: então  
 361            assim é tem muitas é:: coisas enraizadas sem fundamento  
 362            entendeu e isso vão das práticas pedagógicas às práticas  
 363            sociais ... então:: eu considero que eu não fui bem  
 364            recebido mas eu também ignorei o não ser muito bem  
 365            recebido e fiz disso é possibilidades assim até de  
 366            resistir de de estar ali resistindo

No excerto 11, a partir da linha 353 — *dois mil e dezenove eu também eu tinha uma:uma aluna que* Junior — apresenta uma narrativa intitulada de, segundo De Fina e Georgakopoulou (2012), segunda história: a aluna espacial. Isso acontece, considerando-se que o participante intenciona mostrar a compreensão do ponto da história. Assim, o uso da ênfase ao pronunciar a palavra fralda, na linha 354 e da fala alongada *cuida:do*, na linha 356 oferecem pistas para o entendimento dos papéis atribuídos e as relações de poder existentes na profissão.

Ao longo da narrativa, Junior nos mostra que ainda há, segundo Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), “um processo de diferenciação e posição”. Isso é expresso a partir da fala reportada, nas linhas 358 a 359, *faz parte das nossas obrigações*

*enquanto docentes? não é que as famílias podem não gostar tu vai trocar a menina.* No entanto, na linha 360, *sim eu vou trocar a menina não vou abusar dela*, se posiciona e transforma os papéis atribuídos a ele, pela professora.

Junior, mais adiante, faz uma narrativa contemplando o retorno das crianças ao presencial, a partir da modalidade de Ensino Híbrido<sup>10</sup>, período de pós-pandemia, envolvendo um familiar de educando conforme expresso no excerto 12:

Excerto 12 – “Daí ela respondeu que ela teve uma experiência muito ruim com um professor homem”

423 também entendeu? as questões das crianças é: esse ano eu  
 424 lembro agora com esse retorno pro presencial a:  
 425 primeira:: ... uma mãe me mandou um recado no whatsapp  
 426 tenho até guardado ali me dizendo que: que ela querendo  
 427 agradecer e me pedir desculpa por toda desconfiança que  
 428 ela teve de mim ... e eu na hora li aquilo e não tava  
 429 entendendo né é: e daí ela disse  
 430 Vagner: [até então ela nunca tinha se pronunciado  
 431 Júnior: não não né é: foi o primeiro contato ela nem me conhecia  
 432 é isso e daí eu di daí eu respondi mãe não não sei o que  
 433 que aconteceu mas tu pode falar daí ela respondeu que ela  
 434 teve uma experiência muito ruim com professor homem e ela  
 435 achava que a filha dela ia ter a mesma experiência e pelo  
 436 contrário que a guria relatou todas as coisas que tinham  
 437 feito na escola do banheiro à: alimentaça:o e falou de

Ao mencionar que uma mãe, nas linhas 425 a 428, *me mandou um recado no whatsapp tenho até guardado ali me dizendo que: que ela querendo agradecer e me pedir desculpa por toda desconfiança que ela teve de mim*, revela os processos culturais que envolvem o conceito de gênero e à docência, conforme Dal’Igna, Scherer e Silva (2018). Assim, Junior continua a narrativa, após o questionamento do entrevistador, revelando que não a conhecia pessoalmente (importante para perceber

<sup>10</sup> Entende-se por Ensino Híbrido, conforme Almeida (2020), uma mistura de ações que ora ocorrem no espaço on-line e ora no off-line. Além do mais, nessa modalidade não se separa os espaços reais dos virtuais. Ver mais em: Almeida, Geraldo Peçanha de. (2020) O Ensino Híbrido: Rotas para a implantação na educação infantil e no ensino fundamental.

A partir de junho de 2021, de acordo com os protocolos sanitários, as escolas da rede municipal envolvidas na pesquisa retomaram suas atividades presenciais e mantiveram as atividades remotas, ficando sob a responsabilidade de escolha quanto ao acesso por parte das famílias.

uma avaliação por parte da personagem, com base nas suas vivências). Logo, nas linhas 434 e 435, ela responde que *teve uma experiência muito ruim com professor homem e ela achava que a filha dela ia ter a mesma experiência*. Essa avaliação somente é desfeita quando a criança retoma as atividades presenciais e relata a mãe as suas experiências com aquele docente. A partir do “caráter relacional do conceito de gênero” abordado por Dal’Igna, Scherer e Silva (2018), as construções de docência sobre o feminino e masculino são interdependentes, ou seja, nesse contexto, espera-se que ambos os gêneros desempenhem as atividades com o mesmo direcionamento. É importante lembrar sobre o uso da ênfase na palavra todas (linha 436). Ao utilizá-la, Junior marca suas práticas e com isso uma modificação na avaliação da mãe da criança.

Embora Junior tenha vivido experiências não gratificantes no início de sua trajetória como professor da rede, considerou suas vivências enquanto criança. Sua narrativa apresenta formas linguísticas e não linguísticas para dar vivência aos acontecimentos e situar o entrevistador, garantindo também uma historiabilidade alta.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as intenções desta pesquisa, buscou-se ao longo do percurso, responder de que forma a construção das identidades docentes masculinas da Educação Infantil se constituiu em narrativas orais sobre sua prática profissional.

A partir da perspectiva linguística e interacional, analisou-se como os participantes construíram discursivamente as expectativas e os desafios apresentados no início de carreira por meio de suas narrativas. Investigou-se os posicionamentos discursivos apresentados nas narrativas de docentes e, por fim, evidenciou-se os elementos linguísticos-discursivos envolvidos na construção identitária do docente que atua na Educação Infantil.

Ao caminhar pela visão socioconstrucionista do discurso e da identidade com base nas análises das práticas discursivas, como aponta Moita Lopes (2001), acessaram-se os significados dos quais os participantes vivem na vida institucional na buscando entender como estes se veem e como veem os outros que os cercam.

As ferramentas analíticas assentaram-se em Ochs e Capps (2001) para a compreensão das dimensões das narrativas expressas pelos participantes; Bamberg (2002) e De Fina (2013), uma vez que apresentam discussões sobre os níveis de posicionamentos; Bucholtz e Hall (2005) para as tratativas de identidade. De modo a contemplar os discursos produzidos, utilizou-se das pistas indexicais desenvolvidas por Wortham (2001). E, por fim, para tecer sobre gênero e os processos envolvidos, utilizou-se o conceito-ferramenta proposto por Dal'Igna, Scherer e Silva (2018).

Sobre as dimensões das narrativas, destaca-se a historiabilidade alta apresentada pelos dois participantes. A partir dela, os participantes demonstraram a habilidade em transformar eventos do cotidiano profissional em fatos historiáveis. Logo, tanto Cássio quanto Junior, ao utilizarem estratégias com vistas a reestruturação de perspectivas, centralizam suas narrativas numa ordem causal e temporal aberta. Outra dimensão, a postura moral, permitiu visualizar o que a sociedade, ou parte dela, considera como valoroso aos papéis a serem desempenhados.

No que se refere aos níveis de posicionamentos, Cássio e Junior, ao longo das narrativas, transitam pelos três níveis de Bamberg (2002). Cássio, no início, situa os personagens de modo a justificar o narrado e aos poucos nos oferece o entendimento de constituição docente. Já Junior, além de situar os personagens, resgata um momento de sua vida, situação importante para compreender o papel a ser desempenhado como professor de Educação infantil.

Diante do ato de narrar, os participantes evidenciaram as marcas de constituição de identidade. A partir de Bucholtz e Hall (2005), as identidades adquirem significados com relação a outras posições. Nesse sentido, Cássio e Junior trouxeram possibilidades de análise, conforme os cinco princípios propostos pelas autoras. Para constituir-se como docente, Cássio ultrapassa os limites já construídos em sua mente pela sociedade, avaliando. Junior, por abarcar maior experiência profissional, utiliza uma variedade de indexicais sobre a sua própria identidade assim como as de outros.

Nesse direcionamento, o uso de pistas indexicais de Wortham (2001) facilita a interpretação a respeito de como os participantes se envolveram na interação. Exemplos como fala alongada, ênfases, uso de verbos para descrever as suas ações e as ações dos personagens foram recorrentes.

Em relação às ferramentas utilizadas para discutir as questões de gênero, muito envolventes na constituição de identidade dos professores da Educação Infantil, ao se olhar para além dos papéis reduzidos pela sociedade, percebeu-se as relações de poder. Responsáveis pela hierarquização e classificação dentro do próprio espaço educacional, as redes de poder estiveram presentes nos excertos analisados, a relembrar, ao narrar suas práticas específicas.

Posto isso, embora os dois participantes tenham mostrado como os processos de constituição de identidade ocorrem, sob a perspectiva linguística e interacional, não se pode deixar de destacar a relação de dependência entre identidade e diferença marcadas nas narrativas. Conforme Silva (2014, p. 74), enquanto identidade “é simplesmente aquilo que se é” e diferença “aquilo que o outro é”; as duas simplesmente existem. Assim, as afirmações de diferença evidenciadas ao longo das análises, somente puderam ser compreendidas na medida em que a relação com as afirmações de identidade foram aparecendo. Cássio ao dizer, por exemplo, no excerto 4, nas linhas 142 e 143 *eu não não quero ir pro ensino fundamental*, nos dá uma definição mais precisa sobre o lugar do qual deseja ocupar: a Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado, segundo Mosquera, Stobäus e Timm (2009, p. 48) é que “o professor precisa ser visto como um ser humano que, em função da consciência de sua condição no mundo, também se desenvolve num processo próprio numa educação em si”. Conforme narra Junior no excerto 11, linhas 365 e 366, ao considerar não ser bem recebido, fez disso *possibilidades assim até de resistir de de estar ali resistindo*. Sobre isso, o ato de se constituir docente pressupõe considerar o outro, resistindo e opondo-se em determinados momentos, sem quebra-se.

Dessa forma, acreditando ter alcançado os objetivos propostos para esta pesquisa, pode-se compreender como as pessoas estão sendo posicionadas no mundo e contribuir para que outros docentes compreendam o processo de exercer a docência na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BAMBERG, M. **Positioning Between Structure and Performance**. *Journal of Narrative and Life Story*, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.

\_\_\_\_\_. **Construindo a masculinidade na adolescência: posicionamentos e o processo de construção da identidade aos 15 anos**. In LOPES, L.P.M, BASTOS, L. (Org.) *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 149 – 185.

BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, BASTOS. L. C. **A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”**. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 231-251, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-210205-2920> acesso: dez 2021.

BASTOS, L. C. & BIAR, L. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. *DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 97-126. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445083363903760077> acesso: out. 2020.

BASTOS, Líliliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **Entrevista, narrativa e pesquisa**. In: BASTOS, Líliliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013, p. 9 – 20.

BASTOS, L. C. **Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa**. *Calidoscópio*, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BONNEAU, Cátia Soares. **Políticas de educação infantil no município de Canoas [manuscrito]: um estudo de caso (2009-2015)**. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

BOTTON, Fernand Bagiotto. **As masculinidades em questão: uma perspectiva de construção teórica**. *Revista Vernáculo*, n. 19 e 20, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/20548/13731> Acesso em: mar/2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de janeiro: Bertrand, 1997.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>> acesso em: out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>> acesso em: out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>> acesso em: out. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf> acesso em: out. 2020.

BUCHOLTZ, M; HALL, K. **Identity and Interaction: a Sociocultural Linguistic approach**. *Discourse Studies*. V. 7, n.4–5, p. 585–614, 2005.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>. Acesso em out. 2020.

CAVALCANTI, Marilda C. **Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada**. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233 - 252.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Claudia Almada Gavina da; BASTOS, Liliana Cabral. **Histórias de uma obesa: a teoria dos posicionamentos e a (re)construção discursiva das identidades**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 367-384, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-150302-1415> acesso: out/2020.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, J. V. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, E. H.; DAL'IGNA, M. C.; SILVA, R. R. D. (Orgs). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Modos%20de%20ser%20docente%20no%20Brasil%20-%20E-book.pdf> acesso ago. 2021.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. **The discursive production of selves**. Journal for the Theory of Social. Behaviour, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

DE FINA, A. **Positioning level 3: connecting local identity displays to macro social processes**. Narrative Inquiry. John Benjamins Publishing Company. V. 23, n. 1, p. 40-61, 2013.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. **Analyzing Narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

FLANNERY, Mércia. **Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada V. 42. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. **Posicionamentos interacionais em pequenas histórias**. Fórum Linguíst!co., Florianópolis, v.14, n.2, p.2116 - 2127, abr./jun.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n2p2116>. Acesso em: out. 2020.

FREITAS, L. F. R.; MOITA LOPES, L. P. **“Sobre feminismo, sobre racismo, sobre xenofobia, sobre tudo” – desequilíbrios narrativos em performances heterossexuais de um aluno migrante branco**. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 15, n. 2, p. 305-316, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.152.08> acesso: out/2020.

GARCEZ, Pedro M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar conversa cotidiana. *In*: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.). **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro, Edições IPUB, 2001.

GATTI, B. A. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, n.1, p. 139-210, maio/ago. 2010.

GEE, James Paul. Discourse, Small-d, Big-D. Appeared in: Karen Tracy, Cornelia Ilie, and Todd Sandel, Eds., **International Encyclopedia of Language and Social Interaction**, published with Wiley-Blackwell and the International Communication Association, 2015.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to discourse analysis: theory and method**. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Routledge, 2010.

GUIMARÃES, Thayse Figueira; MOITA LOPES, Luis Paulo. **Trajetória de um texto viral em diferentes eventos comunicativos: Entextualização, indexicalidade, performances identitárias e etnografia**. Alfa. São Paulo. V. 61, N. 1. p. 11-33, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1704-1> acesso: nov. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

JAEGER, Angelita Alice; JACQUES, Karine. **Masculinidades e docência na Educação Infantil**. Estudos Feministas, Florianópolis, 25(2): 545-570, maio-agosto/2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p545> acesso: fev. 2022.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle, WA: University of Washington Press, p.12-44, 1967.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 7ed. São Paulo: Contexto, p. 443 – 481, 2004.

\_\_\_\_\_. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo. Editora Ática: 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 6ª reimpressão, 2018, p. 9-27.

MISHLER, E. G. **Craft Artists' Narratives of Identity**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. **Research interviewing: context and narrative**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

MIRA, Caio. **Como é que a gente diz? Uma análise das estratégias textual-interativas na narrativa de uma pessoa com doença de Alzheimer**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190304-7818> acesso: fev/2021.

\_\_\_\_\_. **Conversação nas Afasias: Uma Análise do Tópico Discursivo e do Turno Conversacional sob a Perspectiva Textual-Interativa**. Ling. (dis)curso, Tubarão, v. 16, n. 1. 2016, p. 133-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160107-4015> acesso: fev/2021.

\_\_\_\_\_. **Afasia e interação: uma análise da dinâmica de turnos e da gestão do tópico nas práticas conversacionais de sujeitos afásicos e não-afásicos**. Tese (Doutor) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Acesso: fev/2021.

MOITA LOPES, L. P. **Os espaçotempos da narrativa como constructo teórico-metodológico na investigação em linguística aplicada**. Caderno de Letras, Pelotas, n. 40, p. 11- 33, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/21413>. Acesso em: 5 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade**. Revista Da Anpoll, 2(27). 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.18309/anp.v2i27.146> acesso: out/2020.



\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 85- 107, 2006.

\_\_\_\_\_. Discursos de identidades em sala de aula de leitura: a construção da diferença. *In*: **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 29-56, 2002.

\_\_\_\_\_. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. *In*: RIBEIRO, B. Lima; LIMA, C.; DANTAS, M.T. (org) **Narrativa, identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Ed. IBUB-CUCA, 2001.

MOSQUERA, J. J. M. ; STOBÄUS, Claus Dieter ; TIMM, Edgar Zanini . **O professor e o cuidado de si: perspectivando a própria vida como uma obra de arte. Por que não?** *Ciência em Movimento* , v. 22, p. 47-53, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/115/80> acesso em mar/2022.

OCHS, E; CAPPS, L. **Living Narrative. Creating lives in everyday storytelling**. Cambridge. Harvard University Press, 2001.

PRÁ, Jussara Reis. Gênero, cidadania e participação na esfera pública. *IN*: CARVALHO, Marie Jane Soares; ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Produzindo gênero**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIESSMAN, C. **Narrative analysis**. California: Sage, 1993.

SACKS, H. **On doing “being ordinary”**. *In*: ATKINSON, J. M. & HERITAGE, J. **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.

SANTOS, William Soares dos. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. *In*: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SCHERER, Renata Porcher ; DAL’IGNA, Maria Claudia. Amor, cuidado e competência: um olhar de gênero sobre a profissionalização do trabalho docente. *In*: **38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em**

**Educação** (ANPEd), 2017, São Luís (MA). Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 2017. p. 1-15. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT23\\_173.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT23_173.pdf) Acesso em: set. 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez., 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> Acesso em: set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 73 – 102, 2014.

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

WILMSEN, Lilibth; RAMOS, Flávia Brocchetto; Maciel, Rochele A. Andreazza. **Ser professor de crianças: a escuta atenta das infâncias**. Revista Didática Sistemica. Vol. 23, n.1, p. 301 – 313, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11769> acesso: abr/2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7 – 72, 2014.

WORTHAM, Stanton. **Narratives in action**. New York: Teacher College Press, 2001.

**ANEXOS**

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar de um estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos por mim, Vagner Moraes Farias, sob orientação do Prof. Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira, intitulado Como ser homem e professor na Educação Infantil? A construção de identidades a partir das narrativas de práticas docentes, tem como objetivo analisar de que forma as identidades dos professores do gênero masculino se constituem em narrativas orais sobre sua prática profissional. Assim, buscamos observar como os participantes, professores do gênero masculino atuantes na Educação Infantil, expõem discursivamente as expectativas e os desafios apresentados no início de carreira; compreender os posicionamentos discursivos que emergem na narrativa de docentes; analisar os elementos linguísticos-discursivos envolvidos na construção identitária do docente que atua na Educação Infantil. Desta forma, é permitida a sua participação "de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida".

Para a geração de dados utilizaremos a gravação de áudio e vídeo para registrar as entrevistas. Os dados serão obtidos por meio de entrevista parcialmente estruturada que ocorrerá individualmente, em horário viável ao participante, estimando uma duração de no máximo duas horas, a partir de videoconferência (via Google Meet), de modo a respeitar os protocolos sanitários exigidos, dada a Pandemia do COVID-19 (Coronavírus). As entrevistas ocorrerão fora do espaço escolar. Todo o material gerado será utilizado para posterior análise e guardado para futuras consultas. Assegura-se que os dados gerados e gravados serão armazenados e guardados em local seguro, em mídia protegida por senha ou mesmo em drives on line, aos quais só o pesquisador poderá ter acesso.

Existem riscos envolvidos nesta pesquisa. Eles são mínimos e envolvem a possibilidade de identificação do participante, o que pode ocasionar eventuais constrangimentos profissionais e pessoais em função da identificação dos dados. O pesquisador compromete-se a proteger a identidade dos participantes e usar nomes fictícios para designar os participantes e lugares. Ao perceber qualquer risco ou dano significativo ao participante da pesquisa, o pesquisador comunicará o fato, imediatamente, ao Sistema CEP - UNISINOS, e avaliará, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Ainda, lembramos que o Sistema CEP - UNISINOS será informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal dos estudos por ele aprovados. No entanto, sua contribuição será relevante para compreender as questões de gênero e identidade que estão envolvidos na atuação de professores do gênero masculino na educação infantil.

É importante destacar ainda que:

- Estaremos à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa e você pode fazer contato com o pesquisador pelo e-mail [professormfarias@gmail.com](mailto:professormfarias@gmail.com) ou pelo telefone (51) 98625-5058;
- Você, como participante, poderá ter acesso aos resultados parciais e finais no momento em que desejarem. Desta forma, terá todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.
- Poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum;
- Poderá se sentir desconfortável durante a participação do encontro online.

Neste caso, deverá sinalizar para que possamos verificar se é possível darmos continuidade à pesquisa e de que forma, ou se sua preferência for por desistir de participar.

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
**Em: 24/05/2021**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

*O Comitê de Ética é responsável por assegurar os cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.*

- As imagens e voz não serão exibidas publicamente;
- Sua participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, será feita a leitura deste TCLE no início da entrevista e a sua participação fica confirmada através do seu aceite pelo Google Forms. Sugerimos que você registre um print da tela ou salve o form gerado como um documento que comprove sua participação.

Agradeço por sua colaboração e interesse no projeto.

Atenciosamente,

Vagner Moraes Farias  
Pesquisador Responsável  
Contato: (51) 98625-5058

**CEP – UNISINOS**  
**VERSÃO APROVADA**  
Em: 24/05/2021

**ANEXO B – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO**

...	Pausa
:	Fala alongada
___	Ênfase
( )	Sugestão do transcritor
(SI)	Segmento incompreensível
[	Sobreposição de fala
@	Risada

Fonte: Marcuschi (2003); Mira (2012, 2016)