



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

FRANCISCO MÁRIO CARNEIRO DA SILVA

**UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE
CRENÇAS DE HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ou quando a
identidade é pensada gramaticalmente**

RECIFE

2024

FRANCISCO MÁRIO CARNEIRO DA SILVA

**UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE
CRENÇAS DE HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ou quando a
identidade é pensada gramaticalmente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Medianeira de Souza.

RECIFE

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Francisco Mário Carneiro da.

Um estudo sistêmico-funcional sobre a representação de crenças de homens professores de Educação Infantil – ou quando a identidade é pensada gramaticalmente / Francisco Mário Carneiro da Silva. – Recife, 2024.

143 : il.

Orientador(a): Maria Medianeira de Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Inclui referências, anexos.

1. representação de crenças. 2. identidade profissional. 3. linguística sistêmico-funcional. 4. sistema de transitividade. I. Souza, Maria Medianeira de. (Orientação). II. Título.

800 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2024 - 74)

FRANCISCO MÁRIO CARNEIRO DA SILVA

**UM ESTUDO SISTÊMICO-FUNCIONAL SOBRE A REPRESENTAÇÃO DE
CRENÇAS DE HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – ou quando a
identidade é pensada gramaticalmente**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em: 07 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Maria Medianeira de Souza (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Camila Stephane Cardoso Sousa (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará

Maria Eugenia Batista (Examinadora Externa)
Universidade Federal de São Paulo

Esta dissertação é de **Rosa Maria**, professora e amiga querida, a quem não poucas vezes demonstrei minha teimosia e por ela fui acolhida em amor e respeito recíproco.

É de **Camila Cardoso**, quem primeiro acreditou na plausibilidade e possibilidade desta pesquisa, quem também co(Orí)entou – mesmo que informalmente; quem foi amigacoloco de minhas muitas insatisfações e receios ao longo deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Laroyê Exu, Exu é Mojubá!

Sou de Fortaleza-Ceará. Prestei seleção no mestrado em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2022, passei, arrumei minha mala e fui embora. Mas, como diz mainha: sou amiga de Exu, por isso nunca estive sozinha e estou sempre protegida. Nesta seção do trabalho, gostaria de agradecer a quem esteve comigo nessa travessia.

Embora nunca tenha sido aluna da professora Vera Rodrigues, aprendi com algumas de suas seguidoras que onde quer que estejamos, devemos nos engajar teórica, política e afetuosamente com as pessoas e com o mundo. Em concordância com isso, entendo, por minha afro-brasilidade, que o saber é circular e intimamente comunitário. Assim sendo, deixo aqui registrado meus agradecimentos em forma de relato afetivo.

Às vezes eu me pego pensando o que seria de mim sem **Exu** para abrir meus caminhos. Sem ele, como meus passos estariam protegidos e quem seria, então, meu guia? Esse Orixá, que eu acredito como deus, não só abriu, como floresceu meus caminhos. Fez com que nos *entre* da vida, surgisse beleza e encanto. Dessa beleza, cito **Camila Cardoso**, minha (Ori)entadora, que como se diz na filosofia Iorubá, esteve *entre* eventos, aulas e grupo de pesquisa, guiando meus passos — não só acadêmicos, mas principalmente aqueles que dizem respeito a vida bonita que vive e flui de nós.

Há belezas que perduram e que, por isso, estão sempre presentes. **Rosa Maria, Anita Lustosa e Tânia Serra Azul**, desde que nossos caminhos se cruzaram, abrem portas e oportunizam grandes e importantes vivências universitárias. Elas me incluem nesse mundo vivido que por hora me motiva a viver e a continuar nessa jornada universitária dura (que pode ser bonita, como elas me ensinam).

E Exu, ao caminhar comigo, me conduziu ao **Coletivo Mapinduzi**, essa comunidade amorosa que me ensinou a construir-partilhar saberes de forma circular e sempre amorosa. Nesse coletivo, dentre tantas outras, **Thayna Colares, Gabriele Antunes, Lia Andrade, Alane Delmondes, Raquel Carine, Davison Souza e Juliana Santana** foram as primeiras pessoas a ouvirem sobre esta pesquisa, ler fragmentos dela e, de uma forma ou de outra, incentivar para que eu permanecesse nessa jornada — que, como me ensinaram, é maior que o período do mestrado. Eu sou uma pessoa privilegiada, porque enquanto a referência da maioria das pessoas está “a de sete palmos de areia”, as minhas estão vivíssimas — radiantemente belas e potentes.

Ao chegar em Recife, cidade que me acolheu no período deste mestrado, entendi de uma vez por todas que quem confia em Exu não se entristece na solidão. Além de todas as pessoas que já estavam em minha vida, morando em Recife meus caminhos se cruzaram com **Carolina Almeida (Carol)** e **Marcelo Henrique**, que não só me acolheram em sua casa quanto me apresentaram a pulsante vida recifense; **Carlos Henrique, Letícia Lisboa e Dona Lourdes**, pessoas queridas que me apresentaram a delícia que é viver numa família recifense; e **Aline**, que é um amor que levarei para toda a vida. Nossa conexão foi instantânea e imediata, como acontece no caso de amores-da-vida.

E, dentre as giras que damos no mundo, numa encruzilhada acadêmico-afetiva, encontrei **Odailta Alves, Joseph Luke e Maxi Maia**, meu “grupinho do mestrado”. Vê, sei que se não estivéssemos na mesma turma, eu ainda seria mestra, mas sem nem metade da diversão.

Ainda nas andanças da vida, encontrei **Isabel Muniz**, amiga querida, que por um acaso é uma Fortalezense que vive em Maceió, lugar onde nos encontramos. Bel me incentivou em vários momentos e em ocasiões diversas me explicou conceitos e me ajudou a entender teorias linguísticas. Agradeço por nossa amizade que, se começou na e pela universidade, estende-se e vai além — floresceu... vê como é bonita!

Minha ginga acadêmica no mestrado em Letras também foi atravessada por uma condução à distância, tendo em vista meu retorno prévio à Fortaleza. **Medianeira**, minha orientadora, além de ter aceitado que uma estranha adentrasse seu grupo de orientandos, auxiliou-me na desenvoltura desta pesquisa. Agradeço-a não só pela condução, como também pelas conversas sobre Clarice Lispector, de quem somos admiradoras.

Dessa relação com Medi, encontrei **Eugenia Maria**, professora querida que participou da minha banca de qualificação. Eugênia é uma professora sensível e gentil, características que se revelam não só no parecer ao meu trabalho como também nas conversas que tivemos nos corredores da UNICAMP, na edição de 2023 do ALSFAL. À professora Eugênia agradeço por ser solícita e disponível para tirar minhas dúvidas, aguçar minha percepção e pelas trocas acadêmico-afetivas que tivemos — que foram poucas, mas profícuas; e eu espero que possamos ter ainda mais num futuro próximo.

Ainda no contexto universitário, desta vez sob influência de Camilinha, encontrei-me enquanto sistemicista em dois espaços: (I) No **Círculo Linguístico de Fortal (CLF)**, que em seu curto período de atuação, ajudou-me a pensar sobre minhas categorias de análise e a entender cada vez mais a LSF. À **Giselly Oliveira, Thainá Galvão, Samuel Marques, Marília Gabriela** e Camila Cardoso gratidão pelas trocas e boas risadas; e (II) no Grupo de Pesquisa

em Gramática e Aquisição (GRÃO), meu primeiro grupo de pesquisa em linguística, foi onde boa parte das ideias que tive ainda no período da graduação e, principalmente, durante o mestrado puderam germinar. Gratidão à Camilinha e **Ana Célia**, que proporcionam um espaço seguro e acolhedor, onde jovens pesquisadoras como eu podem criar raízes e frutificar.

Das disciplinas que fiz no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, agradeço a **Ricardo Leite** e **Suzana Cortez**, professores queridos que me incentivaram durante o curso de mestrado e, através de suas maravilhosas aulas, fizeram com que eu me apaixonasse ainda mais pela linguística. Nesse mesmo espaço, agradeço a presteza e boa gestão das professoras **Evandra Grigoletto** e **Fernanda Galli**, que coordenaram o Programa de Pós-graduação em Letras durante o período em que fiz parte dele. Ademais, agradeço pelo serviço voluntário de **Thiago Costa**, que foi o representante discente mais incrível que já conheci.

Agradeço à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (CAPES) pelo financiamento estudantil que permitiu que eu desfrutasse de um período de intenso estudo e dedicação à minha pesquisa. Sobre isso, também agradeço ao **governo democrático do Presidente Lula**, que viabilizou e aumentou o valor das bolsas depois de 10 anos sem reajuste.

Ainda no espaço acadêmico, mas dessa vez na Universidade Estadual do Ceará, agradeço às minhas orientandas e às pessoas que me convidaram a compor suas bancas de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, visto que essa experiência de orientação de trabalhos acadêmicos fez com que eu apurasse meu olhar em relação a minha própria pesquisa. Dentre essas pessoas, agradeço especialmente à **Lorrayne Rodrigues**, minha primeira orientanda; **Maria Helena**, **Clarice Nascimento** e **Thiara Crispim**, amigas queridas que me inspiram e encantam com suas potentes pesquisas.

Fora do espaço universitário e, principalmente, anterior à minha formação acadêmica, está minha família. Graças à minha mãe, **dona Mazé**; minhas irmãs, **Andréa Inácio** e **Adriana Inácio**; e minha sobrinha-irmã, **Jessika Antero**, pude viver o sonho de estudar em outro estado. Elas, na medida do possível, ajudaram-me não só financeira, como também emocionalmente. Estar longe de casa me mostrou como eu gosto delas, apesar das diferenças e contradições. Minha mãe, minhas irmãs e minha sobrinha são as mulheres que inspiram meu existir. Agradeço imensamente pelo apoio e assistência.

Por fim e não menos importante, agradeço a mim mesma, tanto na persona de **Mar**, essa poesia em ebulição, quanto na persona de **Anansi Owèrè**, essa poeta de efervescências e paixões avassaladoras. Mudar de cidade aos 23 anos é difícil a beça, hoje eu sei. Principalmente

quando você é uma pessoa não binária negra e vive numa sociedade que é um constante perigo à sua dissidência. Mas, como eu disse, meus caminhos abriram-se para o amor, para a amizade e para a felicidade. O que não me livrou de passar por momentos difíceis, óbvio. Mas eu aguentei firme e venci as adversidades. Graças às boas amizades que fiz, sim; mas também porque eu sou mais forte e teimosa do que imaginei. Assim, agradeço a mim mesma, pela sabedoria e sensibilidade que fizeram com que eu continuasse firme e forte nessa jornada, sem desistir dos meus sonhos. Mar, você é mestra agora!

Falo querendo entender, canto para espalhar o saber e fazer você perceber
Que há sempre um mundo, apesar de já começado, há sempre um mundo pra
gente fazer
Um mundo não acabado
Um mundo filho nosso, com a nossa cara, o mundo que eu disponho agora foi
criado por mim
Euzin, pobre curumim, rico, franzino e risonho, sou milionário do sonho.

(Milionário do sonho, Canção de Elisa Lucinda e Emicida).

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivo analisar, por meio do Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como homens professores de Educação Infantil representam suas crenças e constroem sua identidade profissional a partir de seus relatos orais. Consoante Halliday e Matthiessen (2014), reconheço que a linguagem possui a função de construir nossa experiência de mundo (interna e externa), sendo a língua concebida em sua função de representação. Por representação, entendo a possibilidade de criação da “realidade” por meio de escolhas léxico-gramaticais feitas pelos usuários da língua, de modo que representar, como destaca Fuzer (2008), é constituir versões da realidade significadas via linguagem. Na LSF, opto pelo Sistema de Transitividade, vinculado à subfunção experiencial da Metafunção Ideacional, como instrumental teórico-analítico para detecção e descrição das crenças presentes na identidade profissional dos professores. Além da noção de representação da LSF, utilizo a noção de Identidade Cultural (Hall, 2006; 2016; Woodward, 2014; Machado, 2020) e a noção de Crenças da Linguística Aplicada (Barcelos, 2001, 2007; Assis-Peterson; Cox; Santos, 2010; Vieira, 2019). O *corpus* foi composto por sete relatos orais de homens professores da Educação Infantil de três municípios cearenses: Fortaleza, Pecém e Morada Nova. Na análise dos dados, detectei que os professores mobilizam um conjunto de crenças a partir de algumas representações, quais sejam: representação das características que um professor de Educação Infantil precisa ter; de suas identidades profissionais; de suas experiências docentes na Educação Infantil; de suas motivações; da comunidade escolar; da inexperiência em relação a cuidados infantis; do gênero masculino como detentor de poder; da afinidade com a área de atuação; das estratégias de permanência e da ausência de homens enquanto professores de Educação Infantil. Além disso, detectar e descrever as crenças por meio das representações me permitiu traçar um perfil identitário de como esses professores concebem a si mesmos enquanto profissionais desse segmento de ensino.

Palavras-chave: representação de crenças; identidade profissional; linguística sistêmico-funcional; sistema de transitividade.

ABSTRACT

In this research, I aim to analyze, through the Transitivity System of Systemic-Functional Linguistics (SFL), how male preschool teachers represent their beliefs and construct their professional identity based on their oral reports. According to Halliday and Matthiessen (2014), I recognize that language has the function of constructing our experience of the world (internal and external), and language is conceived in its function of representation. By representation, I mean the possibility of creating “reality” through the lexical-grammatical selection made by language users. Representation, as Fuzer (2008) points out, is constituting versions of reality signified through language. In LSF, I opted for the Transitivity System, linked to the experiential subfunction of the Ideational Metafunction, as a theoretical-analytical tool for detecting and describing the beliefs present in teachers' professional identities. In addition to the notion of representation from LSF, I use the notion of Cultural Identity (Hall, 2006; 2016; Woodward, 2014; Machado, 2020) and the notion of Beliefs from Applied Linguistics (Barcelos, 2001, 2007; Assis-Peterson; Cox; Santos, 2010; Vieira, 2019). The corpus consisted of seven oral reports by male preschool teachers from three municipalities in Ceará: Fortaleza, Pecém and Morada Nova. In the analysis of the data, I detected that the teachers mobilize a set of beliefs based on some representations, namely: representation of the characteristics that an Early Childhood Education teacher needs to have; of their professional identities; of their teaching experiences in Early Childhood Education; of their motivations; of the school community; of inexperience in relation to childcare; of the male gender as the holder of power; of affinity with the area in which they work; of strategies for staying in the job and of the absence of men as Early Childhood Education teachers. In addition, detecting and describing beliefs through representations allowed me to draw up an identity profile of how these teachers conceive of themselves as professionals in this segment of teaching.

Keywords: belief representation; professional identity; systemic-functional linguistics; transitivity system.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensões, princípios e ordens de organização	52
Figura 2 – Estratos da língua	53
Figura 3 – Tipos de processos.....	59
Figura 4 – Sistema de Tipos de processos: material.....	62
Figura 5 – Sistema de Tipos de processos: mental	63
Figura 6 – Sistema de Tipos de processos: relacional	65
Figura 7 – Sistema de Tipos de processos: comportamental.....	65
Figura 8 – Sistema de Tipos de processos: verbal	66
Figura 9 – Sistema de Tipos de processos: existencial	67
Figura 10 – Padrões de experiência na oração	76
Quadro 1 – Quantitativo de palavras por relato	77
Quadro 2 – Quantitativo numérico por processo e assunto	77
Quadro 3 – Grupos verbais mais recorrentes.....	78
Quadro 4 – Representações e crenças – Processo Relacional 1.....	124
Quadro 5 – Representações e crenças – Processo Relacional 2.....	125
Quadro 6 – Representações e crenças – Processo Material.....	126
Quadro 7 – Representações e crenças – Processo Mental.....	127

SUMÁRIO

1	ADENTRANDO ESPAÇOS E CRIANDO LUGARES	
	– OU DA INTRODUÇÃO.....	15
1.1	UMA ESCOLHA PESSOAL, POLÍTICO-PEDAGÓGICA	
	– OU DA JUSTIFICATIVA.....	15
1.2	DESENHO DO QUADRO DE PESQUISA	
	– OU DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	18
2	DESENVOLVENDO MEU QUADRO TEÓRICO	
	– OU DA TEORIZAÇÃO SOBRE OS CONCEITOS	
	DE IDENTIDADES E CRENÇAS.....	25
2.1	“NÃO AQUILO QUE SOMOS, MAS AQUILO QUE NOS TORNAMOS”	
	– OU DO CONCEITO DE IDENTIDADES	25
2.1.1	Das identidades culturais	26
2.1.2	Da identidade e diferença.....	29
2.1.3	Da identidade e representação.....	33
2.2	CRER OU NÃO CRER, EIS A QUESTÃO!	
	– OU DA CRENÇA EM LINGUÍSTICA APLICADA.....	37
2.2.1	Uma justificativa – ou da delimitação teórica.....	39
2.2.2	Desenho de um conceito – ou das proposições e avanços no estudo em questão ...	44
3	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: REPRESENTAÇÃO E	
	SISTEMA DE TRANSITIVIDADE	51
3.1	ASPECTOS GERAIS DA TEORIA	
	– OU DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL.....	51
3.2	CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO SIGNIFICADO	
	– OU DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE.....	57
3.3	PALAVRA COMO FRESTA ILUMINADA DA REALIDADE	
	– OU DA REPRESENTAÇÃO.....	68
4	PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE	73
4.1	DETECÇÃO E DESCRIÇÃO DAS CRENÇAS	79
4.1.1	Caracterizando a experiência docente	
	– ou da recorrência dos Processos Relacionais	79
4.1.2	Fazendo e acontecendo a experiência docente	
	– ou da recorrência dos Processos Materiais	96

4.1.3	Percebendo, compreendendo e desejando a experiência docente	
	– ou da recorrência dos Processos Mentais	105
4.2	COMO A IDENTIDADE É CONSTRUÍDA GRAMATICALMENTE	121
5	À GUIA DE CONCLUSÃO.....	130
	REFERÊNCIAS.....	134
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	(TCLE).....	139
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	(TCLE VIRTUAL)	141

1 ADENTRANDO ESPAÇOS E CRIANDO LUGARES

– OU DA INTRODUÇÃO

1.1 UMA ESCOLHA PESSOAL, POLÍTICO-PEDAGÓGICA

– OU DA JUSTIFICATIVA

Venho¹ pesquisando docência masculina na Educação Infantil desde a graduação em Pedagogia, quando essa discussão me atravessou de fato. Essa temática me interessa tanto porque estive, ao longo do curso, em uma sala majoritariamente feminina quanto porque, mesmo sendo uma pessoa do gênero não binário, sou lide socialmente como homem, sobretudo quando performo masculinidade. Nesse sentido, sou um ser estranho à Educação Infantil. Ou seja, minha primeira experiência nesse segmento foi atravessada pela exigência de um pai para que eu fosse demitido, porque aquele espaço não foi pensado para mim — ou, pelo menos, não para minha performance de masculinidade.

No que diz respeito à docência, eu não acredito em sacerdócio ou vocação. Nós, professoras e professores, de qualquer segmento do ensino, não somos vocacionadas a exercer essa função. Se a exercemos, por um motivo ou outro, isso tem a ver com uma decisão pessoal, política e, especialmente, pedagógica — de compromisso ideológico, principalmente. Nesse sentido, a delimitação orientada para a investigação da representação de crenças sobre a identidade profissional de *homens professores de Educação Infantil* suscita uma escolha neste quadro de pesquisa, visto que não concordo com a representação da Educação Infantil como uma atividade essencialmente feminina.

As atividades desenvolvidas na Educação Infantil, sobretudo com relação ao cuidado de crianças pequenas, foram historicamente associadas ao gênero feminino. Assim, os homens que conseguem adentrar e permanecer nesse espaço atualizam a possibilidade de uma masculinidade desviante, na subversão da norma estabelecida aos gêneros dominantes: homem e mulher. O conjunto de elementos vinculados ao cuidado – relação com o corpo da criança, higiene pessoal, carinho etc. –, que são tomados como pressuposto para o exercício da função

¹ Aprendi muito cedo que uma pesquisa acadêmico-científica é sempre um trabalho de muitas mentes/vozes, tanto por conta das orientações quanto pelas interlocuções com outras tantas pessoas. Como linguista, acredito que o enunciado é sempre único e irrepetível, mas necessariamente atravessado pelo dialogismo. Assim, mesmo utilizando a primeira pessoa do singular, não deixo de levar em consideração outras ideias/vozes que ecoam através da minha – quer de autores/as que embasam meu discurso, quer de minhas orientadoras ou de outras tantas intelectuais que tive o prazer de conversar sobre minha pesquisa. O uso da primeira pessoa marca um compromisso político-ideológico de me implicar em minha produção científica, mas não apaga, assim espero, a voz das outras pessoas que me instruíram nessa jornada.

de professor no âmbito da Educação Infantil, revela uma representação que já indica uma crença social que temos sobre essa etapa do ensino.

O espaço da Educação Infantil é permeado por práticas e usos da linguagem que indicam que este tende a ser um âmbito restrito ao gênero feminino. Na condição de estudante de Pedagogia que buscava um estágio em instituições particulares, em várias ocasiões me deparei com anúncios de vagas com o seguinte letrero: “Contrata-se professora de Educação Infantil”, com o morfema indicativo do feminino, que marca a preferência por pessoas do gênero feminino. Às vezes, alguns anúncios ainda enfatizavam que a vaga era “exclusiva para mulheres”. Isso porque, como diz Sayão (2005), a capacidade de cuidar é historicamente concebida como uma característica tipicamente feminina.

No entanto, cuidado-educação, para a literatura especializada sobre Educação Infantil, é tido como um binômio, como processos que acontecem simultaneamente no fazer pedagógico. Didonet (2003) destaca que não há educação sem cuidado. Nesse sentido, profissionais que estão envolvidos em processos educativos, quer sejam mulheres ou homens, situam-se entre relações de cuidado-educação.

A categoria do cuidado é muito importante na interpretação da realidade socioeducacional. Sayão (2005) advoga que, sendo o “gostar de crianças”, “ter jeito” e “vocação” construções socioculturais, não só mulheres e homens aprendem a cuidar, como mulheres e homens diferentes cuidam de formas diferentes. E, como já destaquei, a categoria “cuidado”, na primeira etapa da educação básica, tem forte implicação para a função docente, âmbito em que os sujeitos desta pesquisa estão situados.

Gonçalves, Faria e Reis (2016) salientam que a sociedade indica os papéis sociais que cada sujeito de gênero deve desenvolver, estabelecendo funções específicas para homens e mulheres. Embora esses papéis sociais sejam fruto de uma dada construção histórica e social, acabamos incorporando determinadas práticas como habituais e essencialmente femininas ou masculinas. Nesse sentido, histórica e socialmente, a mulher assume o papel social de “cuidadora de crianças pequenas”.

Pensar a mulher como naturalmente cuidadora, na Educação Infantil, é pensá-la também como naturalmente educadora. No entanto, no passado e ainda hoje, quando a educação é sinônimo de cognição, relacionada meramente à transmissão de conteúdo, os homens eram/são maioria no espaço educacional. De modo geral, digo. Em todos os segmentos de ensino, sobretudo aqueles que socialmente são entendidos como espaços mais conteudistas, como os Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. E, sobre esse ponto, vale lembrar que a Educação Infantil também é um campo de disputa. Sendo um espaço

que começou com um caráter meramente assistencialista, ainda hoje é visto como não sendo voltado à cognição, de modo que as mulheres, em decorrência das crenças sociais em relação à divisão dos papéis de gênero, são maioria nesse âmbito que, no senso comum, só lida com o cuidado.

Tanuri (2000) advoga que a escola normal, instituição responsável pela formação de normalistas – pessoas que fizeram magistério nas antigas Escolas Normais –, era inicialmente destinada ao público masculino. Sendo a sociedade machista e patriarcal, a educação era um privilégio do homem. Entretanto, a autora aponta que a mulher se insere nesse espaço e isso se explica a partir de três mudanças no paradigma social: (1) a percepção de que a profissão docente era semelhante ao desempenho das funções domésticas (exercidas pelas mulheres); (2) baixa remuneração; e (3) falta de prestígio social. Dando enfoque ao primeiro ponto destacado, considero que quando a dinâmica social prioriza a educação voltada para o cuidado, as mulheres são as principais sujeitas a desempenharem essa função.

Nesta pesquisa, parto do pressuposto de que além das questões de prestígio social e baixa remuneração salarial para profissionais do magistério, a sociedade absorve e reproduz a crença que diz que a mulher, sob um viés assistencialista em relação ao cuidado, é naturalmente educadora, e isso fez com que os homens estabelecessem certa distância da primeira etapa da educação básica.

Segundo os dados apresentados no Censo da Educação Básica de 2022, com relação ao número de docentes na Educação Infantil, dos 657 mil docentes que atuam nesse segmento, 96,3% são do gênero feminino e 3,7% do gênero masculino. Esse dado demonstra que, em nível nacional, o quantitativo de homens que ocupam a função de professores na Educação Infantil é mínimo.

Mesmo essa presença tímida de homens professores de Educação Infantil me instiga a refletir sobre a identidade desses sujeitos, pois parto do pressuposto de que, ao conviverem no espaço da Educação Infantil, esses homens vivenciam processos de identificação a partir de um conjunto de crenças forjadas em sua experiência de atuação profissional, relação com a comunidade escolar e suas concepções sobre si enquanto profissionais do ensino nesse segmento.

O desejo de realizar esta pesquisa vem desde a graduação, quando desenvolvi uma pesquisa educacional que, à época, tinha o intuito de conhecer a realidade de homens professores de Educação Infantil do município de Fortaleza-CE (Silva, 2021). Essa pesquisa anterior tinha o objetivo de conhecer a vivência, os desafios e as estratégias de permanência desenvolvidas por esses sujeitos.

Para o mestrado, observei que a detecção e descrição das crenças de homens professores de Educação Infantil se mostra relevante à medida que investigo sujeitos que são minoria nessa etapa de ensino em seu campo de atuação profissional. Antes de apresentar detalhadamente as categorias que utilizo nesta empreitada científica, gostaria de explicitar que, ao me filiar teoricamente na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e ao me utilizar da noção de representação dessa mesma teoria, concebo que as crenças, enquanto conjunto de concepções sobre a realidade, modeladas e assentadas a partir da experiência, manifestam-se num processo de representação da realidade, que, por sua vez, acontece ao mobilizarmos a linguagem.

Desde que comecei a pensar na possibilidade desta pesquisa na área das Letras, mais especificamente na ciência Linguística, compreendi que ela seria interdisciplinar; visto que trato de um fenômeno que tem desdobramentos pedagógicos. Assim, considero que essa temática é de fundamental relevância para a formação de professores, para a Educação Infantil e para os estudos sobre representação sob o viés teórico da LSF. A professora Cristiane Vieira, que me inspirou com sua tese sobre avaliatividade e crenças, em 2019, apresentou um caminho para lidar com crenças a partir da LSF. Aqui, com meu trabalho, consolido esse investimento, explicando que o Sistema de Transitividade (ST) possibilita apreender esse aspecto da experiência.

Nesse sentido, este trabalho é destinado aos professores de Educação Infantil, aos formadores de professores de Educação Infantil, quer no âmbito municipal, na formação *in loco*, em serviço, quer no Ensino Superior, na formação pré-serviço, no curso de Pedagogia. É destinado, também, a quem se interessar por uma discussão sobre gênero social e a meus pares da LSF, tanto pelas questões teóricas em relação ao ST quanto pelo gênero que está sendo analisado. Considero que esta seja minha contribuição.

1.2 DESENHO DO QUADRO DE PESQUISA

– OU DAS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

No capítulo três, “Linguística Sistêmico-Funcional: Representação e Sistema de Transitividade”, discuto como a representação de “uma dor de cabeça” pode variar de acordo com o como manifestamos linguisticamente essa condição de saúde. Essa discussão está amparada na crença de que a linguagem perpassa todas as áreas da vida humana, isto é, não há nada que fuja da linguagem. A realidade como a conhecemos depende desse movimento linguístico que fazemos em relação a ela.

Das situações mais banais – como pegar um ônibus – às situações mais complexas – como se defender de uma acusação –, a linguagem pode, deve e vai ser usada para refletir e agir sobre e na realidade. Cito exemplos. Normalmente, para pegar um ônibus, você estende a mão ao motorista para que ele pare. Essa é uma forma de fazer com que a linguagem, em sua modalidade gestual, nos ajude a ir a um destino desejado. Ao ser acusada por alguém por alguma coisa que, segundo essa pessoa, você fez, normalmente você elenca um conjunto de argumentos a seu favor para justificar porque você não é culpada. Eu poderia citar outros exemplos, mas acho que esses dois ilustram bem meu ponto. A seguir, sobretudo no capítulo três, tento complexificar um pouco mais esse raciocínio, principalmente em relação a construção da realidade via linguagem.

Por enquanto, gostaria de lhes introduzir no assunto. Halliday e Matthiessen (2014) definem a linguagem como um sistema sociosemiótico, de modo que ela ocupa, na cultura humana, uma posição entre os sistemas de significado, visto que as escolhas linguísticas, em cada contexto, constroem determinados significados. Nesse sentido, linguagem, texto e contexto, juntos, organizam e desenvolvem a experiência humana (Souza, 2006).

A teoria sistêmico-funcional compreende a língua enquanto escolha. A noção de sistema contempla a rede de possibilidades que o usuário tem em escolher determinados elementos do paradigma, sendo que cada escolha produz seus próprios significados. É nesse sentido que nessa teoria a linguagem revela probabilidade de escolha. A noção de função, por sua vez, remete à utilidade da linguagem no meio social.

Ademais, Halliday e Matthiessen (2014) concebem que a linguagem possui funções, isto é, o usuário mobiliza a língua para determinados fins. Os autores destacam que a linguagem funciona para: (1) **construir nossa experiência de mundo** (interna e externa), sendo a língua concebida em sua função de representação; (2) **interagir no meio social**, sendo a língua concebida em sua função de interação; (3) **produzir textos**, sendo a língua concebida em sua função de textualização.

Partindo da hipótese que ao relatar oralmente suas trajetórias de atuação na Educação Infantil, homens professores manifestam as crenças que compõem sua identidade profissional, acredito que a linguagem é mobilizada para representar suas experiências no mundo interno e externo, que acontece quando o falante seleciona processos, participantes e circunstâncias no Sistema de Transitividade.

Nesta pesquisa, penso em **representação** como possibilidade de criação da “realidade” por meio de escolhas léxico-gramaticais. A experiência no mundo (interno ou externo) acontece num processo de interpretação constitutiva do estado de coisas (Halliday, 1998). Vendo o

mundo, interpretamos a realidade, mas essa interpretação depende de um movimento linguístico que a constitui. Assim, a constituição da realidade como tal depende dos significados atribuídos pela linguagem, de modo que representação diz sobre “versões da realidade significadas via linguagem” (Fuzer, 2008: 199).

O termo “metafunção” é utilizado para indicar as funções que a linguagem desempenha. Para os autores, existem três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A primeira, metafunção ideacional, é realizada por duas funções da linguagem: experiencial, que responde a construção de um modelo de representação do mundo (interno e externo); e lógica, que é responsável pelas combinações de grupos lexicais e oracionais. A metafunção interpessoal está vinculada à interação via linguagem. A metafunção textual, por sua vez, está relacionada à função de criar textos que materializem os significados oriundos das duas primeiras metafunções.

A partir da teoria de Halliday (1967/8; 2006; 2014), Fuzer e Cabral (2014) salientam que as três metafunções definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional no estrato lexicogramatical, de modo que ela se organiza de acordo com os significados ideacionais, interpessoais e textuais. Nesse sentido, a oração é composta por diferentes significados que podem partir de diferentes prismas: oração como representação das nossas experiências, como troca interacional e como mensagem. Cada uma das metafunções apresenta um sistema de análise oracional. O Sistema de Transitividade, vinculado à metafunção ideacional, dá conta da construção da experiência a partir da configuração de processos, participantes e circunstâncias. A metafunção interpessoal está vinculada ao Sistema de Modo, que serve como um recurso para expressar a interação entre sujeitos em um dado evento comunicativo. O Sistema de Tema está vinculado à metafunção textual, que concebe a oração como mensagem (Fuzer; Cabral, 2014).

Como gramática da oração, o ST nos permite identificar as atividades humanas e a realidade expressa via discurso. Assim, a partir da configuração de processos, participantes e eventuais circunstâncias, os usuários da língua representam sua realidade, sendo possível mapear as crenças presentes em seus discursos.

Neste estudo, o ST é um instrumento teórico-metodológico que permite detectar e descrever as crenças de homens professores de Educação Infantil. Considero que as representações oracionais manifestam crenças, que, de acordo com as categorias do ST, podem ser em relação ao que fazemos, ao que sentimos, ao que somos, a como nos comportamos, ao que dizemos e à nossa existência. Assim sendo, a LSF contribui no mapeamento dessas crenças.

E, através disso, posso sistematizar as crenças a fim de entender a constituição discursiva da identidade profissional desses professores.

A partir da Linguística Aplicada (LA), considero que crenças são constructos sócio-históricos e culturais. Várias áreas de estudo se debruçam para entender o que são crenças e como elas funcionam. Nesse sentido, não há uma definição única. Para alguns autores, crenças se assemelham a formas de pensar; concepções da realidade; e/ou ideias que somos (Barcelos, 1995; Pajares, 1992; Ortega y Gasset, 2018). Estudiosos da LA interessados no estudo sobre crenças, salientam que as crenças são dinâmicas, emergentes, contextuais, experiências e paradoxais.

Barcelos (2007) destaca que, a nível internacional, crenças são investigadas desde os anos de 1970. No Brasil, essa investigação teve início duas décadas depois, em 1990. O foco da maioria dos estudos foi e continua sendo investigar os processos de ensino-aprendizagem vinculados ao aprendizado de línguas estrangeiras. Minha pesquisa, ao se debruçar sobre a representação das crenças da identidade de homens professores de Educação Infantil, percorre outro caminho – embora, é óbvio, tome um ponto de partida comum aos estudos em LA, que é analisar crenças a partir da perspectiva linguística.

As pesquisas sobre crenças em LA, ao valorizarem a interpretação de dados oriundos de questionários e/ou entrevistas, parecem realizar sua análise sem uma ancoragem linguística, deixando de lado as categorias léxico-gramaticais. Diferentemente, nesta pesquisa, busco realizar uma análise da semântica do discurso sem deixar de me ater a elementos léxico-gramaticais que estão presentes na fala dos sujeitos, a fim de perceber como as crenças se manifestam linguisticamente e que significados são construídos.

Consoante Vieira (2019), considero **crenças** como um conjunto de concepções modeladas e assentadas a partir da experiência e significadas linguisticamente, situadas e circunscritas na e pela interação dos sujeitos em diferentes espaços sociais. Assim sendo, elas podem ser mapeadas pelo Sistema de Transitividade, visto que através desse instrumental teórico-analítico posso analisar quando a linguagem é mobilizada para representar discursivamente as crenças que compõem a identidade profissional de homens que atuam na primeira etapa da educação básica.

Sobre identidade, amparo-me nos estudos de Stuart Hall (2006), pois, em sua reflexão sobre a identidade cultural na pós-modernidade, o autor assevera que a “crise de identidade”, situada em um amplo processo de mudança social (pós-moderno), fez com que os quadros de referência em que os indivíduos ancoravam suas identidades no mundo social, tornassem-se instáveis e inseguros. Hall (2006) indica que, no final do século XX, as paisagens culturais que

nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais, sofreram uma brusca transformação na sociedade moderna – formada pelas categorias de classe, gênero social, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. A “crise de identidade”, portanto, qualifica-se pela perda de um sentido sobre si (Hall, 2006).

Essas categorias, formadas na e pela cultura, e na/a partir da linguagem, fazem parte dos sistemas de significados e representação. É a partir dos sistemas de significados e de representação cultural que somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, “[...] com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente” (p.13).

As identidades profissionais estão entre as múltiplas identidades possíveis, sendo construídas mediante nossa relação com as funções que desenvolvemos em nossa atividade laboral. Assim sendo, os papéis que cada sujeito desenvolve dentro do âmbito profissional, produzem significados que compõem a construção desse tipo de identidade. Infiro que essa identidade é forjada a partir de crenças que cada sujeito carrega sobre sua própria profissão, que, por sua vez, são socialmente construídas. Essas crenças podem ser mapeadas via linguagem, desde que se averigüe como os sujeitos representam o mundo interno e externo, através da metafunção experiencial.

Visto a ausência de uma paisagem que ampare as identidades como fixas, Hall (2006) propõe que identidades são construtos sociais, elaborados à medida que nos envolvemos com as práticas sociais, a partir dos sistemas de significado social. Nesse sentido, os significados que sustentam a identidade são constituídos e expressos na e pela linguagem. Ou seja, identidades são representações sociais. São, conforme defende Machado (2020), construídas na experiência humana.

Neste sentido, elenco como objetivo geral: analisar, por meio do Sistema de Transitividade da LSF, como homens professores de Educação Infantil representam suas crenças e constroem sua identidade profissional a partir de seus relatos orais. Como objetivos específicos, intento (a) Detectar as crenças presentes nos relatos orais de homens professores de Educação Infantil; (b) Descrever as crenças de homens professores acerca das características fundamentais de sua função profissional no âmbito da Educação Infantil; (c) Identificar a representação discursiva, por meio do Sistema de Transitividade, das identidades de homens professores que atuam na Educação Infantil; (d) Explicar de que maneira a representação discursiva da identidade profissional manifesta crenças de homens professores de Educação Infantil. Para isso, como já informado, utilizo o aporte teórico-metodológico da LSF (Halliday;

Matthiessen, 2014), que se mostra apropriado à medida que disponibiliza um conjunto de instrumentos de análise e reflexão sobre o objeto em investigação.

O trabalho está estruturado de modo a alcançar esses objetivos, respondendo às perguntas de pesquisa. A pergunta geral é: como ideacionalmente as crenças sobre identidade profissional se manifestam em relatos orais de homens professores de Educação Infantil dos municípios de Fortaleza, Morada Nova e Pecém (CE)? E, a partir dela, elenco quatro perguntas específicas, quais sejam: (1) Que crenças se fazem presentes nas narrativas orais de homens professores de Educação Infantil dos municípios de Fortaleza, Morada Nova e Pecém (CE)? (2) Como se caracterizam as crenças sobre identidade profissional de homens professores no âmbito da Educação Infantil? (3) Quais elementos discursivos estão presentes na construção da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil? (4) De que forma a representação discursiva da identidade profissional é capaz de manifestar as crenças de homens professores da Educação Infantil?

Nestas considerações iniciais, apresentei a justificativa para realização da pesquisa, os principais conceitos e teóricos, os objetivos, geral e específicos, e as questões de pesquisa. No próximo capítulo, **“Desenvolvendo meu quadro teórico”**, detalho melhor duas noções teóricas que estruturam e orientam o presente quadro de pesquisa. As discussões sobre identidade estão fundamentadas em Hall (2006), visto que o autor cunha a noção de “Identidade cultural”; em Woodward (2014), Fairclough (2001) e Machado (2020), pois discutem, respectivamente, as concepções de identidade e diferença, identidade e representação, que são o bojo das identidades culturais.

No terceiro capítulo, **“Linguística Sistêmico-Funcional: representação e Sistema de Transitividade”**, apresento os aspectos gerais da teoria de base desta proposição, com destaque especial para os elementos do Sistema de Transitividade, vinculado à Metafunção Ideacional: processos, participantes e circunstâncias. Ademais, no capítulo, apresento e discuto a noção de representação, vinculada à teoria mencionada, pois esse é um dos conceitos-chave desta pesquisa.

No quarto capítulo, **“Percurso metodológico e análise”**, apresento o itinerário metodológico percorrido – desde a escolha da abordagem, dos métodos e instrumentos de coleta de dados às etapas de análise. Ademais, o capítulo conta também com a análise dos dados, de modo que as seções 4.1 e 4.2 contemplam a análise que aponta à resposta dos objetivos específicos elencados.

Por fim, no quinto capítulo, “**À guisa de conclusão**”, retomo os objetivos e as problemáticas a fim de apresentar, a partir deles, as considerações finais acerca da análise interpretativa dos resultados obtidos em relação ao fenômeno estudado.

2 DESENVOLVENDO MEU QUADRO TEÓRICO – OU DA TEORIZAÇÃO SOBRE OS CONCEITOS DE IDENTIDADES E CRENÇAS

2.1 “NÃO AQUILO QUE SOMOS, MAS AQUILO QUE NOS TORNAMOS” – OU DO CONCEITO DE IDENTIDADES

“Eu serei tantas
Que eles nunca saberão quais sou
Quais finjo ser”
(É tudo meu, música de Urias)

“Quem eu sou, me estaciona. Quem eu posso ser é o que
me mantém em movimento”
(Rita Von Hunty, em entrevista a Marcelo Tas).

Evoco a cantora Urias e a *Drag Queen* Rita Von Hunty na composição desse prelúdio a fim de orientar o que aqui me proponho a discutir. Utilizar essas citações se articular como um exercício crítico que se faz necessário nesse trecho inicial. “Ser tantas”, como canta Urias, nada mais é que um reflexo preciso dos movimentos identitários das últimas décadas. “Ser tantas” indica variedade e possibilidade, indica o desdobramento da continuidade do que se é – que, nessa perspectiva, não é fixo e estático, mas está em constante movimento. E é nesse aspecto que Rita Von Hunty faz coro a Urias, pois não é sobre ser, mas sobre *o que se pode ser*. A identidade se faz no devir. Partindo do ponto de vista de uma *drag queen*, o pensamento de Rita ratifica o valor do fingimento que diz Urias em sua canção, afinal, vir a ser nesse mundo complexo e em constante mudança, nada mais é que um contínuo exercício do fingimento de algo fixo que produz a aparência de uma classe de “ser”.

Essas palavras iniciais, espero, antecipam algumas das considerações que elenco sobre identidade: (1) identidades, sempre no plural, não se dão num vácuo histórico-social e, por isso, (2) as categorias identitárias nos servem como localizadores culturais, de modo que nos identificamos num espaço-tempo ideológico e em constante modificação (Hall, 2006; Machado, 2020). Assim, identidades não dizem sobre um estado perene do “ser”, pois, sendo históricas e sociais, não apontam para aquilo que somos, mas para o que nos tornamos ou podemos nos tornar (Hall, 2016).

Para dar conta da discussão sobre a noção de identidade, inicio pela reflexão sobre a noção de identidade cultural, levando em consideração a identidade como possibilidade, visto as contínuas mudanças sociais que interferem e influenciam nas múltiplas identidades com as

quais podemos nos identificar; na sequência, discuto sobre identidade e diferença, localizando identidade como entidade relacional e situada num processo de exclusão (oposição e negação); e, por fim, reflito sobre identidade e representação, entendendo discurso como modo de representação e o situando como um dos sistemas simbólicos que torna possível o que somos e/ou o que podemos nos tornar.

2.1.1 Das identidades culturais

Em sua reflexão sobre a identidade cultural na pós-modernidade, Stuart Hall (2006) assevera que a “crise de identidade”, situada em um amplo processo de mudança social, fez com que os quadros de referência em que os indivíduos ancoravam suas identidades no mundo social, tornassem-se instáveis e inseguros. A pós-modernidade, marcada pela liquidez, instabilidade e pelo dinamismo, é o palco principal da então denominada crise.

O autor indica que, no final do século XX, as paisagens culturais de classe, gênero social, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que nos forneciam sólidas localizações como indivíduos sociais, sofreram uma brusca transformação na sociedade moderna. A “crise de identidade”, portanto, qualifica-se por esta perda de um sentido sobre si (Hall, 2006).

Hall (2006) comenta que o conceito de identidade é demasiadamente complexo. O autor apresenta três concepções que se revelam, dentro de uma construção histórica, distintas entre si, a saber: (1) sujeito do Iluminismo, (2) sujeito sociológico e (3) sujeito pós-moderno. O primeiro, sujeito do Iluminismo, concebia a identidade como o centro ou núcleo interior que, após nascer, desenvolve-se sem muitas transformações e mudanças. O sujeito do Iluminismo reflete uma identidade que continua, ao longo da vida, idêntica ao indivíduo. Baseia-se numa concepção de pessoa como indivíduo centrado, unificado e dotado de razão, consciência e ação (Hall, 2006).

Diferente deste, o sujeito sociológico, ao refletir sobre a complexidade do mundo moderno, compreendia que seu “núcleo interior” não era autônomo e/ou autossuficiente, mas se formava através da relação com outras pessoas importantes para ele. Enquanto o sujeito do Iluminismo se situava em um contexto individualista, este segundo sujeito interage com sua cultura, de modo que as pessoas, os símbolos e valores afetam sua identidade (Hall, 2006).

Hall (2006) aponta que essa concepção de sujeito se tornou a concepção sociológica clássica. Nesse contexto, a identidade era vista como algo que é forjado na interação entre o eu e a sociedade. Ainda que haja um “eu real”, isto é, uma essência interior, esta é modificada “[...]”

num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006: 11).

Na tríade de concepções de identidade, o sujeito sociológico caracteriza tanto um ponto de ruptura quanto de transição. Isto é, rompe-se, mesmo que parcialmente, com a concepção de identidade autossuficiente e imutável (sujeito do Iluminismo) e, por isso, evidencia-se a transição para uma concepção de identidade fluída e dependente dos sistemas de significado social – ou seja, o sujeito pós-moderno. Assim, a terceira concepção diz sobre a noção de identidades culturais, isto é, identidades que sofrem influência e interferência das culturas (Hall, 2006).

O sujeito pós-moderno, terceira concepção apresentada em Hall (2006), é produzido nesse processo no qual a identidade fixa, essencial ou permanente inexistente. Nesse contexto, a identidade passou a ser formada e transformada continuamente, a partir da forma como somos representados ou interpelados nos sistemas culturais em que estamos situados (Hall, 2006; 1987). Para Hall (2006), é a partir dos sistemas de significados e de representação cultural que somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, “[...] com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente” (p.13).

Nessa perspectiva, os sujeitos projetam seu “eu real” nas identidades culturais e, ao mesmo tempo, encontram-se em constante negociação com os significados e valores que são constituídos e transitam nas e pelas culturas, construindo, assim, sua identidade. As identidades profissionais estão entre essas múltiplas identidades possíveis. Elas são construídas mediante nossa relação com as funções que desenvolvemos em nossa atividade laboral. São os papéis desenvolvidos por cada sujeito, dentro do âmbito profissional, que produzem significados que compõem a construção desse tipo de identidade.

Pimenta (1999), ao propor uma reflexão sobre identidade do/a pedagogo/a sob o paradigma da formação de professores, manifesta especial atenção aos processos de formação inicial e/ou continuada. De modo geral, identidade professoral, a partir dessa ótica, leva em consideração os saberes da docência, a história de vida dos sujeitos, numa tentativa de perceber os professores como profissionais sócio-histórica e culturalmente situados.

Em relação à formação inicial de professores, Pimenta (1999) destaca que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal, com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade da escola (ou seja, descontextualizados), pouco contribuem para gerar uma nova identidade do profissional docente. A autora destaca que durante muito tempo

a discussão sobre identidade profissional do professor teve como “[...] um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência” (Pimenta, 1999: 16).

Isto porque, para além de conferir a habilitação legal ao exercício da profissão, os cursos de formação de professores se propõem a formar profissionais do ensino. No entanto, “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 1999: 18). Ou seja, os saberes que configuram a docência não são suficientes, pois é necessário ver o professor como um sujeito social e historicamente situado. Assim, Pimenta (1999) diz que os significados sobre a identidade docente são constituídos também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999: 19).

Ao ler “modos de situar-se no mundo” e “história de vida”, entendo que a prática docente, que não se restringe a um papel social específico performado em um contexto específico, é também atravessada por fatores externos ao contexto escolar. Nesse sentido, pensar na história de vida do/a professor/a é situar sua identidade profissional dentro de uma multiplicidade cambiante de outras identidades possíveis – sexual, de gênero, étnica, de classe social e profissional, por exemplo. Pode-se falar, portanto, da interseccionalidade na constituição da(s) identidade(s).

Ao refletir sobre a constituição da identidade docente, questiono quais são os fatores levados em consideração na formação de professores: quais são as características docentes postas em reflexão em cursos de formação inicial? Classe social, gênero, sexualidade, raça, idade são fatores postos em discussão? Pensa-se sobre as crenças que professores e professoras em formação possuem sobre a função docente? Sobre esses questionamentos, Pimenta (1999: 18) destaca que

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Falando especificamente da formação inicial de licenciandos/as, Pimenta (1999) destaca aspectos – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes – que eles/as precisam

desenvolver no processo de formação inicial. Mas até que ponto constituir uma identidade profissional, sócio-histórica e culturalmente situada pode não levar em consideração as crenças que os sujeitos possuem sobre ser professor? Ademais, vale destacar que a atuação professoral é uma dentre várias atribuições de uma pessoa. Pensando em atribuições como o papel social que desempenhamos em um dado contexto, ser professor/a é um papel dentre tantos outros desenvolvidos por um sujeito. Sobre isso, levar em consideração classe social, gênero, sexualidade, raça dos corpos que desempenham determinadas tarefas é extremamente importante, vez que essas categorias delimitam quem, quando e em quais situações cada corpo performa socialmente (Butler, 2020).

Pimenta (1999), embora não leve em consideração outros aspectos, além dos conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam ser desenvolvidos pelos professores, destaca que “a identidade não é um dado imutável; nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1999: 18). É evidente que a profissão de professor/a, como as demais, emerge em um dado contexto e momento histórico (Pimenta, 1999). E, além de surgir como resposta às necessidades que estão postas pela sociedade, surge também em resposta às movimentações político-ideológicas, fortemente orientadas pelo farol ideológico que as ilumina, que lhes dão destaque (Tambara, 1998).

Pimenta (1999) ainda destaca que uma identidade profissional é construída a partir da significação social dada à profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão. A autora dá ênfase exacerbada à experiência professoral em si, como se os significados oriundos da profissão fossem unicamente elaborados na prática docente. Mas destacamos que o significado atribuído a profissão docente está inevitavelmente articulado a outros significados sociais (Geertz, 2015). Aliás, não existe significado isolado. Significados são constituídos socialmente, de modo que estão sempre em relação a outros numa grande rede de significados (Farias et al, 2014).

Esses significados identitários que se ordenam em rede, no entanto, seguem uma disposição que, seguindo uma organização saussureana, forjam-se por uma relação de oposição e negação, de modo que, para se pensar em identidade, faz-se necessário pensar em sua relação com a diferença. Essa é a discussão proposta na seção a seguir.

2.1.2 Da identidade e diferença

Consoante ao que fora discutido anteriormente, entendo que as identidades estão situadas em um amplo processo de mudança social, onde, através dos sistemas de significado e

representação, somos confrontados/as por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis. A opção por uma identidade ou outra acontece por meio de processos de oposição e negação, de modo que processos de identificação são pautados por processos de diferenciação.

Assim, identidade só pode ser pensada em relação à diferença. O livro “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais” (Silva, 2014), com tradução e organização do professor Tomaz Tadeu da Silva, apresenta três estudos que examinam os contrastes entre identidade e diferença. Dentre os estudos, a pesquisadora Kathryn Woodward (2014), em sua introdução teórica e conceitual da identidade e diferença, destaca que a identidade é relacional e, sendo relacional, depende de algo fora dela para existir (isto é, uma outra identidade).

O caráter relacional é o que marca a relação entre identidade e diferença (Woodward, 2014). No entanto, a autora acrescenta uma outra característica ao processo de identificação, ao destacar que enquanto a identidade é marcada pela diferença, essa é, por sua vez, marcada pela exclusão. Nesse sentido, os contornos de uma identidade são definidos pelos contornos de outra identidade, que se distingue por aspectos ou atributos que não estão ali, que foram subtraídos. Para ilustrar, Woodward (2014) destaca que identidades nacionais, por exemplo, dependem de algo fora delas (outras identidades nacionais) para existir; à medida que essa identidade precisa ser diferente – “sérvios são diferentes de croatas” –, pois a diferença, pautada na exclusão, é o que dá condições para que uma identidade exista.

Esta concepção de identidade pautada na diferença que, por sua vez, segue o critério de exclusão, está relacionada à noção de signo linguístico como um sistema de oposição e negação (Saussure, 2020). Como é de nosso conhecimento, no Curso de Linguística Geral, com autoria atribuída a Saussure e organização de Sechehaye e Bally, encontra-se que o signo linguístico se estabelece numa relação de exclusão, de modo que o que fundamenta a especificidade do signo é a maneira como ele se coloca em contraste aos demais. Ou seja, o signo linguístico é de natureza opositiva (Ilari, 2011). Em relação à reflexão sobre identidade e diferença, Hall (2016) destaca que a teoria linguística saussureana sustenta que as oposições binárias são essenciais para a produção do significado.

Destaco, no entanto, que, no que tange à identidade marcada pela diferença, o que impera não é meramente uma relação de oposições binárias, visto que não se pode falar de identidade, no singular, mas em identidades. Isto é, como Hall (2006) destaca em um outro estudo, existe uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais podemos nos identificar num momento ou outro da vida. Assim, esse sistema de oposições conta com mais

de duas opções, sendo que nenhuma dessas opções é fixa e inalterável (Hall, 2006; Woodward, 2014; Machado, 2020).

Em resumo, digo, pautado na teorização de Woodward (2014), que a identidade possui três dimensões: primeiro, a identidade é relacional e a diferença é estabelecida por uma “marcação simbólica” relativa às outras identidades; segundo, a identidade está vinculada às condições sociais e materiais; terceiro, as identidades não são unificadas: pode haver contradições no seu interior, surgindo, então, a necessidade de negociação (Woodward, 2014).

Um outro aspecto importante apresentado por Woodward (2014) diz respeito às perspectivas essencialistas e não essencialistas da identidade. A perspectiva essencialista pensa nas identidades como que possuindo “um núcleo essencial”, de modo que elas são passíveis de distinção. Pensando assim, no que diz respeito às identidades nacionais, poderíamos cogitar que o povo brasileiro é essencialmente diferente do povo estadunidense; por outro lado, há a concepção não essencialista, que destaca a identidade como “contingente”, isto é, identidade como produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares, que podem ser semelhantes ou não, independente da nacionalidade.

Uma identidade marcada pela diferença é não essencialista, pois são produzidas em momentos particulares do tempo sob influência de fatores tanto sociais quanto históricos e culturais. Mesmo identidades nacionais e étnicas, que poderiam ser pensadas numa perspectiva essencialista, são constantemente (re)negociadas a partir dos desafios das movimentações políticas e sócio-históricas. E mesmo as identidades pessoais e de gênero, tão discutidas na atualidade, são contingentes, pois emergem de momentos históricos particulares e, principalmente, em decorrência das movimentações político-sociais (Woodward, 2014).

Diante do exposto, vale destacar que “os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política” (Woodward, 2014: 39). Exemplo disso é a identidade profissional de homens professores de Educação Infantil. Ao longo da história, em decorrência das forças políticas e ideológicas que constituíram a sociedade, a tarefa de cuidado de crianças pequenas se cristalizou como uma tarefa eminentemente feminina (Sayão, 2015), de modo que as mulheres assumiram a função de cuidadoras tanto em âmbito familiar quanto escolar. Entretanto, em consequência da constante inserção de homens neste segmento do ensino, hoje já se pode pensar numa identidade profissional do homem professor de crianças pequenas (Silva, 2021).

E vale salientar que a identidade do homem professor de Educação Infantil, dentre outros aspectos, é marcada pela diferença de sexo e gênero social. Essa marcação do gênero

social diz sobre uma performance outra do “ser masculino”. A concepção de masculinidade hegemônica, que prescreve a forma “mais honrada” de ser homem e pensa na subordinação das mulheres e na marginalização de formas dissidentes de performar masculinidades (Connell; Messerschmidt, 2013) é, com isso, negada, fazendo emergir uma performance masculina de cuidado, não de dominação e autoritarismo (Silva, 2021).

Destacamos que a ordem (do gênero) social é um dos meios de se atribuir significado à identidade do homem professor de crianças pequenas. Essa ordem leva em consideração a cultura do que é ser homem numa sociedade machista e patriarcal. Tanto é que a principal argumentação por parte da família e do corpo docente para que homens não ocupem a função de professor está pautada na concepção de masculinidade hegemônica (Sayão, 2005; Monteiro; Altmann, 2014; Silva, 2021). Amparadas nessa característica, muitas gestoras se articulam como as principais agentes que limitam, dificultam ou impedem que homens adentrem e/ou permaneçam na função de professores de Educação Infantil.

Vale destacar que os processos de identificação e diferenciação não são criados, mas impostos. Eles “[...] implicam sempre em operações de incluir e de excluir, ou sobre quem pertence ou não pertence a determinados grupos” (Machado, 2020: 43). Novamente citando a identidade que estamos a refletir nesta pesquisa, destacamos que a Educação Infantil, enquanto segmento do ensino e compositora de um grupo social específico, dada sua constituição histórico-social, determina que dado gênero (feminino) pertence àquele espaço, enquanto outro (masculino), não.

Segundo Woodward (2014: 40), “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade. A diferença é reproduzida por meio de sistemas simbólicos [...]”. Isto é, as coisas e as pessoas só ganham sentido por meio de sistemas classificatórios que distribuem as diferentes oposições (Hall, 2006). Nesse fazer pedagógico do homem professor de Educação Infantil, a performance da masculinidade é categórica na contraposição do “ser homem” numa sociedade machista. Assim, podemos pensar nessa identidade profissional como socialmente fronteira (Anzaldúa, 2016). É por isso que, tendo sido culturalmente associado à noção de dominação e controle, a tarefa do homem professor de crianças pequenas simboliza um ponto de ruptura com a concepção de masculinidade hegemônica.

A diferença que, como disse, é constitutiva da identidade, caracteriza-se como a base cultural que significa o mundo e as pessoas (que se envolvem continuamente em relações sociais). Numa perspectiva saussureana, essa base cultural confere significado às coisas e

peças por meio da atribuição de negação e (o)posições em um sistema classificatório (Woodward, 2014).

Enquanto sistema de significado, é através da linguagem que damos sentido ao mundo social e construímos significados (Halliday; Matthiessen, 2014). Assim, é na e pela linguagem que essas identidades são construídas. Esta discussão sobre a linguagem enquanto sistema de significação – ou sistema de representação, como defendo – é proposta na próxima seção.

2.1.3 Da identidade e representação

Fairclough (1992[2001]), no desenho inicial de sua teorização sobre discurso, buscou reunir a análise de discurso orientada linguisticamente com o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, de modo a formar um quadro teórico adequado para uso na pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social.

Discurso, no sentido empregado pelo autor, diz respeito ao “uso que se faz da linguagem”. Assim, ao usar o termo discurso, o autor propõe “[...] considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (Fairclough, 2001: 90). Isso implica dizer que o discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros; implica pensar o discurso como um modo de representação.

Na acepção de Fairclough (2001), o discurso, enquanto prática de representação, constrói o mundo significando-o. Os movimentos de significação fazem com que o mundo seja constituído e construído em significado através do discurso. No entanto, à medida que o discurso contribui para a construção das muitas dimensões da estrutura social, ele também sofre influência, sendo restringido e moldado por elas.

Fairclough (2001: 91) destaca que o discurso contribui para a construção das (1) “identidades sociais” e “posições de sujeito” para os sujeitos sociais e os tipos de “eu” possíveis; das (2) relações sociais entre as pessoas; e dos (3) sistemas de conhecimento e crença. A esses movimentos constitutivos, Fairclough (2001) chama “efeitos do discurso”, e destaca que eles correspondem às funções da linguagem elencadas por Halliday e Matthiessen (2014): ideacional e interpessoal. Ademais, segundo o autor, os efeitos correspondem também às dimensões de sentido que coexistem e interagem em todo discurso, que ele denomina por funções “identitária”, “relacional” e “representacional” da linguagem.

A primeira função, identitária, relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas nos discursos; a segunda função, relacional, diz sobre como as relações

entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a terceira e última, representacional, relaciona-se aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações (Fairclough, 2001).

A relação que essas funções estabelecem às funções da linguagem de Halliday são, respectivamente: as funções identitária e relacional equivalem à metafunção interpessoal; a função representacional equivale à metafunção ideacional. Fairclough (2001) ainda propõe uma aproximação à terceira metafunção hallidayana: textual, que diz respeito às informações que são trazidas em primeiro plano ou que são postas em um plano secundário, informações dadas ou novas, que podem ser selecionadas como tópico ou tema (Fairclough, 2001).

Destaco, diante do exposto, que a prática discursiva tanto é criativa quanto transformadora, pois contribui tanto para reproduzir a sociedade (as identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença) como para transformá-la. Para Fairclough (2001), a relação entre discurso e estrutura social é dialética: de um lado temos a determinação social do discurso e, do outro, sua construção social. Assim sendo, no primeiro caso, o discurso é reflexo de uma realidade social mais profunda; e no segundo caso, é representado idealizadamente como fonte do social. Isso explica, por exemplo, que “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente energizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (Fairclough, 2001: 93).

No tocante às identidades sociais, são os usos da linguagem, um dos sistemas simbólicos de que dispomos, que significam as identidades (Woodward, 2014). Fairclough (2001), ao indicar o discurso como um modo de representação, isto é, significação do mundo, contribui com minha proposição, sobretudo ao pontuar o discurso como construtor das múltiplas identidades sociais.

A acepção de Fairclough (2001), quanto ao processo de representação das identidades sociais, está alinhada à perspectiva hallidayana (Halliday; Matthiessen, 2014), à medida em que representação diz respeito à construção semântica do mundo – e, neste caso em específico, construção semântica das identidades sociais. Portanto, dispomos, ao mobilizar a linguagem, da capacidade de constituição das identidades com as quais performamos socialmente (Butler, 2020; Fairclough, 2001; Halliday; Matthiessen, 2014).

Woodward (2014: 9) não obstante, destaca que “a identidade é marcada por meio de símbolos”. Esses símbolos, oriundos dos sistemas simbólicos, constituem as identidades sociais. Por isso, sendo simbólica, é social. A representação da identidade, para a autora, depende desses símbolos que compõem a identidade social (Woodward, 2014).

Essa acepção de identidade como representação é importante, inclusive, na distinção das perspectivas essencialista e não essencialista da identidade. Anteriormente apresentamos brevemente essas duas perspectivas, destacando que a primeira pressupõe a identidade como um “conjunto cristalino e autêntico de características que todos devem ter”, e que não se altera com o passar do tempo; e a segunda indicando que a identidade possui um conjunto de características comuns ou partilhadas, sendo passível de mudança com o passar do tempo (Woodward, 2014).

Teoricamente, a perspectiva essencialista enfatiza a representação como reprodução da realidade, enquanto a perspectiva não essencialista reforça a concepção de representação como constituidora da realidade. De modo geral, o essencialismo busca fundamentar suas afirmações tanto na história quanto na biologia. Woodward (2014) ilustra que a maternidade é um exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Nesse sentido, a mulher-mãe é definida (primeira acepção de representação) por gestar fisiologicamente uma criança e não pelos significados constituídos sobre ser mãe (segunda acepção de representação).

Em termos de sexualidade, quem diz que mulher é aquela “que nasce mulher”, isto é, que define mulher pela designação do sexo por influência da genitália, adota uma concepção essencialista. De igual modo, quem confere à mulher o papel de cuidadora por um apelo à história, recorre à perspectiva essencialista. Pode-se dizer, portanto, que quem concebe o cuidado como uma tarefa eminentemente feminina e a Educação Infantil, segmento que durante muitos anos predominou uma visão assistencialista da educação, como um espaço majoritariamente feminino, recai, sem dúvidas, nessa acepção de identidade.

Woodward (2014) enfatiza a necessidade de pensar identidade como não essencialista, sobretudo focando nos sistemas de representação que constituem as múltiplas identidades culturalmente situadas. A cultura, assim como a língua, é um desses sistemas de representação decisivos na constituição das identidades performadas no seio social. Se “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2014: 18), então a identidade profissional da “mulher professora de Educação Infantil” é, portanto, constituída a partir deste sistema de representação cultural, motivada, ademais, por uma cultura machista e patriarcal que distribui os papéis que cada gênero performa socialmente (Connell; Messerschmidt, 2013).

Em miúdos, os sistemas simbólicos tornam possível o que somos e o que podemos nos tornar. E, felizmente, nossas identidades não estão estagnadas num espaço-tempo específico. Esses sistemas que acumulam os significados produzidos no seio social sofrem influências de

diferentes ordens e, por isso, têm motivações político-ideológicas. As movimentações sociais, no tensionamento de ideologias dominantes, produzem processos de ruptura e transformação das identidades ora cristalizadas. Assim, essas identidades entram em conflito, por estarem

[...] localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem. As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial (Woodward, 2014: 25).

Esse mundo pós-colonial, marcado pelo colapso das certezas e engajado nesse processo de formulação de novas formas de posicionamento, garante a contínua mudança das identidades sociais. Como comenta Woodward (2014: 28), é inegável que “[...] o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Mas essa posição histórica e cultural é produtora de contínuas (re)significações das identidades. Nesse sentido, Machado (2020: 29) salienta que “[...] somos representados, e nos autorrepresentamos, de diversas formas, e essas (auto)representações estão intimamente ligadas à constituição de identidades” (Machado, 2020: 29).

As representações constituem uma parte essencial e onipresente da estrutura do mundo social, e, uma vez que os indivíduos vivenciam os significados que circulam no meio social, as identidades individuais ou coletivas são desenvolvidas nesse contexto de abundantes representações sociais (Machado, 2020).

Por esse motivo, dada a natureza líquida das relações (estabelecidas e produtoras das realidades) sociais, a identidade não deve mais ser entendida como algo imutável, fixo, mas como um objeto em constante transformação (Bauman, 2005). Falar da fluidez das relações sociais é importante na reflexão sobre identidade, pois situamos a identidade contextualmente, levando em conta sua dependência desse contexto e, por isso, seu caráter dinâmico (Machado, 2020).

Não se pode, no entanto, pensar identidade contratualmente situada e dinâmica sem pensar em quais fatores devem ser levados em consideração nesse contrato social. Dada minha proposta de investigação, cito gênero social, contexto sócio-político e atividade funcional como alguns fatores importantes. E, assim sendo, não posso deixar de pensar nas relações de poder, visto que

[...] as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, definindo quem é incluído ou excluído. A linguagem desempenha um papel essencial nesse processo, pois é por meio dela que esses significados passam a existir e as relações de poder se evidenciam (Machado, 2020: 45).

Desse modo, penso que nas práticas de significação que acontecem na Educação Infantil, homens são excluídos em vista de um discurso histórico que situa o gênero feminino como responsável por atividades de cuidado pessoal – sobretudo em relação a práticas de higienização do corpo da criança (Silva, 2021). Assim, neste estudo, proponho uma tentativa de tensionar a realidade social que, significada pela linguagem, parte de uma perspectiva ideológica que determina os papéis sociais que cada gênero deve desempenhar; limitando-se, assim, a uma visão essencialista de identidade. Pensando a relação entre linguagem e identidade, Machado (2020: 47-48) destaca que “a linguagem, entendida de forma ampliada, expressa, assim, maneiras de estar no mundo através da criação de significados que se relacionam com a noção de identidade”.

Assim sendo, os significados que sustentam a identidade são constituídos e expressos na e pela linguagem. De modo que, diante do exposto, posso afirmar que as identidades de homens professores de Educação Infantil são representadas socialmente. São identidades construídas na experiência humana no mundo (Machado, 2020). Isso quer dizer que não me interessa pensar em identidade como algo dado, essencial, natural ou fixo; mas como algo constituído por meio dos sistemas de representação e dentro das relações sociais.

Diante de tudo que fora discutido até aqui, concluo que a identidade profissional é uma dentre várias identidades que sofrem influência e interferência da cultura, que são definidas pelos contornos de outras identidades possíveis, ou seja, são identidades contingentes: são produzidas a partir do novelo formado por discursos políticos e culturais, histórias individuais e papéis performados em diferentes espaços sociais. Sendo o discurso uma forma de representação (Fairclough, 2001), é através dos significados desse sistema simbólico de representação que somos ou podemos ser de diferentes formas.

Nesta pesquisa, infiro que a identidade profissional, situada nesse amplo processo de representação, é forjada a partir da crença que cada sujeito possui. A seguir, discutirei a noção de crenças em Linguística Aplicada, considerando crenças como um conjunto de concepções assentadas e modeladas a partir da experiência e significadas linguisticamente.

2.2 CRER OU NÃO CRER, EIS A QUESTÃO!

– OU DA CRENÇA EM LINGUÍSTICA APLICADA

Talvez a imobilidade das coisas ao nosso redor lhes seja imposta pela nossa certeza de que tais coisas são elas mesmas e não outras, pela imobilidade de nosso pensamento em relação a elas.

(Marcel Proust, em *No caminho de Swann*).

Quais são as certezas que carregamos? Quais são os questionamentos que (não) fazemos? E como essas certezas e esses questionamentos têm a ver com a manutenção/alteração da realidade – pelo menos aquela imediata em que estamos inseridas? No caminho de Swann, o narrador nos provoca a criar movimentos, que só surgem na linguagem, visto que, como bem pontuou Saussure (2020), o pensamento por si só é como uma massa amorfa, que só ganha contornos na e pela linguagem.

Falar sobre crenças, como discutirei a seguir, é falar de movimentos – ou melhor, é dizer sobre processos de interpretação da realidade, esta que é, ela mesma, significada linguisticamente. A epígrafe é, pois, um aviso de que o que tratarei aqui diz sobre as concepções que temos da e sobre a realidade. Nessa ótica, a presente seção foi pensada e desenvolvida na perspectiva de apresentar a discussão sobre crenças ao/à leitor/a. Idealizei este capítulo, pois, assim como *Identidade e Representação*, *Crenças* é um dos termos-chave desta pesquisa. Reforço, no entanto, que não propus uma revisão da literatura, mas uma discussão teórica e conceitual, com a proposta de desenhar um conceito de crenças que parte dos conceitos já formulados e que também deles se distancia, pois pretende pensar crenças como categoria aplicável a diferentes proposições nos estudos da linguagem.

E, com isso, ressalto que na *Linguística Aplicada* a reflexão sobre crenças incide, em maior grau, na discussão sobre ensino-aprendizagem de línguas — especialmente as estrangeiras. Para Miccoli (2010), a maioria das pessoas concebem crenças como “aquilo em que se acredita”, muitas vezes associadas à orientação religiosa, família, amizade, lealdade etc. Assim, quer no senso comum ou nos estudos científicos, crenças possuem um papel central no dia a dia (Miccoli, 2010).

Sabendo da relevância dessa noção em nossas vidas e orientado por um objetivo de pesquisa que propõe detectar e descrever as crenças presentes nos relatos orais de homens professores de Educação Infantil, esta seção está organizada em duas subseções: a primeira, “Uma justificativa – ou da delimitação teórica”, apresenta uma delimitação teórica, quase que justificando a escolha pelo construto de crenças; a segunda, “Desenho de um conceito – ou das proposições e avanços no estudo em questão”, versa sobre possibilidades de uso e compreensão da categoria de crenças, sobretudo com ênfase numa discussão de natureza metodológica, partindo, também, dos estudos elencados (Barcelos, 2001, 2007; Assis-Peterson; Cox; Santos, 2010; Silva, 2007, 2010; Miccoli, 2010; Vieira, 2019).

2.2.1 Uma justificativa – ou da delimitação teórica

Por crenças não me refiro à “certeza de coisas que se esperam, a convicção de fatos que se não veem”, como é dita na famosa passagem do livro bíblico de Hebreus 11, pois não trato de crenças em seu aspecto religioso, ou seja, que tem relação com o espiritual, o místico ou o transcendental. Crenças surgem na minha pesquisa como categoria científica, sobretudo no que diz respeito aos aspectos sociais, culturais e históricos da relação sujeito-mundo. Para tanto, nesta subseção, trato do conceito de crenças, com ênfase nos estudos em Linguística Aplicada (LA), a fim de delimitar esse conceito e explicar sua relevância no presente estudo.

Diferente de áreas como a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Educação, o interesse pelo tópico crenças em Linguística Aplicada é muito recente, visto que os primeiros estudos se iniciaram nos anos 1980 (Barcelos, 2001). Consoante Barcelos (2007), considero que o pontapé inicial para os estudos de crenças na cena brasileira se deu, em grande proporção, por esse conceito permear “[...] a história da humanidade, já que ser humano é acreditar em algo, é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca” (p. 30).

Barcelos (2007) desenha um quadro de referência dos estudos sobre crenças em Linguística Aplicada no Brasil, propondo uma organização de três períodos, que são: (1) período inicial, de 1990 a 1995; (2) período de desenvolvimento e consolidação, de 1996 a 2001; (3) período de expansão, de 2002 até o período de publicação do trabalho, em 2007. A meu ver, as pesquisas sobre crenças na perspectiva da LA, de 2007 até o presente momento, em 2023, não só se expandiram como consolidaram-se na agenda de pesquisa da LA. Ou seja, crença é um construto teórico importante no projeto de pesquisa da LA brasileira, de modo que tem sua relevância nos estudos linguísticos brasileiros.

Saliento que a presença quantitativa de citações dos trabalhos desenvolvidos pela professora Ana Maria Ferreira Barcelos se dá em decorrência de sua dissertação de mestrado ter sido uma das primeiras defendidas no Brasil (Barcelos, 2007). Ademais, a pesquisadora, desde sua dissertação de mestrado, vem investigando e orientando pesquisas sobre essa temática.

Os estudos sobre crenças em LA, desde as proposições primeiras e até então, propõem uma reflexão sobre crenças de professores e aprendizes de línguas estrangeiras. Tanto é que a noção de crenças de aprendizes durante muito tempo foi associada à noção de cultura de aprender, com ênfase especial ao trabalho do professor Almeida Filho (1993), no qual ele destaca que a cultura de aprender diz respeito aos modos de estudar e/ou aprender línguas que

são comuns a uma região, etnia, classe social e/ou a um grupo familiar e que são implicitamente transmitidas como tradição com o passar do tempo (Almeida Filho, 1993).

No período de desenvolvimento e consolidação, em decorrência de pesquisas que já adotavam o termo crenças nos títulos de suas dissertações e teses e, por isso, propunham uma discussão mais específica sobre o termo em questão, começou-se a distinguir crenças de cultura de aprender, sobretudo na ênfase de que determinadas crenças influenciavam a cultura de ensinar-aprender dos/as professores/as (Barcelos, 2007).

Finalmente, no período de expansão, além da investigação de crenças de professores e aprendizes de língua estrangeira, Barcelos (2007) destaca o surgimento de pesquisas sobre crenças mais específicas, como, por exemplo, investigações de crenças sobre vocabulário, gramática ou bom aluno. Essa ênfase exacerbada em aspectos do ensino é justificada por Barcelos (2007: 60) quando a autora enfatiza que “[...] o conceito de crenças está no cerne dos estudos sobre formação de professores, constituindo-se na chave para se compreender a ação, o pensamento do professor e a interação entre seu discurso e sua prática”.

Inicialmente, embora sem nenhuma definição uniforme e mais delimitada, crenças sobre aprendizagem de línguas eram definidas como opiniões e ideias que alunos e/ou professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001). Além de evocar a noção de opinião como correlata à noção de crenças, essa definição abarca somente um tipo específico de crenças. Como disse anteriormente, definições mais específicas de crenças se repetem em outros estudos, especialmente nas produções de Barcelos (2001, 2006, 2007).

É válido salientar que minha pesquisa não faz parte da agenda de pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O que proponho aqui é uma releitura do conceito de crenças em LA, principalmente na perspectiva de perceber outras possibilidades de uso e compreensão. Não é necessariamente um distanciamento, pois essa releitura nasce de provocações oriundas das conceitualizações feitas na área até agora. Assim, os estudos sobre crenças em LA entram no meu trabalho com a finalidade de orientar teoricamente uma delimitação conceitual desse construto – nesse sentido, pensando crenças como um termo que está em constante definição/delimitação conceitual na Linguística Aplicada.

Barcelos (2001) pontua que crenças são tanto pessoais quanto contextuais, enfatizando tanto a experiência singular quanto a coletiva. Ademais, crenças têm origem em nossas experiências, de modo que possuem um caráter episódico. Podem e costumam surgir com base em nossas experiências culturais, de modo que são inconscientes e, em decorrência da

multiplicidade de sentidos e significados que circulam social e culturalmente, podem ser contraditórias (Barcelos, 2001).

Originada em nossas experiências, representações de crenças podem ser analisadas em estudos linguísticos de base sistêmico-funcional, sobretudo em relação ao componente experiencial da linguagem, visto que nossa experiência no mundo – quer o de nossa consciência, quer a que intitulamos por “material” – acontece na e pela linguagem, pois é esta que funda o que nomeamos por “experiência” (Halliday; Matthiessen, 2014).

Assim, em termos metodológicos, Barcelos (2001) faz coro a Pajares (1992), Richardson (1996) e Rokeach (1968) ao enfatizar que as crenças devem ser inferidas através das afirmações verbais feitas pelos depoentes. Os autores também enfatizam a relevância de uma investigação da ação, com ênfase no desempenho das intenções dos sujeitos. Esse aspecto, no entanto, tem sua relevância num quadro de pesquisa sobre crenças de ensino-aprendizagem, mas não no meu trabalho, visto que as identidades são performáticas, ou seja, dependem da linguagem para se efetivarem no seio social – deixando, assim, uma “análise comportamental” em segundo plano.

A preocupação com uma definição bem delimitada do conceito de crenças se dá por entender que isso lançará luz aos estudos em LA, visto que a multiplicidade de termos correlatos e definições abrangentes dificultam processos investigativos que levam em consideração esse construto². Embora tenha começado numa perspectiva cognitivista, crenças possuem um caráter social, visto que, como já disse anteriormente, nascem de nossas experiências e em decorrência da interação com o contexto social, e estão atreladas à nossa capacidade de refletir sobre o que nos cerca (Barcelos, 2004).

Partindo de uma noção cognitivo-social, Barcelos (2006) define crenças como “[...] maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (Barcelos, 2006: 18). Assim, tendo em vista que crenças são construídas em nossas experiências, como um processo interativo de interpretação e ressignificação da realidade, dizer que crenças são formas de ver e perceber o mundo aponta para compreensões da realidade significadas pela linguagem. É nesse sentido, ademais, que crenças são construções da realidade, pois revelam essas maneiras, ao

² Na apresentação do livro “Crenças, discursos e linguagens” (Silva, 2010), o professor Kleber Aparecido da Silva apresenta uma tabela com alguns dos vários termos e definições utilizadas em pesquisas brasileiras para se referir às crenças. É, na minha opinião, a tabela mais extensa e que apresenta o maior número de termos e definições. A quem interessar, sugiro a consulta do material para conhecer os termos correlatos.

mesmo tempo subjetivas e sociais, de ver o mundo e os fenômenos físicos, biológicos, sociais e semióticos.

Assis-Peterson, Cox e Santos (2010), numa investigação de crenças na perspectiva da análise do discurso, enfatizam que uma concepção cognitivista sobre crenças não

[...] revela que os sentidos são construídos sócio-historicamente; remete, antes, a uma disposição subjetiva alheia ao social, à possibilidade de o indivíduo construir suas crenças, por uma espécie de partenogênese mental, independentemente do caldo ideológico e discursivo em que esteja mergulhado (Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010: 195).

Como já foi destacado, é consenso entre os linguistas aplicados que crenças são tanto individuais quanto sociais e, surgindo de nossas experiências, é inevitável um olhar ao aspecto sócio-histórico, sobretudo com relação ao contexto ideológico em que o sujeito está inserido. Na perspectiva de Kajala (2003), por exemplo, crenças, como uma espécie de conhecimento metacognitivo, são uma propriedade do discurso, de modo que podem ser diretamente observadas como ações realizadas por meio da linguagem — retomando a noção de performance de Austin (1990).

Nesse aspecto, crenças não revelam o que possuímos na mente, mas são parte fundamental do que construímos em termos de vivência de mundo. À medida que são forjadas em nossa experiência, também a fundamentam. Visto que são manifestadas, comunicadas e transformadas na e pela linguagem, crenças remetem a aspectos da realidade, versões do mundo construídas semioticamente (Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010).

A perspectiva discursiva sobre crenças se aproxima da perspectiva sistêmico-funcional por mim adotada, sobretudo no que diz respeito aos pressupostos da abordagem discursiva de crenças apresentada por Kalaja (1995; 2003). Como apresentarei na seção “Palavra como fresta iluminada da realidade – ou da representação”, a realidade, na perspectiva de Halliday (1998), é construída mediante as escolhas léxico-gramaticais mobilizadas pelos usuários; ademais, para o autor, a linguagem é tanto uma forma de interpretar a realidade quanto uma forma de agir nela. Segundo Kalaja (1995; 2003), a abordagem discursiva de crenças tem como pressuposto basilar que o uso da língua é social e orientado para a ação, e a linguagem cria a realidade (IDEM, 2003; Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010).

Retomando a proposição de definição de crenças, destaco que, consoante a Dufva (2003), entendo crenças como socialmente construídas e contextualmente situadas na linguagem. Ademais, crenças podem ser vistas “[...] como emergindo de processos de interação, em que os indivíduos se envolvem ao longo de sua vida, e como tais elas estão sujeitas à

mudança, incorporando várias perspectivas. Crenças são polifônicas e também contraditórias, individuais e coletivas” (Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010: 200).

De acordo com a maioria dos estudiosos de crenças, as principais características são que elas possuem um caráter tanto individual quanto coletivo e que são socialmente situadas (Barcelos, 2001, 2004, 2007; Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010, Vieira, 2019, para citar apenas alguns). Sobre o primeiro aspecto, crenças são constituídas ao longo da vida com base nessa multiplicidade de vozes, tanto a do próprio indivíduo quanto a dos pares. Com relação ao segundo aspecto, pontua que, sendo contextualmente situadas, podemos falar de crenças que se originam em decorrência da interação do sujeito com cada um dos espaços que ele/ela ocupa, isto é, podemos falar de crenças que derivam da experiência escolar, profissional, acadêmica etc.

Sob um viés bakhtiniano, Rocha (2010) também enfatiza o aspecto ideológico das crenças e destaca que, além de serem modos de refletir sobre o mundo, crenças também possibilitam refratar esse mundo refletido e vivido por nós. A autora ainda pontua que crenças são “[...] maneiras discursivas e socioculturalmente situadas de se pensar, viver e sentir o mundo, das quais dialogicamente nos apropriamos ao participarmos dos infinitos modos em que se dão as relações humanas” (Rocha, 2010: 231-232).

Surgem na e pela linguagem. Esse é, sem dúvidas, o aspecto que faz com que crenças seja um conceito central neste quadro de pesquisa. Mas também pelo fato de ser esse meio de experienciar o mundo destacado por Rocha (2010), e, principalmente, pensando que esse meio é social e culturalmente orientado, de modo que interfere diretamente nessa experiência, tanto individual quanto social, de estar, viver, sentir e pensar sobre o mundo.

À vista disso, consoante Assis-Peterson, Cox e Santos (2010: 205), destaco que crenças, “[...] aninhadas na ideologia, podem ser entendidas como diferentes modos de dar sentido ao mundo”. Ou seja, pode-se falar da centralidade da ideologia e do discurso na constituição das crenças (Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010). É essa perspectiva, portanto, que fundamenta minha escolha em analisar o relato de homens professores de Educação Infantil em busca de identificar como a identidade é discursivamente constituída, explicando, em especial, como as representações de crenças presentes compõem essa construção identitária.

Nessa perspectiva, assumo, conforme orienta Assis-Peterson, Cox e Santos (2010), a historicidade dos sujeitos investigados, pensando exatamente que suas identidades, construídas no e pelo discurso, são igualmente constituídas pelas relações e fatores sociais (Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010). Assim, é inevitável pensar numa análise linguística das crenças, uma vez que “[...] as palavras não são apenas aquilo por meio de que expressamos nossas crenças, mas

aquilo por meio de que as crenças se engendram e passam a existir como sentidos para fenômenos do mundo da vida” (Assis-Peterson, Cox e Santos, 2010: 205)

A seguir, com ênfase nessa possibilidade de observação e apreensão das crenças, ainda na perspectiva de explicá-las como categoria de análise, discutirei sobre questões metodológicas, e, a partir disso, apresentarei o conceito de crenças adotado nesta investigação. Retomo algumas das reflexões de Barcelos (2001), pois compreendo que suas reflexões sobre aspectos metodológicos são mais bem aproveitadas na próxima subseção.

2.2.2 Desenho de um conceito – ou das proposições e avanços no estudo em questão

Como já mencionei anteriormente, em LA, as pesquisas sobre crenças seguem a perspectiva do ensino, sempre com ênfase no aprendizado de línguas. Torres (2019), Vieira (2019), Ramos (2020) e Uchoa (2020) são exemplos de pesquisas recentes que tratam do conceito de crenças atrelados ao ensino e aprendizado de línguas estrangeiras.

Com um olhar crítico quanto à conceitualização e aplicabilidade de crenças como categoria de investigação linguística, pensando esse construto de uma forma mais genérica – e não só com relação ao ensino-aprendizado de línguas –, elenco como objetivo geral de analisar, por meio do sistema de Transitividade da LSF, como homens professores de Educação Infantil representam suas crenças e constroem sua identidade profissional a partir de seus relatos orais. Ou seja, além de não tratar do conceito de crenças atrelado ao ensino e aprendizado de línguas, existem alguns aspectos que fazem com que minha pesquisa, embora situada em LA, diferencie-se dos estudos outrora realizados. Destaco, por exemplo, que o mapeamento de crenças executado aqui acontece a partir da noção de representação da experiência proposta nos estudos sistêmicos-funcionais de Halliday e Matthiessen (2014), onde representar é construir versões da realidade significadas na e pela linguagem (Fuzer, 2014).

Ademais, embora me proponha a analisar a crença de homens professores de Educação Infantil, minha ênfase é em como essas crenças contribuem para a construção da identidade profissional desses sujeitos, pensando em aspectos discursivos, mas também enfatizando especialmente como a mobilização de crenças contribui para a construção discursiva dessas identidades profissionais.

Em LA, a investigação de crenças passa, inevitavelmente, pela compreensão quase acomodada de que crenças faz parte de uma complexa e desafiante “floresta terminológica”, metáfora idealizada por Woods (1996). Barcelos (2001, 2004, 2007), Silva (2007, 2010), Miccoli (2010) e Vieira (2019) são algumas das estudiosas que aderem a essa metáfora,

apresentando, muitas vezes, um quadro com diferentes definições de crenças que apresentam esta variedade terminológica. Pensando outras formas de compreender e utilizar crenças como categoria de investigação em Linguística, nesta subseção, proponho uma definição de crenças a partir das investigações em LA, enfatizando os principais aspectos já pontuados em trabalhos anteriores (Barcelos, 2001, 2004, 2007; SILVA, 2007, 2010; Miccoli, 2010; Vieira, 2019).

Começo, portanto, citando que crenças são socialmente construídas, com isso, faço duas importantes ressalvas: (1) por socialmente construídas, lê-se a participação da coletividade, entendendo o sujeito não como indivíduo isolado, mas como ser social (Miccoli, 2010); (2) social, aqui, abarca a cultura e a história — que, como enfatizei no capítulo sobre identidades, são dois importantes sistemas semióticos que, atrelados à linguagem, co-construem os sentidos encarnados nas crenças e que compõem as identidades profissionais dos sujeitos em investigação.

Sobre esses aspectos, Miccoli (2010) pontua que as crenças não existem num vácuo contextual, dando destaque especial ao espaço-tempo imediato em que o sujeito está inserido. Em se tratando de homens professores de Educação Infantil, suas crenças não estão ausentes a este contexto, antes se fundamentam e ganham valor neste âmbito. A autora ainda ressalta a necessidade de investigar as experiências que formam e/ou fundamentam as crenças.

Por experiência, não considero algo externo à linguagem, como se pudéssemos falar de realidades em primeira instância (mundo material) e realidades em segunda instância (mundo semiótico), uma vez que os artefatos sociais, históricos e culturais — quer materiais ou semióticos — são todos construídos linguisticamente. Dito isso, enfatizo que a experiência, nesta pesquisa, vai ser analisada linguisticamente. E essa discussão, especificamente, será mais detalhada no capítulo sobre representação.

Nesta subseção, na qual me proponho a delimitar a noção de crenças, farei uma breve reflexão acerca das abordagens metodológicas adotadas na investigação de crenças, visto que cada abordagem desenha uma noção de crenças específica. Para tanto, ponho em destaque o estudo de Barcelos (2001), onde a autora apresenta três abordagens: normativa, metacognitiva e contextual.

Em resumo, a abordagem normativa parte da identificação de crenças a partir de um conjunto pré-determinado de afirmações de onde se possa fazer inferências; a metacognitiva utiliza autorrelatos e entrevistas como instrumento de coleta e, na análise, adota-se um procedimento metodológico de inferência de crenças a partir do material transcrito; e, por último, a contextual utiliza ferramentas etnográficas e entrevistas de modo a identificar as crenças a partir de afirmações e ações (Barcelos, 2001).

Na abordagem normativa, crenças são correlatas a opinião. Ainda influenciada pela perspectiva da “cultura de aprendizagem”, a abordagem normativa foi idealizada pensando no estudo da cultura dos alunos, com ênfase especial a como a cultura influencia a ação — se são bons aprendizes ou aprendizes autônomos (Barcelos, 2001). Barcelos (2001: 76) destaca que “os estudos incluídos na abordagem normativa, em geral, descrevem e classificam os tipos de crenças que os aprendizes apresentam”.

Nesta abordagem, predomina a preferência pelo questionário como instrumento de coleta, sobretudo questionários do tipo *Likert*, que é organizado por escalas, onde os participantes dizem se concordam ou não com afirmativas previamente estabelecidas. No entanto, as entrevistas estruturadas também são utilizadas, normalmente como um meio de validar o uso de questionários (Barcelos, 2001).

Barcelos (2001), consoante McDonough e McDonough (1997), destaca que os benefícios em usar questionários como instrumento de coleta estão atrelados tanto a praticidade, quanto ao alcance, visto que são de fácil manuseio e aplicação, pois podem ser utilizados mesmo por quem dispõe de menos recursos e tempo, além de não assustarem tanto quanto observações. Além disso, alcançam um quantitativo maior de pessoas e são mais fáceis de tabular. Embora, é claro, existam também alguns problemas. Barcelos (2001: 78) pontua que “[...] os questionários tornam difícil garantir uma interpretação consistente pelos participantes, por causa de sua generalidade. Além disso, os participantes tendem a responder o que eles acham que seria adequado”.

Questionários do tipo escala, com afirmativas pré-estabelecidas, geralmente não garantem uma explicação mais detalhada do participante, limitando-se a respostas pontuais e muito específicas. Respostas discursivas em questionários, por exemplo, possibilitariam que os participantes, ao usar suas próprias palavras, apresentassem metáforas que ilustrariam melhor suas crenças. Digo isso por considerar que crenças surgem de nossa experiência que, por sua vez, é forjada na e pela linguagem. Assim, crenças são criadas, mobilizadas e transformadas pelos usos que fazemos da língua.

Posso dizer que a abordagem normativa é, também, descontextualizada (Barcelos, 2001), uma vez que não permite que os sujeitos mobilizem a língua para relatarem sua experiência de mundo de modo mais detalhado. Assim, fica explícito que a principal limitação desse tipo de abordagem é a ausência de um olhar direcionado ao contexto de onde as crenças são fundamentadas, incidindo, por exemplo, numa concepção de crenças que não leva em consideração a importância do contexto sócio-histórico e cultural (Barcelos, 2001).

Relacionado à consciência e ao automonitoramento da aprendizagem, o termo “metacognitivo”, que dá nome à segunda abordagem elencada por Barcelos (2001), parte de uma série de questionamentos sobre o ensino-aprendizado de línguas — isto com base na detecção e reflexão de crenças de aprendizes —, quais sejam: “[...] se os alunos têm algumas daquelas crenças, o que isso significa? Eles agem de acordo com aquelas crenças? Como eles interagem com essas crenças? Por que eles têm essas crenças?” (Barcelos, 2001: 78).

Nesta abordagem, crenças são definidas como conhecimento metacognitivo e os principais instrumentos de coleta são entrevistas semiestruturadas, autorrelatos, mas também questionários semiestruturados (Barcelos, 2001). Essa abordagem está fundamentada no pressuposto de que os aprendizes de línguas pensam sobre seu processo de aprendizagem e, por isso, são capazes de articular suas crenças em um discurso sobre seu aprendizado (Barcelos, 2001).

Na perspectiva de Barcelos (2001), a abordagem metacognitiva possui várias vantagens, algumas baseadas nas limitações da primeira abordagem por ela apresentada, tais como: (1) os depoentes têm oportunidade de elaborar e refletir sobre sua experiência através do uso de entrevistas e autorrelatos; (2) através desses mesmos instrumentos, aliás, os depoentes podem definir e avaliar seu processo de aprendizagem com suas próprias palavras, fazendo uso de metáforas variadas³ (Barcelos, 2001).

As principais desvantagens pontuadas por Barcelos (2001) com relação a essa abordagem dizem respeito ao fato de que a abordagem metacognitiva não infere crenças através da ação, mas somente através das intenções e declarações verbais. Também com relação ao contexto, a autora destaca que embora exista uma relação entre crenças e contexto, essa relação e sua influência não são consideradas ou analisadas (Barcelos, 2001).

A abordagem contextual, terceira abordagem mencionada por Barcelos (2001), é, de certa forma, o aprimoramento metodológico das outras duas abordagens, uma vez que inclui o contexto em sua integralidade, priorizando, por exemplo, a investigação de crenças através da observação e análise do contexto em que as crenças são produzidas — no caso de crenças de aprendizes de línguas: as salas de aula. Nesse sentido, as crenças são observadas em seu contexto de produção e circulação, contexto que Barcelos (2001) chama de específico. As

³ Percebo que nessa abordagem a noção de crenças é correlata à noção de conhecimento, uma vez que a produção e mobilização de crenças está muito atrelada a ordem do raciocínio. Pajares (1992) é enfático ao dizer que distinguir crenças de conhecimento é um empreendimento assustador. Mas, em referência ao trabalho de Abelson (1979), pontua que crenças, diferente do conhecimento, possuem um caráter profundamente pessoal, que são articuladas a partir de pressuposições existenciais, que dizem respeito a concepções rígidas sobre o mundo que são forjadas já na tenra infância e, principalmente, possuem um caráter afetivo e avaliativo. Assim, concluo que a aproximação crença-conhecimento é equivocada.

investigações, portanto, não partem de generalizações feitas pelos pesquisadores (isto é, não são baseadas em afirmações previamente estabelecidas, como nas abordagens normativa e metacognitiva).

Barcelos (2001) pontua que os estudos que seguem essa abordagem caracterizam crenças como sendo específicas de um determinado contexto. Assim, como já pontuei, a observação é o instrumento de coleta e, para o alcance de informações contextuais, utiliza-se diário de bordo. Há, também, a possibilidade de análise documental, em que os pesquisadores podem olhar as anotações dos estudantes ou o material de apoio do professor; e pesquisa-participante, em caso de pesquisas etnográficas.

Como os estudos que fundamentam minha proposição são todos atrelados a perspectiva do ensino, não posso deixar de fazer generalizações a partir desses exemplos. Mas, a meu ver, alguns aspectos são gerais, como, por exemplo, o que destaca Allen (1996) quando diz que as crenças são inter-relacionadas com a experiência dos alunos e que elas não são estáveis. A partir do que já fora discutido, sobretudo concebendo crenças como socialmente construídas a partir de nossa experiência, infiro que as crenças presentes nas identidades de homens professores de Educação Infantil também são inter-relacionadas com suas experiências nesse âmbito e que podem variar conforme mude o espaço (a instituição), as pessoas (gestão, quadro de professoras e alunos) e/ou o tempo (os meses, anos).

Em resumo, sobre a abordagem contextual, Barcelos (2001) coloca que

[...] as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula. Esse é o ponto que difere essa abordagem das outras. Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos (Barcelos, 2001: 82).

A relação crença-ação permeia toda a discussão sobre abordagens propostas por Barcelos (2001), pois incide na discussão sobre como as crenças surgem e/ou são alteradas. Não trouxe esse aspecto, no entanto, pois não é do meu interesse refletir sobre a mudança de crenças – e, por isso, o aspecto “ação” não entra no escopo desta pesquisa. No entanto, queria enfatizar a relevância de pensar crenças dentro de seu contexto, sobretudo por conta do referencial teórico mobilizado até então.

A perspectiva contextual oferece uma visão mais ampla da noção de crenças, principalmente porque pensar crenças como contextualmente situadas é pensar na dinamicidade delas e, não posso deixar de pontuar, em seu caráter social — como são influenciadas pela conjuntura sociopolítica e ideológica (Miccoli, 2010).

Nesse segmento, Miccoli (2010: 140) destaca que

[...] na abordagem contextual as crenças compõem o contexto, composto pelas experiências e o ponto de vista do aprendiz, todos esses se constituem como objeto das investigações. Nessa abordagem são comumente usados os diários, as narrativas e as metáforas. Essa abordagem tem sido avaliada como mais completa em relação às anteriores por buscar entender a crença como um fenômeno construído nas relações de natureza dinâmica que acontecem em um determinado contexto de um meio maior.

Diante de tudo o que foi dito até aqui, a abordagem contextual é a mais coerente com minha investigação, uma vez que garante um olhar mais específico de como as crenças são formadas, mobilizadas e manifestadas. No entanto, enfatizo a presença de um instrumental teórico-analítico que, além de garantir a análise dos dados, também prevê um olhar teórico-metodológico para aquilo que chamamos de variáveis contextuais na linguística sistêmico-funcional (Halliday; Matthiessen, 2014).

Assim, o contexto, tanto de situação quanto de cultura, será analisado a partir de sua realização — isto é, da mobilização léxico-gramatical feita pelos professores em seus relatos. À frente, na seção sobre representação, apresentarei essa discussão, e na seção de metodologia, explicarei as articulações teórico-metodológicas.

Dito isso, enfatizo que, na adoção da abordagem contextual, o problema mencionado por Barcelos (2001) não afetou minha pesquisa, visto que não tive que fazer observações e dispor de muito tempo para a execução delas. No entanto, é preciso considerar que o discurso não foi analisado *in loco*. O que me proponho a descrever e analisar nesta pesquisa são as crenças dos professores sobre o que são e sobre o que fazem. A abordagem contextual, segundo Barcelos (2001), levaria a descrever e explicar a crença dos professores quando eles são o que são e quando fazem o que fazem num dado momento. A diferença, portanto, está em considerar que quando os participantes estão distanciados do ambiente profissional, eles vão para outros contextos. Então, na adoção do instrumental teórico-analítico escolhido, desloco os participantes contextualmente, promovendo um grau de abstração, de simbolização maior.

Em resumo, as duas primeiras abordagens apresentam limitações que são caras a investigação por mim proposta. Sintetizando, Barcelos (2001) pontua as limitações das duas primeiras abordagens em relação à terceira da seguinte forma:

Enquanto na abordagem normativa as crenças são definidas, em geral, como concepções errôneas e são investigadas de uma maneira descontextualizada, na abordagem metacognitiva as crenças são investigadas através de entrevistas, dando aos alunos mais chances de usarem suas próprias palavras e de contarem suas próprias histórias. Entretanto, tanto a abordagem normativa quanto a metacognitiva consideram crenças como uma característica mental, como apontado por Kalaja (1995) (Barcelos, 2001: 83).

Essa perspectiva de crenças como uma característica mental já foi problematizada acima, sobretudo por não se tratar de uma perspectiva que contemple o caráter social das crenças. Para esta pesquisa, considero crenças como um conjunto de concepções sobre a realidade, modeladas e assentadas a partir da experiência e significadas linguisticamente, oriundas de nossas relações interpessoais e de nossa participação nas diferentes esferas sociais, e contextualmente localizadas, isto é, situadas e circunscritas na e pela interação entre os sujeitos em determinados espaços sociais.

Até então, pontuei que as identidades culturais sofrem interferência dos sistemas simbólicos – e de representação, como enfatiza Hall (2006). Assim, não só a cultura, mas também a linguagem toma parte com a identidade, de modo a influir em seu desenvolvimento e/ou construção. As crenças entram como parte fundante da composição das identidades culturais, visto que são características de nossos processos de identificação e são, também, significadas na e pela linguagem.

Como direi no capítulo seguinte, a linguagem constrói nossa experiência de mundo, de forma que, sendo concepções sobre a realidade modeladas e assentadas a partir da experiência, crenças podem ser mapeadas a partir de figuras de fazer/acontecer, ser/estar, sentir, comportar-se, dizer e existir.

3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: REPRESENTAÇÃO E SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

3.1 ASPECTOS GERAIS DA TEORIA

– OU DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Halliday (1992) é enfático ao dizer que o poder da linguagem é investido no ato de significar. Na Gramática Sistemico-Funcional (GSF), podemos nos referir à linguagem como “(I) texto e como sistema, como (II) som, como escrita e como redação, como (III) estrutura — configurações de partes; e como (IV) recurso — escolhas entre alternativas” (Halliday; Matthiessen, 2014: 20), de modo a ressaltar as diferentes formas em que a língua se apresenta e como podemos explorá-la. Na perspectiva da GSF, em especial, explora-se a língua do ponto de vista de como o significado é criado e expresso (Halliday; Matthiessen, 2014).

Halliday e Matthiessen (2014) dizem que, normalmente, mobilizamos a linguagem para dar sentido a nossa experiência e interagir com outras pessoas. Essas ações, que acontecem na e pela linguagem, são simultâneas e imbricadas uma na outra. E a gramática interage diretamente com os acontecimentos cotidianos, com as condições do mundo e com os processos sociais em que estamos envolvidos (Halliday; Matthiessen, 2014).

Halliday e Matthiessen (2014: 30) pontuam que

Ao mesmo tempo, sempre que utilizamos a linguagem, há sempre algo mais a acontecer. Enquanto interpretamos, a linguagem também está sempre a decretar: decretando as nossas relações pessoais e sociais com as outras pessoas que nos rodeiam. A oração da gramática não é apenas uma figura, representando algum processo – alguns fazendo ou acontecendo, dizendo ou sentindo, sendo ou tendo – juntamente com os seus vários participantes e circunstâncias; é também uma proposição ou uma proposta, pela qual informamos ou questionamos, damos uma ordem ou fazemos uma oferta, e expressamos a nossa apreciação e atitude para com quem quer que nós estejamos a dirigir e do que estamos a falar.

Isto é, ao passo que construímos versões da realidade, estamos, também, vivenciando-as a partir de interações semióticas com outras pessoas (Halliday, 1998). É nesse sentido que Halliday (1998) destaca que a linguagem é tanto um modo de reflexão quanto de ação. Em vista disso, posso dizer, consoante Halliday e Matthiessen (2014), que não há nenhuma faceta da experiência humana que não possa ser transformada em significado.

Para Halliday e Matthiessen (2014), o fingimento de que a semiose é uma questão mais simples do que realmente é não presta qualquer serviço a ninguém, de modo que uma explicação geral da língua deve levar em consideração a elaboração e compreensão do significado. Nessa

linha, na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), a língua revela-se como um sistema semiótico complexo e estratificado. A linguagem, aqui, é vista como uma arquitetura complexa e multifacetada, que possui dimensões, princípios e ordem, como se observa na Figura 1.

Figura 1 – Dimensões, princípios e ordens de organização

	Dimensão	Princípio	Ordem
1	Estrutura (ordem sintagmática)	nível	oração, grupo/frase, palavra, morfema (léxico-gramática), grupo tônico, pé, sílaba e fonema (fonologia)
2	Sistema (ordem paradigmática)	delicadeza	gramática, léxico (léxico-gramática)
3	Estratificação	realização	semântica, léxico-gramática, fonologia, fonética
4	Instanciação	instanciação	potencial, sub-potencial/tipo de instância, instância
5	Metafunção	metafunção	ideacional (experiência e lógica), interpessoal e textual

Fonte: Traduzido de Halliday e Matthiessen (2014: 20)

Na dimensão da **estrutura**, encontra-se a distribuição dos recursos sistêmicos de cada estrato. Como, por exemplo, o estrato léxico-gramatical, que possui como recurso a oração, o grupo/frase, o morfema; ou o estrato fonológico, que possui os recursos: grupo tônico, pé, sílaba e fonema. Nessa dimensão, encontram-se os padrões ou regularidades que se combinam, seguindo, portanto, uma ordem sintagmática. Como conjunto de recursos para produzir significados, a língua, nessa organização sintagmática, é uma consequência das escolhas paradigmáticas – ou seja, sistêmicas. Assim sendo, a escolha é a principal forma de produzir significados (Figueredo, 2011).

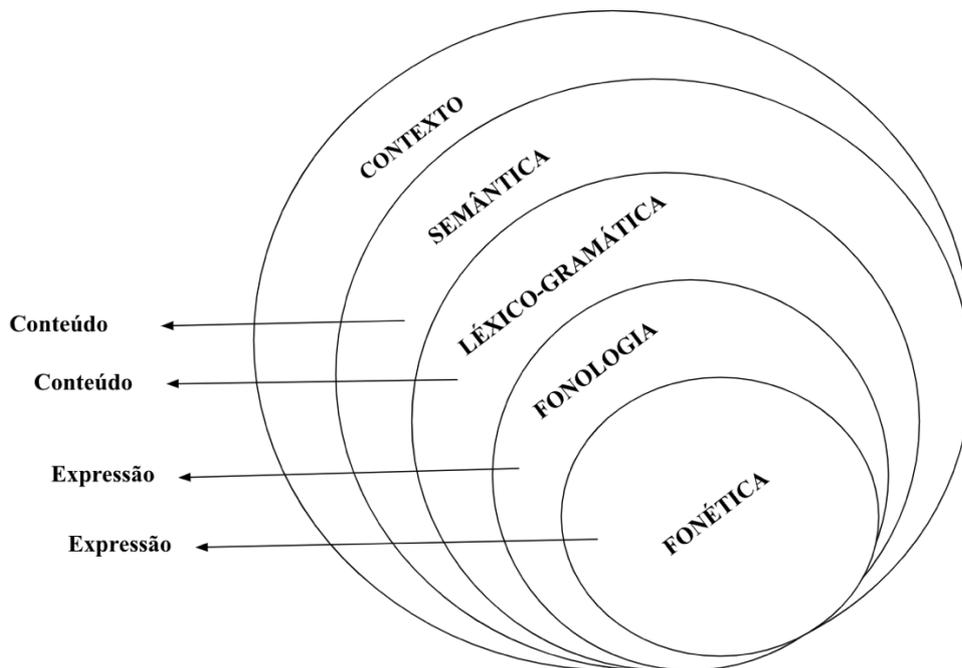
Na teoria sistêmico-funcional, operações estruturais são explicadas como realização de escolhas sistêmicas, assim, questões de inserção e ordenação de elementos, por exemplo, são explicadas com base na organização funcional da estrutura – em outros termos, como a estrutura aponta para a funcionalidade da língua. Nesse sentido, quando analisamos um texto, “[...] mostramos a organização funcional da sua estrutura; e mostramos que escolhas significativas foram feitas, cada uma vista no contexto do que poderia ter sido significado, mas não foi” (Halliday; Matthiessen, 2014: 24).

Diferentemente, o **sistema** diz respeito aos padrões que poderiam ter sido utilizados, mas não foram; portanto, segue uma ordem paradigmática. Nessa dimensão, a possibilidade de escolhas aponta para o **potencial (de produção) de significado** da língua, que revela a capacidade dos usuários da língua em criar inúmeros atos de significado.

Nessa teoria, as escolhas são sempre importantes, pois elas evidenciam diferentes formas de construir a realidade. Para Halliday e Matthiessen (2014), num sentido técnico, sistemas são constituídos de condições de entrada e conjuntos de alternativas. Isto é, consciente ou inconscientemente, os usuários, a partir de suas escolhas, optam por determinados recursos. Pensando, por exemplo, no Sistema de Transitividade, que é uma rede de sistemas, a realização de um Processo Relacional (PR) evidencia o PR como condição de entrada e os Processos Relacionais Atributivos (PRA) ou Processos Relacionais Identificativos (PRI) como conjuntos de alternativas que, a depender dos recursos léxico-gramaticais escolhidos, podem surgir novos (conjuntos) de alternativas.

Como disse anteriormente, cada rede de escolhas, isto é, cada sistema, contribui significativamente para a formação da estrutura. E estruturalmente, a língua é **estratificada** – ou seja, composta por estratos. O sistema linguístico é estratificado e cada um dos estratos estão incorporados no contexto, como se observa na Figura 2.

Figura 2 – Estratos da língua



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 26).

Além do Contexto, existem mais quatro estratos: semântica e léxico-gramática, que são estratos correspondentes ao plano de conteúdo; e Fonética e Fonologia, que são estratos correspondentes ao plano de expressão. Esses quatro estratos são partes do contexto (Halliday; Matthiessen, 2014).

Antes de falar dos estratos, preciso explicar dois importantes princípios da língua: delicadeza e realização. Começo por explicar que, diferente de concepções modulares, onde a língua é dividida em módulos/componentes, na LSF, gramática e léxico não são componentes separados, mas duas extremidades de um *continuum* (Halliday; Matthiessen, 2014). Assim sendo, as relações léxico-gramaticais são moldadas pelo sistema, de modo que existe uma relação de **delicadeza**, dito de outra forma, há níveis de detalhamento. Como destacam Halliday e Matthiessen (2014), o léxico (parte mais delicada) “é uma espécie de” gramática, por isso, herda dela as características mais gerais. A **realização**, por sua vez, deriva do fato de que a língua é um sistema estratificado. A realização é o princípio que indica a relação entre um estrato e outro da língua.

A partir dos estratos da língua apresentados na Figura 2, gostaria de pontuar que o plano de conteúdo se expande em léxico-gramática e semântica, de modo que o potencial de significado da língua se expande indefinidamente (Halliday; Matthiessen, 2014). Ou seja, a gramática se relaciona com o que ocorre no mundo: “com os acontecimentos e contextos do mundo, assim como com as relações sociais nas quais se envolvem os usuários [...]” (Miranda, 2021: 47), de modo que ela pode organizar “[...] como a construção da experiência pode ser transformada em expressão” (Idem, 2021: 48).

Sobre esse aspecto, vale pontuar que a língua se organiza em função da necessidade dos usuários, de forma que ela pode ser tanto sistema quanto texto. Tendo em vista que o sistema é o potencial de significado de uma língua, um texto não é um objeto separado, mas uma instância desse potencial que é a língua. A dimensão de **Instanciação**, portanto, diz respeito ao sistema de uma língua que é instanciado na forma de texto.

A construção da realidade, que acontece por um movimento de significação linguística, organiza-se mediante a configuração léxico-gramatical (Halliday, 1998). E, nesse movimento, a unidade central de processamento na léxico-gramática é a oração, pois é nela “[...] que significados de diferentes tipos são mapeados numa estrutura gramatical integrada” (Halliday; Matthiessen, 2014: 10). A oração, no entanto, não é um elemento que está isolado, mas que é parte integrante de um texto, que é a unidade de análise da LSF.

Textos são, na teoria sistêmico-funcional, produtos de uma seleção contínua numa rede de sistemas. E é nesse sentido que a teoria é sistêmica, pois a gramática da língua é representada sob a forma de redes de sistemas, não como um inventário de estruturas (Halliday; Matthiessen, 2014). Quer escrevendo, falando ou gesticulando – e entre outras manifestações semióticas –, produzimos textos, isto é, articulamos instâncias da língua com que podemos nos envolver e interpretar numa situação comunicativa.

Halliday e Matthiessen (2014: 03) enfatizam que texto “[...] refere-se a qualquer instância da língua, em qualquer meio, que faça sentido para alguém que conheça a língua; podemos caracterizar o texto como linguagem que funciona em contexto”. Sendo a língua um recurso para fazer sentido, o texto pode ser entendido como um processo de fazer sentido em contexto (Halliday; Matthiessen, 2014). E é exatamente o aspecto “contextual” que faz com que os textos variem, pois a variedade de textos que encontramos são formas de utilizar a língua em diferentes contextos. Nesse sentido, textos são organizados em gêneros e cada texto revela determinado registro – variedades funcionais de linguagem que revelam padrões de instanciação do sistema global associados a um determinado tipo de contexto: o de situação (Halliday; Matthiessen, 2014).

Como disse antes, o estrato mais alto da estrutura da língua, que engloba semântica, léxico-gramática, fonologia e fonética, é o Contexto. Vale destacar que para Halliday (1998), língua e cultura não seguem uma relação de causa e efeito – uma não impulsiona a outra; antes, língua e cultura evoluem integradamente, de modo que a relação que estabelecem é de realização. A língua, como potencial semântico, realiza os significados que circulam socialmente – que, por sua vez, são formulados na e pela cultura.

Assim, na LSF, Contexto se desdobra em dois tipos: (I) **contexto de cultura**, que é descrito por meio da variável de gênero e indica o ambiente sociocultural mais amplo, incluindo as ideologias, as convenções sociais e institucionais (Fuzer; Cabral, 2014); e (II) **contexto de situação**, que é descrito pela variável de registro, mais especificamente nas subvariáveis de Campo, Relações e Modo, e diz sobre os significados criados a partir de interações particulares e mais individuais (Halliday, 1998).

Um registro é uma variedade funcional de linguagem e pode ser representado como um determinado cenário de probabilidades sistêmicas (Halliday; Matthiessen, 2014), de modo que as subvariáveis organizam os seguintes significados contextuais: (1) o **campo** indica a atividade que está sendo realizada pelos participantes: a natureza da atividade social e semiótica, o domínio da experiência a que essa atividade se refere (o assunto ou tópico); (2) as **relações** dizem sobre os participantes: a natureza dos papéis que desempenham, a relação (hierárquica ou não) entre eles, o grau de controle de um participante sobre outro, a distância social e/ou o grau de formalidade adotado na interação (Fuzer; Cabral, 2014); e (3) o **modo** aponta para o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles, ressaltando, assim, o papel da linguagem, o canal e/ou o meio utilizado numa dada situação comunicativa (Fuzer; Cabral, 2014).

Juntos, campo, relações e modo definem o espaço semiótico multidimensional da linguagem (Halliday; Matthiessen, 2014). Nesse espaço, operam linguagem e outros sistemas semióticos e sociais. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), os valores de campo, relações e modo põem em nível as formulações ideacionais, interpessoais e textuais, respectivamente. Isso porque, entre Contexto e Léxico-gramática está o estrato da semântica, de modo que existe uma interface entre língua e ambiente extralinguístico. E é por isso que na LSF a unidade básica da semântica é o texto, pois é através dessa instância que a língua funciona em contexto.

Sendo fruto de nossas interações socio-semióticas, cada texto se organiza mediante as variáveis situacionais de campo, relações e modo, que, por sua vez, manifestam significados ideacionais, interpessoais e/ou textuais. Esses significados estão relacionados às metafunções. Em contrapartida a uma longa tradição acerca das “funções da linguagem” se referindo unicamente ao propósito e/ou uma forma de usar a língua, Halliday e Matthiessen (2014) optam pelo termo “Metafunção” para dizer sobre a função da língua como igualmente importante no que tange a análise da própria língua. Ou seja, na LSF, a funcionalidade é intrínseca à linguagem, de modo que toda a arquitetura da linguagem está disposta segundo linhas funcionais. Assim, Metafunção diz sobre a função como componente integral dentro da teoria geral da língua.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), são três metafunções: ideacional, interpessoal e textual. A primeira, **metafunção ideacional**, é realizada por duas subfunções: experiencial e lógica. A primeira é responsável pela construção de um modelo de representação do mundo interno/externo, e a segunda pela construção de grupos lexicais e oracionais (Fuzer; Cabral, 2014). Nesta pesquisa, eu me utilizo da noção de representação pensada a partir da subfunção experiencial e do sistema vinculado à esta subfunção. Nesse sentido, a seguir, falarei mais detidamente sobre ela.

A segunda metafunção, **interpessoal**, mobiliza os significados oriundos das interações sociais. Ela é analisada a partir do Sistema de Modo, que é um recurso gramatical para expressar/mapear as interações entre participantes em eventos comunicativos, considerando as funções dos elementos que constituem uma oração, quais sejam: Sujeito, Finito, Complemento, Predicador ou Adjunto (Fuzer; Cabral, 2014).

A terceira metafunção, **textual**, pode ser considerada uma função facilitadora, visto que as outras duas, ideacional e interpessoal, dependem dela para a construção das figuras e sequências de discurso, para a organização do fluxo discursivo, criação de coesão e coerência e organização da continuidade do discurso (Halliday; Matthiessen, 2014). A metafunção textual

prevê, então, a estruturação temática, onde a oração consiste em um Tema acompanhado de um Rema, sempre nessa ordem (Fuzer; Cabral, 2014).

Como unidade semântica, um texto consiste em domínios semânticos de diferentes formas e tamanhos, e, por isso, é estruturado mediante a situação em que opera (Halliday; Matthiessen, 2014). O texto, na projeção dos padrões contextuais, realiza padrões de significado que podem ser identificados por meio de figuras. E, como disse anteriormente, as variáveis do contexto de situação possuem relação estreita com os significados metafuncionais da linguagem.

Ideacionalmente, a oração é vista como uma representação, de modo que um texto é organizado por figuras que representam experiências. Isto é, a mensagem é sobre algo. Interpessoalmente, a oração é vista como troca de informações ou bens e serviços, de modo que um texto pode ser considerado uma série de trocas entre orador e destinatário — mesmo que se trate de um monólogo unilateral, onde acontece essencialmente uma série de declarações reconhecidas silenciosamente pelo destinatário. Ou seja, a mensagem é dirigida a alguém. Textualmente, a oração é vista como uma mensagem, de modo que um texto é um fluxo de informação ou, mais precisamente, ondas de informação (Halliday; Matthiessen, 2014).

Até aqui, apresentei alguns dos elementos da teoria geral da linguagem na perspectiva hallidayana, na expectativa de que essa discussão, além de fundamentar o estudo em desenvolvimento, seja o alicerce para as reflexões teórico-analíticas que seguirão. Na próxima seção, detenho-me ao Sistema de Transitividade, vinculado à subfunção experiencial da Metafunção Ideacional, com o intento de explicar as características desse instrumental teórico-analítico que utilizarei para analisar a representação discursiva das crenças de homens professores de Educação Infantil.

3.2 CONSTRUINDO A EXPERIÊNCIA ATRAVÉS DO SIGNIFICADO

– OU DO SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

Como já mencionei, utilizamos a linguagem, dentre outras coisas, para falar de nossa experiência no mundo externo (que equivale aos eventos, qualidades etc.) e no mundo interno (pensamentos, percepções, emoções etc.). O Sistema de Transitividade, – assim como os demais sistemas do estrato lexicogramatical –, na teoria sistêmico-funcional, é conhecido como a gramática da oração. Através dele, podemos identificar as atividades humanas e a realidade expressa via discurso.

Diferente da concepção de transitividade adotada na Gramática Tradicional (GT), na LSF, transitividade é “o conjunto de opções relativas ao conteúdo cognitivo, a representação linguística da experiência extralinguística, seja dos fenômenos do mundo externo ou de sentimentos, pensamentos e percepções” (Halliday, 1967: 199). Para Halliday (1967), a experiência consiste em um fluxo de eventos ou acontecimentos que, a partir do Sistema de Transitividade, divide-se em um *quantum* de mudança. Cada *quantum* de mudança é modelado por uma figura, seja de fazer e acontecer, ser, sentir, comportar-se, dizer ou existir.

Halliday e Matthiessen (2014) destacam que a transitividade se mostra como um sistema de relação entre componentes que formam uma figura. Uma **figura** consiste, em princípio, de três componentes: um processo que se desdobra através do tempo; participantes envolvidos nesse processo; e eventuais circunstâncias associadas ao processo. Assim, elas fornecem os modelos ou esquemas para a interpretação de nossa experiência do que acontece.

Para a Linguística Sistêmico-Funcional, **processo** é o elemento central da configuração, que indica a experiência que se desdobra através do tempo. **Participantes**, por sua vez, são as entidades envolvidas (que podem ser pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados, conscientes ou inconscientes) que levam a ocorrência do processo ou são afetados por ele. E as **circunstâncias** indicam o lugar, o modo, o tempo, a causa, o âmbito em que o processo se desenrola (Halliday; Matthiessen, 2014).

Segundo Halliday (1967: 224), “os conceitos de processo, participante e circunstância são categorias semânticas que explicam da maneira mais geral como os fenômenos de nossa experiência do mundo são interpretados como estruturas linguísticas”. Nessa linha, cada tipo de processo constitui um esquema distinto que interpreta um domínio da experiência.

Inicialmente, Halliday (1967) catalogou seis tipos de processo para a língua inglesa, sendo eles: material, relacional, mental, que são os processos primários, pois têm maior recorrência em instâncias de toda natureza; e comportamental, verbal e existencial, que são processos secundários. Os processos secundários, além de serem menos recorrentes, também fazem fronteira com os processos primários, sendo por eles influenciados, e tomando algumas de suas características. É válido destacar que diferentes línguas podem codificar isso de modos diferentes, não sendo categórico que haja seis processos.

Figura 3 – Tipos de processos



Fonte: traduzido de Halliday e Matthiessen (2014: 216).

Os processos representam eventos que constituem experiências e atividades realizadas no mundo físico, social e mental. Processos são tipicamente realizados por grupo verbal. Entre os processos primários, o processo material indica ações do mundo físico que se desdobram através do tempo gerando mudanças. Para Halliday (1967: 214), “a forma prototípica da experiência ‘exterior’ é a de ações e eventos: as coisas acontecem, e as pessoas ou outros atores fazem coisas, ou as fazem acontecer”. O processo relacional indica relações abstratas que podem ocorrer tanto no mundo externo quanto interno, e que são de classificação ou identificação de entidades e coisas. O processo mental aponta o mundo de nossa consciência, para Halliday (1967: 214), esse tipo de processo é, em parte, “[...] uma espécie de repetição do exterior, gravando-a, reagindo a ela, refletindo sobre ela, e em parte uma consciência separada de nossos estados de ser”.

Dos processos secundários, o processo comportamental é fronteiro dos processos material e mental, de modo que possui características que dizem respeito ao fazer e ao sentir. Esse tipo de processo representa manifestações externas do funcionamento interno, a atuação dos processos da consciência na exterioridade (rir) e os estados fisiológicos (dormir), por exemplo. O processo verbal, por sua vez, possui características de ser e pensar, pois, está nas fronteiras dos processos relacional e mental, de modo que representa relações simbólicas

construídas na consciência humana e decretadas sob a forma de linguagem, como dizer e significar. O processo existencial, fronteiro dos processos material e relacional, possui características de fazer e ser, representa fenômenos de todos os tipos que são simplesmente reconhecidos para “ser” – existir ou acontecer.

Na seção anterior, falei que um sistema é constituído de condições de entrada e conjuntos de alternativas. O Sistema de Transitividade abrange a rede de sistemas “Tipos de Processo”, que possui a oração como condição de entrada para os seis tipos de processos: material, relacional, mental, comportamental, verbal, existencial. Cada uma desses sistemas abre uma parte mais delicada da rede que representa a gramática de tipo particular de cada processo (Halliday; Matthiessen, 2014). Daqui em diante, vou falar detidamente sobre cada processo e seus respectivos participantes.

Orações **Materiais** indicam processos de fazer e acontecer; expressam a noção de que uma entidade faz alguma coisa e essa ação pode afetar uma outra entidade. Não representam necessariamente eventos concretos e físicos, podem também representar atos e/ou acontecimentos abstratos. Ou, a depender do ponto de vista de quem é afetado, por exemplo, esse processo pode não ser só de “fazer”, mas também de “acontecer”. Existem pelo menos dois participantes: (a) ator e (b) meta. Ator é aquele que desencadeia a mudança. O ator não é, necessariamente, o sujeito de uma oração, pois esses papéis de participante são distintos, por exemplo, em orações passivas. Embora a oração seja multifuncional, apresentando aspectos das três metafunções, sob um olhar experiencial (da metafunção ideacional), o ator pode não estar vinculado ao papel de sujeito (Halliday; Matthiessen, 2014).

Sobre isso, Halliday e Matthiessen (2014: 225) destacam que devemos “[...] ter cuidado para distinguir a noção experiencial de ‘aquele que faz a escritura’ (ou ‘aquele que traz a mudança’) da noção interpessoal de ‘aquele que é considerado modalmente responsável’ (ou ‘aquele a quem é dado o status do nó do argumento’)”.

Normalmente, processos de todos os tipos se desenrolam ao longo do tempo, mas os processos do tipo material tendem a diferir dos demais. A maneira como o processo se desenrola varia de um tipo para outro. O processo material representa um *quantum* de mudança que se desdobra através de fases distintas, tendo, pelo menos, início e fim. O fim, normalmente, apresenta o resultado do processo, que pode ou não gerar a mudança de alguma característica de um dos participantes da oração (Halliday; Matthiessen, 2014).

Como disse anteriormente, a oração indica uma figura, de modo que a transitividade da oração está assentada na constelação processo, participantes e circunstâncias. Desse modo, no caso dos processos materiais, a oração é intransitiva quando há apenas um participante

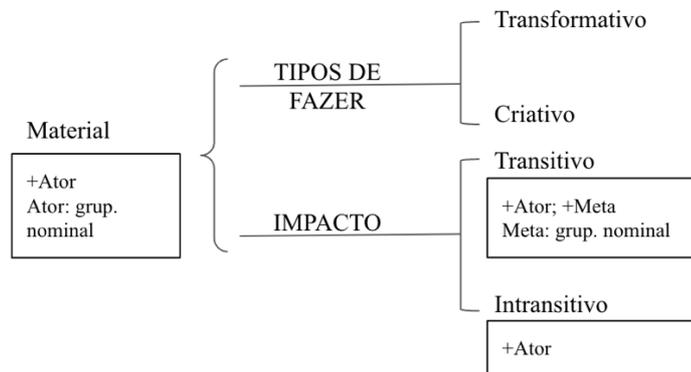
inerente ao processo (normalmente o Ator); e transitiva quando há dois ou mais (Ator e Meta ou algum outro) (Halliday; Matthiessen, 2014).

Um outro aspecto das orações materiais é referente ao contraste entre (1) orações materiais criativas e (2) orações materiais transformativas. A primeira indica que Ator ou Meta são trazidos à existência à medida que o processo se desdobra, enquanto a segunda indica quando Ator ou Meta preexistem, sendo, assim, transformados à medida que o processo se desdobra. No caso das criativas, o resultado é a criação do próprio participante (seja o Ator, em orações intransitivas; seja a Meta, em orações transitivas). No caso das transformativas, no entanto, o resultado é a mudança de algum aspecto do participante (Halliday; Matthiessen, 2014).

Ator e Meta são participantes que representam papéis “primários” em orações materiais, mas existem outros papéis de participantes que podem estar envolvidos em processos materiais, são eles: (1) Escopo (Entidade ou processo), (2) Beneficiário (Recebedor ou Cliente) e (3) Atributo (Resultativo ou Descritivo).

O Escopo constrói o domínio sobre o qual o processo ocorre ou constrói o próprio processo, seja em termos gerais ou específicos. Neste caso, existem dois tipos de Escopo: (1.1) Entidade, que interpreta uma entidade que existe independente do processo, mas indica o domínio sobre o qual o processo ocorre; e (1.2) Processo, que indica o próprio processo sendo construído, seja em termos gerais ou específicos, tipo de quantidade, classe e qualidade. O Beneficiário, como o próprio nome diz, constrói um papel de benefício e representa um participante que está se beneficiando do desempenho do processo, em termos de bens e serviços. Pode ser tanto (2.1) Recebedor: aquele ao qual os bens são dados; quanto (2.2) Cliente: aquele para o qual os serviços são feitos. O Atributo, por sua vez, é prototipicamente um participante de Orações Relacionais, mas, no caso de orações materiais, esse participante é usado para interpretar o estado qualitativo resultante de algum participante primário após o processo ter sido concluído. Em processos materiais, é uma especificação adicional e/ou opcional – semelhante a uma circunstância (Halliday; Matthiessen, 2014).

Figura 4 – Sistema de Tipos de processos: material



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 355).

O segundo tipo de processos são os processos **Mentais**. Orações mentais dizem respeito à nossa experiência do mundo de nossa própria consciência. Esses processos indicam o sentir, incluindo a percepção, afeição, cognição e o desejo, constroem “[...] um *quantum* de mudança no fluxo de eventos que ocorrem em nossa própria consciência” (Halliday; Matthiessen, 2014: 245). Os participantes de orações mentais são Experienciador e Fenômeno. O primeiro realiza a função sintática de sujeito, podendo ser um grupo nominal que denota um ser consciente; e o segundo a função de complemento, tipicamente realizado por um grupo nominal que pode denotar entidades de vários tipos, como animais, objetos, substâncias e abstrações.

O Experienciador é aquele que sente, pensa, quer ou percebe algo. Ser dotado de consciência é sua característica mais significativa. E, sobre esse aspecto, vale dizer que as “[...] criaturas particulares que escolhemos dotar de consciência quando falamos sobre elas podem variar de acordo com quem somos, o que estamos fazendo ou como estamos nos sentindo no momento; registros diferentes mostram preferências diferentes” (Halliday; Matthiessen, 2014: 249).

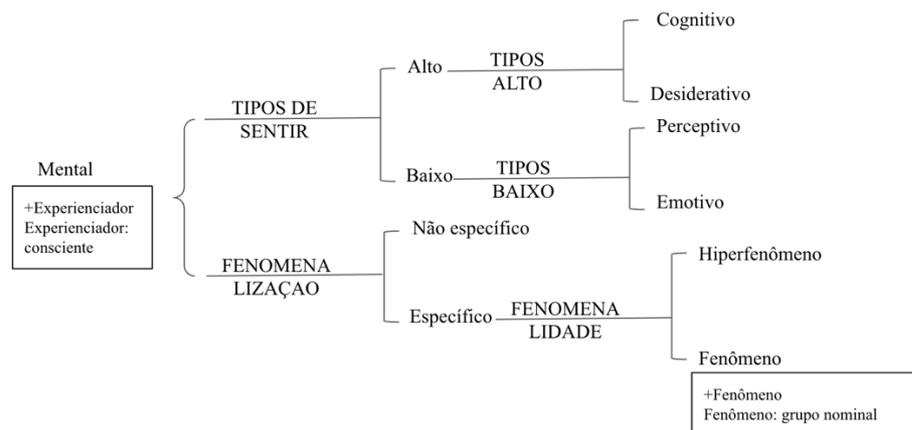
E, com isso, Halliday e Matthiessen (2014) destacam que qualquer entidade, animada ou não, pode ser tratada como consciente, visto que essa é uma característica da oração mental. Isso quer dizer que, ao optar por dada construção que reflete um processo mental, o/a usuário/a da língua seleciona, na posição de Experienciador, uma entidade que, por conta da especificidade do processo, é imbuída dessa característica. Essa é uma peculiaridade desse tipo de processo, visto que, em processos materiais, os participantes não precisam ser humanos ou conscientes, pois isso não desempenha nenhum papel naquela configuração.

Agora falando das semelhanças, Processos Mentais possuem uma característica comum a Processos Materiais: o participante Fenômeno, assim como os participantes de Processos Materiais, pode ser uma coisa. Essa entidade, normalmente indica um fenômeno de nossa experiência interior ou é fruto da imaginação, como é o caso de pessoas, criaturas, instituições, objetos, substâncias ou abstrações (Halliday; Matthiessen, 2014).

Ressalto que os processos mentais normalmente projetam outras orações ou combinação de orações, indicando a representação do conteúdo do pensamento. No entanto, não vou me ater a esse aspecto, pois essa é uma discussão da subfunção lógica da Metafunção Ideacional e prevê uma análise “acima da oração”, isto é, que contemple o Complexo Oracional. Como me detenho somente a subfunção experiencial, e proponho uma análise da oração, não vou me debruçar nessa discussão.

Portanto, continuando: orações mentais podem ser de quatro tipos: perceptivas, cognitivas, desiderativas e emotivas. As orações mentais perceptivas, representam percepções dos fenômenos do mundo a partir dos cinco sentidos: visão, olfato, gustação, audição e tato; as orações mentais cognitivas representam o que é pensando na consciência das pessoas; as orações mentais desiderativas representam desejo, vontade ou interesse em algo; por fim, as orações mentais emotivas representam os graus de sentimento ou afeição (Fuzer; Cabral, 2014).

Figura 5 – Sistema de Tipos de processos: mental



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 355).

O terceiro tipo de processos são os relacionais. Orações **Relacionais** indicam o processo de relação entre entidades. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), existem três tipos de relação, que são: intensiva, possessiva e circunstancial; e dois modos de relação, quais sejam:

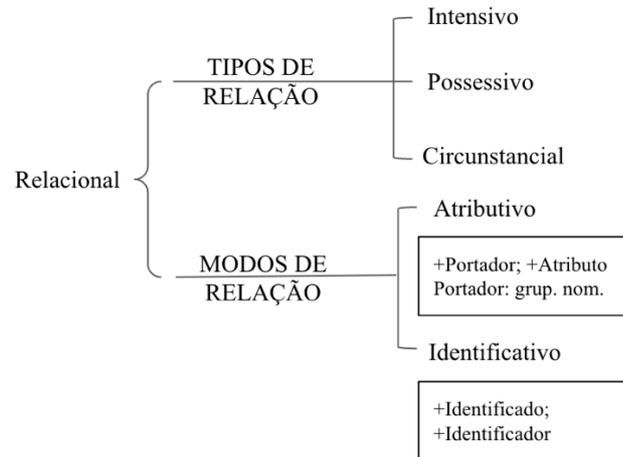
atributiva e identificativa. Cada um dos tipos se manifesta também de acordo com cada modo de relação, e os participantes envolvidos são definidos e caracterizados a partir disso.

Processos relacionais intensivos atributivos realizam a relação em que uma entidade tem alguma classe atribuída a ela. Nesse tipo de oração, encontramos dois participantes: Portador e Atributo. Essas orações possuem algumas características: (1) geralmente, é um grupo nominal que funciona como atributo e, como disse, ele constrói uma classe de coisa e é tipicamente indefinido – não pode ser, portanto, realizado por substantivos ou grupos pronominais pessoais e próprio; (2) responde às perguntas “que?” e “como?”; (3) não são reversíveis (Halliday; Matthiessen, 2014).

No modo identificativo, relações intensivas indicam que uma entidade é atribuída a outra ou que uma entidade é utilizada para identificar a outra. Ou seja, atendem a uma relação de “é identificada por” ou “serve para definir a identidade de”. Nesse tipo de oração, encontramos dois participantes: Identificado e Identificador. Suas características as distinguem dos processos relacionais intensivos atributivos, pois, esse tipo de oração (1) tem um grupo nominal que realiza a função de identificador e ele é tipicamente definido (podendo ser um substantivo ou grupo pronominal pessoal/próprio); (2) responde às perguntas “quem?” e “qual?”; e (3) são reversíveis (Halliday; Matthiessen, 2014).

As orações possessivas apontam para relação de propriedade entre dois termos, isto é: uma entidade possui a outra. Nesse tipo de oração, encontramos dois participantes: Possuidor e Possuído. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), a posse deve ser entendida num sentido amplo. Os autores dizem que a posse deve ser entendida como extensão: uma entidade é interpretada como sendo estendida a outra – e essa extensão pode ser do corpo ou partes dele, outras relações parciais, contenção, envolvimento e afins, além de posse de abstrações. Assim, no modo atributivo, a relação de posse pode ser interpretada como atributo, e esse atributo pode ser realizado por um grupo nominal possessivo. No modo identificativo, a posse toma forma de uma relação entre duas entidades, sendo expressa como característica dos participantes ou como característica do processo (Halliday; Matthiessen, 2014).

Figura 6 – Sistema de Tipos de processos: relacional



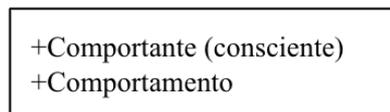
Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 355).

O quarto tipo de processo são os comportamentais. As orações **comportamentais** indicam comportamentos tipicamente humanos, sejam eles de ordem fisiológica (como tossir, espirrar, sorrir) ou psicológica (como sonhar, desdenhar). Halliday e Matthiessen (2014: 301) destacam que esse tipo de processo “são os menos distintos de todos os tipos de processo porque não têm características próprias claramente definidas”.

Esse tipo de processo é gramaticalmente mais parecido com processos de “fazer”, embora possua algumas marcas de processos de “sentir”, pois tanto indica experiências internas quanto experiências externas. Esse tipo de processo possui um participante inerente: o Comportante. Esse participante é tipicamente consciente e sua característica principal é se comportar de alguma forma (Halliday; Matthiessen, 2014).

Figura 7 – Sistema de Tipos de processos: comportamental

Comportamental



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 355).

Os processos verbais são o quinto tipo de processos. Orações **verbais** indicam ações de dizer, comunicar e indicar. Normalmente, são utilizadas como um recurso discursivo importante, pois contribuem para a criação da narrativa a partir da elaboração de passagens dialógicas. Estão situados entre os processos relacionais e mentais, podendo ser considerados

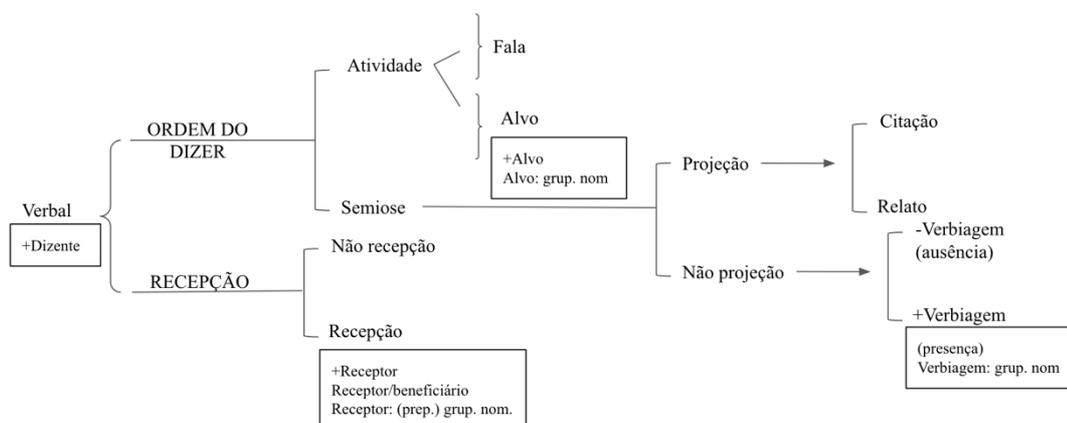
ações simbólicas que ocorrem em nossa mente e são expressas em forma de linguagem. São quatro os participantes desse processo: Dizente, Receptor, Alvo e Verbiagem.

Como processos de dizer abrangem qualquer tipo de troca simbólica de sentido, o Dizente, representa aquele que diz, comunica ou aponta algo. Não precisa necessariamente ser uma pessoa física ou um ser consciente, de modo que o dizente pode ser uma instituição, um órgão, um objeto; depende do registro e da situação em que esse processo incide. Diferente dos demais, esse participante é inerente (Halliday; Matthiessen, 2014).

O participante Receptor é aquele a quem o dizer é dirigido. Normalmente, é realizado por um grupo nominal e denota um ser consciente. É um orador/interlocutor em potencial, que pode ser tanto um indivíduo quanto um coletivo ou uma instituição. O participante Alvo, por sua vez, constrói a entidade atingida pelo processo de dizer, que pode ser uma pessoa, um objeto ou uma abstração. O participante Verbiagem é a função correspondente ao que é dito, representa uma classe de coisa expressa no discurso, o conteúdo do que é dito.

Em orações verbais, o papel da Verbiagem pode ser realizado por outra oração. Essa “oração complementar” do processo verbal pode vir na forma de Citação ou Relato. Nessa perspectiva, a citação é a realização de uma oração projetada que reproduz a fala, geralmente introduzida na escrita por aspas ou travessão – especificamente em diálogos (Fuzer; Cabral, 2014). O Relato é uma outra forma de estruturar o dizer, normalmente é uma oração introduzida pelas conjunções “que”, “se” ou por uma oração não finita. Embora seja o conteúdo do dizer de vozes “externas ao discurso”, o relato se distingue da citação, pois, enquanto essa é “*ipsis litteris*”, aquele é resultado de uma síntese do dizer de outrem (Fuzer; Cabral, 2014).

Figura 8 – Sistema de Tipos de processos: verbal



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 355).

Por fim, o sexto tipo de processo é o existencial. Orações **existenciais** representam o que existe ou acontece. Halliday e Matthiessen (2014) dizem que esse tipo de oração não é tão recorrente em discursos, mas dá importante contribuição para vários tipos de texto. Os autores destacam que processos existenciais “[...] são usadas para introduzir fenômenos no fluxo (predominantemente) material da narração” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014: 308). No geral, existem vários tipos de fenômenos que podem ser interpretados como “coisa”: uma pessoa, um objeto, uma instituição, uma abstração, um evento ou uma ação. Existente é o único participante desse processo, e ele é introduzido ou criado no texto pelo próprio processo existencial.

Figura 9 – Sistema de Tipos de processos: existencial

Existencial



Fonte: traduzido e adaptado de Halliday e Matthiessen (2014: 355).

Até aqui, apresentei os processos e seus respectivos participantes, detalhando as características e nuances de cada um. Mas falta falar sobre um dos elementos do Sistema de Transitividade: as circunstâncias. De agora em diante, tratarei da definição e caracterização desses elementos. Começo dizendo que as circunstâncias são elementos eventuais do Sistema de Transitividade, aparecem, geralmente, como complemento dos processos, indicando o lugar, o modo, o tempo, a causa, o âmbito em que o processo se desenrola (Halliday; Matthiessen, 2014). Halliday e Matthiessen (2014: 310) enfatizam que elas “[...] ocorrem livremente em todos os tipos de processo, e com essencialmente o mesmo significado onde quer que elas ocorram”.

Para Halliday e Matthiessen (2014), existem três perspectivas habituais da representação de circunstâncias: (1) “circunstâncias associadas a”, que dizem respeito ao significado, referem-se a exemplos de localização de eventos temporal ou espacialmente, bem como sua maneira ou causa – noções de “quando, onde, como e/ou porque”; (2) enquanto participantes, em termos modais, podem funcionar como sujeito ou complemento, as circunstâncias são realizadas como adjuntos, de modo que, não tendo potencial para ocuparem a função de sujeito, não possuem responsabilidade modal pela oração como troca (Halliday;

Matthiessen, 2014); ademais, (3) são tipicamente expressas como grupos adverbiais ou grupos preposicionais.

As circunstâncias, embora sejam eventuais, no contexto geral da transitividade como gramática da experiência, realizam o espaço semântico onde o processo se desenrola. Esses elementos podem aumentar a configuração do processo + participantes a partir da especificação de extensão e/ou localização no tempo-espaço do desdobramento do processo, da causa desse desdobramento, da maneira ou até da contingência desse desdobramento.

Até aqui, apresentei as características principais do Sistema de Transitividade, expondo os tipos de processos, seus respectivos participantes e o espaço semântico onde os processos eventualmente se desenrolam, isto é, as circunstâncias. Daqui em diante – e a partir do exposto sobre a teoria geral da linguagem na perspectiva hallidayana e da explicação sobre o Sistema de Transitividade –, proponho uma reflexão sobre a noção de representação na LSF.

3.3 PALAVRA COMO FRESTA ILUMINADA DA REALIDADE

– OU DA REPRESENTAÇÃO

“Obedeça à gramática quem não sabe pensar o que sente. Sirva-se dela quem sabe mandar nas suas expressões”, disse Fernando Pessoa na octogésima quarta prosa poética do seu Livro do Desassossego. O poeta exerce o fantástico exercício de manipular as palavras, dando reviravoltas e verdadeiramente desconstruindo a norma, usando a gramática como serva, não a serviço dela. A afronta da poesia é, portanto, ser insubmissa, desafiadora, irreverente. Mas não é de poesia que quero falar. Quero falar da língua que, independente do exercício da poesia, exerce uma função. E, com apoio de Fernando Pessoa, quero, aqui, “compreender que a gramática é um instrumento, e não uma lei”.

Esse excerto de Pessoa contempla com maestria a discussão proposta aqui, que segue um viés sistêmico-funcional. No entanto, falo da gramática não como instrumento, mas em outros dois sentidos, ambos teorizados pelo linguista britânico Michael Halliday. O autor propõe duas formas de pensar a gramática, como *grammatics* e como *grammar*. Para Halliday (1998), uma gramática (*grammar*) pode ser entendida como potencial subjacente de uma língua, isto é, um sistema; e **gramática**⁴ (*grammatics*) pode ser entendida como um recurso de significado, uma teoria para explicar a gramática.

⁴ Para facilitar a leitura, daqui em diante, vou me referir à *grammatics*, em tradução livre, como **gramática** (com essa marcação em negrito), não me alinhado, portanto, à tradução de Figueredo (2011): “gramaticologia”, ou estudos gramaticais, que corresponde as formulações teóricas acerca da gramática.

A gramática enquanto sistema, primeira acepção adotada pelo autor, diz respeito a um estrato abstrato de codificação entre o significado e a expressão. A linguagem humana, diferente de sistemas semióticos de outros gêneros e espécies, possui essa especificidade. Para Halliday (1998: 370), a gramática como sistema “[...] é o que traz a construção distintamente humana da realidade; e, da mesma forma, a **gramática** nos permite refletir sobre esta construção”.

A segunda acepção, nas palavras de Halliday (1992: 385), refere-se ao

[...] estudo da gramática, paralelamente à linguística como o estudo da linguagem – mas aplicando mais especialmente o termo à teoria gramatical usada como uma fonte de explicação. Como todas as teorias, uma teoria da gramática é um sistema semiótico; mas com a característica especial de que os fenômenos que ela se destina a explicar também são eles mesmos sistemas semióticos – linguagens.

A **Gramática** está presente em nossa vida cotidiana, podendo ser entendida como uma teoria da experiência humana, visto que é algo com que se deve pensar. Nossa experiência de mundo é diretamente influenciada por ela, uma vez que é através dela que criamos sentidos, que construímos uma “realidade” (Halliday, 1998).

Dois pontos são relevantes para nossa reflexão: primeiro, por experiência, entende-se aquilo que experimentamos como tendo lugar “aqui dentro”, em nossa consciência; mas também ao que experimentamos “lá fora”, na exterioridade. Assim, podemos falar em termos de mundo material e mundo psíquico ou, como diz Halliday (1998), o mundo que vive em nós. Assim também podemos pensar sobre a concepção de realidade por mim adotada, que diz respeito ao que é experimentado por nós em nossa consciência e aquilo que é externo, que recebe *status* de material (Halliday, 1998).

Como conhecimento oriundo de estudos, baseado em hipóteses, especulações e/ou conjecturas, orientado por suposições, uma teoria como a **gramática** incide, dentre outras coisas, sobre a reflexão da linguagem. Assim, segundo Halliday (1998), podemos pensar gramaticalmente, isto é, podemos refletir sobre a forma como nossa experiência é interpretada na gramática: “usar a **gramática** para pensar sobre o que a gramática pensa sobre o mundo” (1998: 370, grifos meus).

Para Halliday (1998), nossa experiência é interpretada gramaticalmente, tanto experiências de ordem interna quanto de ordem externa. Para ilustrar, o autor destaca que uma condição de saúde, uma dor de cabeça, por exemplo, pode ser interpretada a partir de um potencial gramatical. Em “*minha dor de cabeça*”, diz Halliday (1998), a gramática constrói uma espécie de coisa, chamada dor de cabeça. Essa dor é classificada a partir de uma parte do corpo, de modo que poderíamos pensar numa taxonomia de dores: dor de estômago, dor nas costas, por exemplo (Halliday, 1998).

Nesse caso, “a gramática então estabelece uma configuração de posse entre a dor e algum ser consciente” (Halliday, 1998: 371). Isto é, o sujeito que se realiza através do grupo pronominal “minha” é o portador dessa “dor” qualificada como “de cabeça”. No entanto, esta não é uma forma prototípica de posse, uma vez que o possuidor não quer ou não pode se livrar da coisa possuída. Há, é obvio, quem interprete o fenômeno “dor de cabeça” como processo, em, por exemplo, “*minha cabeça está doendo*” — onde a dor é um estado de ser e não uma coisa, e é a cabeça que está envolvida nessa dor, não mais o sujeito (Halliday, 1998).

Essa é uma das muitas ilustrações de como a gramática serve como recurso de significação da realidade, como podemos pensar gramaticalmente o mundo. Halliday (1998) reforça que, sim, a gramática não dificultaria uma construção oracional como “*me dói a cabeça*”, mas esta não é uma forma convencional nem para os mais hábeis usuários da língua. E isso se deve ao fato de que a realidade que queremos representar em “*me dói a cabeça*” ou em “*minha cabeça está doendo*” é, evidentemente, diferente de “*minha dor de cabeça*”.

Enquanto a gramática (*grammar*) nos permite, inconscientemente, interpretar a experiência, a **gramática** (*grammatics*) nos permite refletir conscientemente sobre como a gramática faz essa experiência. Em resumo, a **gramática** faz parte “[...] de uma teoria mais geral do significado: da linguagem como sistema semiótico, e de outros sistemas semióticos trazidos em relação à linguagem (Halliday, 1998: 373).

Esse processo de “pensar gramaticalmente” é o estopim teórico para a compreensão do que estou a dizer sobre representação – isto é, pensar representação como um processo de criação de versões da realidade significadas na e pela linguagem. Diferente de outras abordagens, representação não diz sobre um processo de “espelhamento” da realidade. Por “representação” não quero que entendam que a “[...] linguagem não faz mais do que reproduzir um modelo cognitivo de experiência” (Halliday, 1992: 379). Halliday (1992) advoga sobre uma “interpretação constitutiva”, onde a linguagem constrói ativamente a experiência humana à medida que a interpreta.

Assim, à medida que a linguagem dá conta das construções ditas “comuns” e também das mais complexas, a **gramática** de cada língua é, dentre outras coisas, uma teoria da experiência humana, visto que é “[...] através de nossos atos de significado que transformamos a experiência em um trabalho coerente – embora longe de consistente – que aprendemos a projetar como “realidade” (Halliday, 1992: 379).

Para Halliday e Matthiessen (2014), a organização da construção da experiência está dividida em duas tarefas, onde (I) as relações interpessoais são transformadas em significado e

(II) o significado é transformado em texto. O primeiro passo acontece no estrato semântico e o segundo no estrato léxico-gramatical. Sobre isso, os autores pontuam que:

Sendo a parte superior dos dois estratos de conteúdo dentro da língua, a semântica é a interface entre o contexto e a léxico-gramática. A semântica transforma a experiência e as relações interpessoais em significado linguístico, e a léxico-gramática transforma este significado em palavras [...] (Halliday; Matthiessen, 2014: 43)

Assim como o processo de organização, a construção da experiência também ocorre mediante duas alternativas: (I) a linguagem, em sua função semiótica social, transpõe os significados de nossa experiência na materialidade linguística; e pode, também, (II) transformar a experiência em uma “estrutura de sentido” bem diferente, semiotizando a realidade (Halliday; Matthiessen, 2014). Nesse movimento, “a experiência é recordada, imaginada, abstraída, metaforizada e mitologizada [...]” (Halliday; Matthiessen, 2014: 29).

Portanto, neste quadro de pesquisa, levando em consideração que a semântica realiza os significados que circulam socialmente (Halliday; Matthiessen, 2014), “representação” indica a possibilidade de criação da “realidade” por meio da semantização feita pelos usuários da língua. A experiência no mundo (interno ou externo) acontece num processo de interpretação constitutiva do estado de coisas (Halliday, 1992). Vendo o mundo, interpretamos a “realidade”, sendo que essa interpretação depende de um movimento linguístico que a constitui. Ou seja, a constituição da realidade como tal depende dos significados atribuídos pela linguagem. Assim, é possível dizer que “representar” é constituir “versões da realidade significadas via linguagem” (Fuzer, 2008: 199).

Para Halliday e Matthiessen (2014: 220-221), “muitas línguas representam o fenômeno da chuva como ‘a água está caindo’ e há, de fato, um dialeto chinês que o representa como ‘o céu está deixando cair água’”. No primeiro caso, o processo de cair afeta a “água”, visto que é ela que “está caindo”; no segundo caso, no entanto, há dois participantes: “o céu”, que deixa algo cair, e a “água”, que é o que cai. No primeiro caso, um evento se desdobra no tempo e afeta uma entidade, mas no segundo caso, o evento ocorre sob a condição de decisão de uma entidade que afeta outra.

E, uma vez que a representação do mundo acontece num processo de interpretação constitutiva do estado de coisas, há, então, por meio da representação, uma atualização da possibilidade de interpretação cultural, de modo que não podemos deixar de levar em consideração os componentes do Contexto de Cultura e de Situação. Sendo constituída mediante os significados atribuídos pela linguagem, o que chamamos de “realidade” sofre

interferência da cultura e das relações sociais, visto que a linguagem é contextualmente situada (Halliday; Matthiessen, 2014).

Em termos gerais, “representação do mundo e/ou da realidade” aponta para os significados que são atribuídos na constituição do estado de coisas — quer interior, como visualizamos em nossa consciência; quer exterior, como captamos com nossos sentidos. Esses significados podem ser constituídos e compartilhados por diferentes sistemas de significado: cultura, artes etc. (Halliday, 1992). Na acepção adotada no presente estudo, entendo que a representação ocorre por um movimento linguístico de “nomeação”, isto é, as escolhas léxico-gramaticais mobilizam um arranjo de significados e constituem a realidade.

Em resumo, falar sobre representação implica dizer que nossas escolhas linguísticas constroem nossa realidade. Como disse anteriormente, ao fazer opções léxico-gramaticais, criamos figuras: recortamos a realidade e desenhamos um cenário onde um evento acontece, entidades participam desse evento dentro de um dado campo semântico que diz sobre o lugar, o modo, o tempo, a causa, o âmbito em que o processo se desenrola (Halliday; Matthiessen, 2014).

Assim sendo, ao propor uma análise, por meio do Sistema de Transitividade da LSF, de como homens professores de Educação Infantil representam suas crenças, vou tratar tanto da experiência interpretada através da gramática quanto da reflexão sobre como a gramática elabora essa experiência; isso visando a construção da identidade profissional desses sujeitos. Experiência que, como disse outrora, é organizada a partir de figuras de fazer/acontecer, sentir, ser, comportar-se, dizer e existir.

Toda a discussão teórica apresentada até aqui, além de fundamentar epistemologicamente a discussão proposta, também direciona as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa em tela. Assim, o próximo capítulo, onde apresento o percurso metodológico e a análise, fundamenta-se com base nessa discussão por hora apresentada.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE

Nesse processo de investigação, ao me propor a responder à pergunta geral de pesquisa: como ideacionalmente as crenças sobre identidade profissional se manifestam em relatos orais de homens professores de Educação Infantil dos municípios de Fortaleza, Morada Nova e Pecém (CE)?; procuro explorar um universo de questão particular, atrelado à subjetividade humana, aos processos de identificação e às crenças de indivíduos sociais. Assim, minha pesquisa é de natureza qualitativa, pois trabalha com parte da realidade social onde o ser humano se distingue não só por agir, mas também por “[...] pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes” (Minayo, 2019: 20).

Assim sendo, para os fins pretendidos nesta investigação, propus um Estudo de Caso como método, entrevista em História Oral como instrumento de coleta de dados e o Sistema de Transitividade da teoria sistêmico-funcional como instrumental teórico-analítico dos dados. As categorias de análise serão de duas naturezas: contextuais e léxico-gramaticais. A primeira compreende o contexto de situação, por meio da subvariável de campo, de forma a ressaltar o assunto que está sendo explorado em cada relato, visando a mobilização de crenças por temática abordada. A segunda compreende os componentes do Sistema de Transitividade: processos, participantes e (eventualmente) circunstâncias.

Fonseca (2002) destaca que o Estudo de Caso é um estudo de uma entidade, que pode ser um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Esse tipo de estudo tem por propósito: “[...] conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Fonseca, 2002: 33).

A busca pelo que há de característico em determinado caso é o que me motiva a optar por esse método, visto que elenco como objetivo a detecção e descrição das crenças de homens professores de Educação Infantil. Essa empreitada requer um olhar atento e apurado na exploração, descrição, explicação de um evento e o fornecimento de uma compreensão profunda acerca de um fenômeno (Yin, 2010).

Assim também se orienta a escolha pela entrevista em História Oral, dado que ela me permite obter “[...] a visão de mundo, as ideias, os sonhos e as crenças dos depoentes” (Freitas, 2006: 91). Desse modo, a entrevista em História Oral é útil nesta pesquisa, pois é um instrumento de coleta de dados que garante

[...] uma troca de experiência entre duas pessoas. É uma relação que se estabelece entre pessoas com experiências, formação e interesses diferentes. São pessoas que, apesar de pertencerem a diversas faixas etárias e diferentes condições socioeconômicas e culturais, estarão dialogando e interagindo sobre uma mesma questão (Freitas, 2006: 92).

Sendo a “[...] manifestação do que se convencionou chamar de documentação oral, ou seja, suporte material derivado de linguagem verbal expressa para esse fim” (Meihy; Holanda, 2007: 14), esse instrumento me auxilia no mapeamento da representação da crença da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil, uma vez que me interessa a coleta de seus relatos orais. Como linguista que visa analisar dados de fala, quer orais e/ou transcritos, interessa-me a gravação e transcrição do relato dos entrevistados. Assim, o procedimento de coleta dos dados ocorreu mediante gravação em áudio dos relatos e posterior transcrição dos dados de fala obtidos.

Para a presente investigação, selecionei sete (7) participantes. Os sete exercem a função de professor na Educação Infantil em atuação em escolas municipais em três municípios do Estado do Ceará: Fortaleza, Morada Nova e São Gonçalo do Amarante (distrito do município de Pecém). Saliento que, em se tratando de um Estudo de Caso, não fui a campo, isto é, à escola onde atuam os professores, de modo que o contato com eles aconteceu por vias informais, visto que os professores depoentes são amigos de amigos e/ou meus conhecidos.

A seleção de uma amostragem com sete (7) participantes, para a coleta de seus relatos orais, mostra-se razoável para a formulação de um quadro de referência acerca dos usos discursivos de profissionais do gênero masculino que atuam na Educação Infantil. Como estou constituindo um *corpus* específico com os relatos de homens professores de Educação Infantil, orientei-me por critérios de inclusão e exclusão baseados na especificidade do público em questão. Assim, incluí profissionais do gênero masculino, que atuaram em turmas de Educação Infantil em escolas públicas municipais por mais de um ano, quer tenham ocupado a função de professor regente ou professor assistente, sendo substitutos ou efetivos (concurados). Excluí, nesse caso, profissionais do gênero masculino e/ou feminino que atuaram em outros segmentos e/ou modalidades (Ensino Fundamental, Atendimento Especializado e/ou EJA); e aqueles que, mesmo sendo profissional da Educação Infantil, possuíam menos de um ano de atuação profissional e/ou trabalhassem em escolas particulares.

O recrutamento dos participantes aconteceu por meio de contato informal, via *WhatsApp*, *Instagram* e/ou *e-mail*. Não entrei com processo administrativo junto a Secretaria Municipal de Educação (SME) dos respectivos municípios e/ou em contato com a escola em que os sujeitos atuam, pois, minha proposta de pesquisa não abrange entrevista *in loco* e/ou

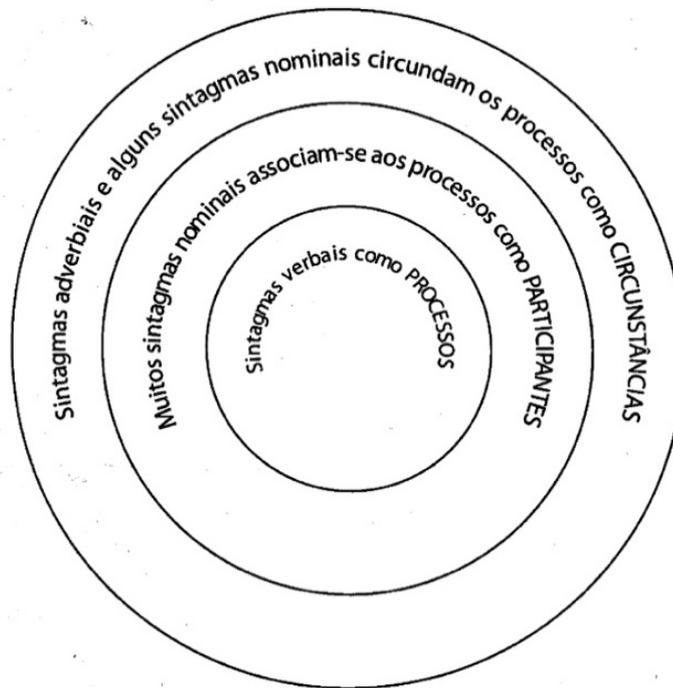
observação de suas práticas. No ato do contato, explicitarei os objetivos da pesquisa e apresentarei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE – Anexo A e B). É válido ressaltar que esta pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Pernambuco, número do parecer: 5.686.628 e número do CAAE: 62598222.9.0000.5208. Os participantes, após tomarem conhecimento da pesquisa, consentiram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) disponibilizado no ato da entrevista.

Nessa visada linguística, na qual busco analisar a representação de crenças de homens professores de Educação Infantil, interessa-me detectar em quais processos os professores selecionados estão envolvidos, de modo a perceber quais crenças se articulam ao conjunto semiótico representado por eles ao relatarem suas experiências. Assim sendo, identificarei os Processos, os Participantes e as eventuais Circunstâncias representadas nos relatos orais dos sete professores entrevistados.

A escolha pelo ST é justificada ao observar que esse instrumental teórico-analítico serve como a gramática da oração, capaz de expressar uma gama particular de significados ideacionais (Souza, 2006). O ST identifica a oração como um todo composto por processos, participantes e circunstâncias. O processo, realizado por grupos verbais, indica o que se faz, sente, pensa, diz etc. Os participantes, realizados por grupos de sintagmas nominais, indica o que ou quem faz, sente, pensa, diz etc. As circunstâncias, realizadas por grupos adverbiais, indicam as circunstâncias espaciais, temporais, modais, de localização etc.

A partir de Butt *et al.* (2001), Cunha e Souza (2011: 69) destacam que os elementos do ST são como padrões de experiência na oração que se realizam a partir de determinadas categorias gramaticais – como disse antes. A figura 10 apresenta os padrões nos respectivos componentes.

Figura 10 – Padrões de experiência na oração



Fonte: extraído de Cunha e Souza (2011: 69)

Agora falando mais detidamente sobre a categoria extralinguística, a subvariável campo, vinculada à variável de registro do Contexto de Situação, incide, como disse no terceiro capítulo, sobre a natureza da atividade social e/ou semiótica que está sendo desenvolvida, o domínio da experiência que essa atividade se refere, ou seja, o assunto. Sugeri, no ato da entrevista, que os depoentes organizassem seu relato sobre sua vivência como profissional da Educação Infantil a partir de quatro perguntas geradoras, quais sejam:

1. sua experiência de professorado (como chegou à função; por que professor de crianças pequenas? Motivações).
2. dificuldades e percalços enfrentados (ser homem professor num espaço majoritariamente feminino);
3. relação com (a) as famílias, (b) os alunos e com (c) os demais profissionais.
4. como você se concebe enquanto profissional do ensino neste ambiente?

Os quatro assuntos, portanto, são (I) experiência de professorado; (II) dificuldades e percalços enfrentados; (III) relação com a comunidade escolar; e (IV) autoconcepção sobre ser professor. Assim, no recorte do *corpus*, considere o falante e o assunto, de modo a observar como os processos se comportam em cada temática. Diferentes crenças podem ser detectadas mediante a manifestação de uma forma ou de outra de cada processo em cada temática.

Após a coleta e a transcrição gramatical dos relatos orais, organizei os dados em formato *.docx*, etiquetando cada arquivo a partir da numeração por ordem de relato: 1RE, para o primeiro relato; 2RE, para o segundo relato; e assim por diante. A análise dos dados foi organizada em três etapas: (1) análise prévia; (2) análise por recorrência de grupo verbal; e (3) análise final. O *corpus* foi composto por sete relatos orais, transcritos gramaticalmente. O quantitativo de palavras por relato e o total podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de palavras por relato

QUANTITATIVO	
RELATO 1:	4231 palavras
RELATO 2:	6537 palavras
RELATO 3:	2197 palavras
RELATO 4:	6871 palavras
RELATO 5:	4059 palavras
RELATO 6:	4295 palavras
RELATO 7:	3224 palavras
TOTAL	31414

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Na primeira etapa, fiz uma análise manual dos seis processos, sem ajuda de *software*, a fim de identificar a recorrência de processos no geral e por assunto. Os processos material, relacional e mental tiveram maior incidência: 639, 543 e 515 ocorrências, respectivamente. Do mesmo modo, o assunto 3, sobre a relação com a comunidade escolar, teve maior ocorrência de processos, com incidência de 707 processos (dos seis tipos); seguido do assunto 1, com relação a experiência de professorado, com incidência de 598 processos (dos seis tipos). Nessa primeira análise, obtive o quantitativo apresentado no quadro 2:

Quadro 2 – Quantitativo numérico por processo e assunto

QUANTITATIVOS NUMÉRICOS			
Processos		Assunto	
Materiais	639 recorrências	Assunto 1	598 processos
Mentais	515 recorrências	Assunto 2	261 processos
Relacionais	543 recorrências	Assunto 3	707 processos
Comportamentais	29 recorrências	Assunto 4	363 processos
Verbais	177 recorrências		
Existenciais	26 recorrências		
TOTAL	1929		1929

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A partir desse resultado, com maior incidência de processos materiais, relacionais e mentais, a segunda etapa, pautada na análise por recorrência de grupo verbal, foi executada com auxílio do software *AntConc* a partir da ferramenta “Word” (lista de palavras), onde se pode obter uma lista com as palavras mais recorrentes. Nessa etapa, a partir do critério de 15 ou mais ocorrências, identifiquei os grupos verbais mais recorrentes, organizando um quadro com os grupos verbais no infinitivo e suas conjugações:

Quadro 3 – Grupos verbais mais recorrentes

VERBOS MAIS RECORRENTES					
RELACIONAL		MATERIAL		MENTAL	
Verbo	Frequência	Verbo	Frequência	Verbo	Frequência
ser	151	ir	38	saber	21
sou	57	vou	82	sei	52
era	88	vai	80	ver	22
fui	71	fazer	127	vejo	25
é	505	faz	26	vi	16
foi	130	fiz	24	querer	0
são	86	trabalhar	38	quero	31
eram	18	trabalho	91	queria	30
foram	23			quer	29
ter	81				
tenho	81				
tinha	69				
tem	218				
tive	34				
teve	25				
têm	20				
tinham	24				
estar	31				
estou	38				
tô	35				
está	22				
tava	16				
22	1823	8	506	9	226

Fonte: elaborado pelo autor com base nos resultados gerados pelo AntConc (2023)

Assim, após a identificação desses grupos verbais por meio do *software* selecionado, procedo com a detecção e descrição das crenças dos professores e, posteriormente, a identificação da formação discursiva de suas identidades profissionais. Ao mapear os elementos léxico-gramaticais, identificando os processos, participantes e circunstâncias realizados nos relatos dos depoentes, busco promover uma análise da semântica do discurso que identifique os núcleos de sentido que representam as crenças.

Enfatizo que primeiro identifiquei a representação e dentro dela a crença. Porque a representação indica a experiência macro (total) e as crenças indicam aspectos dessa experiência. Assim sendo, as crenças são identificadas como elementos da experiência, de modo que podem ser vistas como aspectos da representação. Nesse sentido, oriento-me pelas seguintes perguntas: em que âmbito essas crenças estão? No trabalho? Na relação com a comunidade? Na identidade? A seguir, apresento alguns resultados e prossigo com a análise dos dados.

4.1 DETECÇÃO E DESCRIÇÃO DAS CRENÇAS

– OU DA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES

4.1.1 Caracterizando a experiência docente

– ou da recorrência dos Processos Relacionais

Como disse anteriormente, processos relacionais servem para estabelecer uma relação entre duas entidades, seja para identificá-la, caracterizá-la ou classificá-la. Nos dados a seguir, aprecio esse tipo de processo. Nesta subseção, apresento a análise de 31 excertos, contemplando a análise dos grupos verbais “ser”, “ter”, “estar”.

(1) Então eu comecei a me enveredar para essa pesquisa, para essa compreensão, que eu conseguia ver que na Educação Infantil tinha um celeiro muito mais receptivo para essas outras linguagens, sem ser essa questão dessa alfabetização precoce. (1RE1P)

Observa-se uma relação de posse no excerto 1. O grupo verbal “ser” indica o que, na concepção do professor, a Educação Infantil não possui: uma perspectiva voltada exclusivamente para a alfabetização precoce. Nesse processo, “essa questão dessa alfabetização precoce” é um Atributo não observado pelo Professor 1 no Portador “Educação Infantil”. Antes, através do pretérito imperfeito do grupo verbal “ter”, o depoente revela o que esse segmento possui: “um celeiro muito mais receptivo para essas outras linguagens” (Atributo circunstancial). Por se configurar dessa forma, esse segmento é atraente ao professor. Em seu relato, observa-se que essa é uma das motivações para que ele ocupe esse espaço.

A Educação Infantil, diferente dos demais segmentos do ensino, possui uma maior abertura para a manifestação de diferentes abordagens pedagógicas, visto que é um espaço de promoção do desenvolvimento integral das crianças. Assim, configura-se como um âmbito aberto às possibilidades multilinguísticas, artísticas e vivenciais; características que motivam a maioria dos professores que entrevistei – motivação que vai aparecer em excertos que analisarei a seguir.

(2) Comigo eu sinto que tem um atenuamento, porque, por eu ser gay, eu tenho uma certa feminilidade, tenho um cuidado. (1RE2P)

(3) Eu também sinto que tem a questão da homossexualidade, porque eu sou gay, então eu sentia, eu sei que meus trejeitos, minha fala gerava um certo, um certo estranhamento, porque tem, eu sei que minha forma as vezes de falar, de gesticular, de falar, minha voz é mais feminina, eu sinto que tem isso, porque várias professoras, algumas professoras chegaram até a fazer chacota com isso, né?! (1RE2P)

O excerto 2 traz a construção da representação de uma relação de classificação, em que “eu”, que aponta para o professor, é membro de uma dada classe, aqui realizada por “gay”. E essa característica limita as investidas contra ele, pois a partir de uma relação de posse, o professor diz ter “uma certa feminilidade”, “um cuidado”, que justifica sua presença e possibilidade de permanência naquele espaço. Vale destacar que as características elencadas podem ser pensadas como características dessa classe que ele faz parte, isto é: dos homens cis gays.

O excerto 3, de igual modo, representa uma relação de classificação, em que a realização do processo através do grupo verbal “sou” serve para classificar a entidade “eu” enquanto pertencente a classe “gay”; o verbo “é”, por sua vez, representa a atribuição de “minha voz”, explicitando que essa entidade possui essa característica de ser “mais feminina”. Essa representação, que segue um movimento de classificação do Professor 1, revela um dos motivos que fazem com que o professor não seja bem recebido no âmbito da Educação Infantil.

Não posso deixar de pontuar quão alarmante é o relato de que, em decorrência dessas características ditas femininas que o professor possui, “algumas professoras chegaram até a fazer chacota com isso”. Esse relato revela a homofobia institucional que se encontra

presente, ainda hoje, nas mais variadas instituições de ensino. Não vou deixar de denunciar esse comportamento e enfatizar que, além de errado, ele é criminoso!

Destaco isso, pois, dentre tantos percalços, a homofobia institucional é um dos desafios enfrentados pelos professores homens que ocupam a Educação Infantil, mesmo dentro de um contexto contraditório, visto que esse mesmo professor relata, como se observa no excerto 2, que por ter características “mais femininas”, sentia certo atenuamento na dificuldade em ingressar nesse segmento, pois ele teria “facilidade de cuidar de crianças”. E isso demonstra que “ser um homem feminino” é um argumento que, se, por um lado, o beneficia em relação a sua atuação profissional – seguindo a perspectiva equivocada de que o cuidado é essencialmente feminino –, por outro, não o blinda de ataques homofóbicos.

(4) eu sentia que eu tinha que ter um movimento pra dar à gestão e pra comunidade, pros professores, que eu tinha capacidade, que eu gosto, que eu tenho interesse, que eu tenho estudo, que eu quero atuar na educação infantil. Então eu tinha que sempre ter uma validação, acho que a palavra é essa, tipo uma validação pra eu estar lá. (IRE2P)

No excerto 4, “uma validação” realiza a posse que o professor, realizado no grupo pronominal “eu”, precisava ter. Essa validação, ainda, é contextualmente significada pelas circunstâncias de frequência (“sempre”) e o lugar (“lá”, que se remete à escola em que o professor atua). Essa validação tanto era por parte da gestão quanto da comunidade, dos professores. Essa validação, no entanto, está situada num movimento de aprovação que o professor procura a partir de um conjunto de características que ele elenca para si, quais sejam: “capacidade”, “interesse” e “estudo” – que são Portadores do atributo “eu”, realização linguística da figura do professor.

Nessa representação de si, o professor, ao elencar um conjunto de atitudes que favorecem sua participação/manutenção na Educação Infantil evoca o que Sayão (2005) diz sobre a importância da validação de terceiros, sobretudo se for da gestão da escola, que, quando apoia a participação do professor naquele espaço, costuma dialogar com a comunidade escolar, com argumentos a favor da participação desse sujeito. Então, é característico que homens professores de Educação Infantil busquem essa validação e/ou a encontrem a partir de uma atuação profissional de excelência.

(5) [...] eu sempre tive essa questão de ser diferente, de ser um pouco fora da curva mesmo nas minhas vestimentas, ou então cabelo, corte, ou dava vontade de pintar, então quando eu pintei o cabelo, meu Deus do céu, os pais ficaram loucos, tipo assim, como se eu não fosse capacitado, como se eu fosse um “zé doidinho”, né?! (IRE3P)

No excerto 5, há a representação de si através da caracterização dele enquanto pessoa, que, em sua concepção, afeta como os pais o veem enquanto profissional. O grupo verbal “ser” é utilizado para caracterizar o Portador “eu” enquanto “diferente”, “um pouco fora da curva mesmo nas minhas vestimentas, ou então cabelo”, que são seus Atributos. O grupo adverbial “sempre” realiza uma Circunstância de Frequência, indicando que essas características/attitudes se repetem muitas vezes. Na sequência, ele diz que uma atitude como pintar o cabelo fez com que os pais atribuíssem a ele as características de não ser “capacitado” e “zé doidinho”. Nesse excerto, observa-se, nesse processo de caracterização, uma negociação da identidade profissional do professor, de modo que escolhas pessoais e de estilo do depoente são levados em consideração para qualificá-lo enquanto profissional. E essa qualificação acontece por uma relação de “se isso então aquilo”: se ele colore o cabelo, então ele não é “capacitado”, é um “zé doidinho”.

A atuação desses professores, sobretudo por serem “estranhos” à Educação Infantil (Santana, 2015), encontra-se em um processo de avaliação de suas identidades profissionais, a partir da apreciação de suas performances profissionais, na qual toda a comunidade escolar pode avaliar como boa, e por isso aceitável; ou ruim, e por isso inaceitável. Avaliam não só a atuação profissional, mas também características pessoais, como se observou no excerto 5.

(6) [...] eu tive que encontrar uma forma muito dialógica, muito cuidadosa pra falar. Por que? Porque eu era um professor homem, gay, na educação infantil, que era contra esse sistema precoce da leitura e da escrita, porque, eu entendo que é um direito da criança aprender a ler e escrever, isso é inquestionável, mas eu tenho que compreender que tudo isso é um processo. (IRE3P)

Sobre sua relação com a comunidade escolar – alunos, pais, professoras, gestão, comunidade circunvizinha –, o Professor 1, na realização de um processo relacional possessivo, diz que teve que “encontrar uma forma muito dialógica, muito cuidadosa pra falar” – que é a

realização do participante Possuído, tendo “eu” como Possuidor. Logo na sequência, observo a realização de duas orações Relacionais Atributivas Intensivas através da primeira pessoa do pretérito imperfeito do grupo verbal ser. Nessa representação, o professor elenca “um professor homem, gay, na educação infantil” e “contra esse sistema precoce da leitura e da escrita” como Atributo, sendo “eu” (e uma elipse) o Portador.

O que esse excerto revela, a partir dessas duas realizações, é que o sujeito representa sua experiência na Educação Infantil como sendo atravessada pela necessidade de uma postura dialógica, visto que se trata de um corpo dissidente e contra um sistema educacional conservador e enrijecido. No excerto 1, vimos que esse professor considera a Educação Infantil “um celeiro muito mais receptivo para essas outras linguagens”, mas, apesar disso, ele enfrentou dificuldades de permanecer nesse espaço por dois motivos: (1) é um homem gay, que, como se pode observar nos excertos anteriores, possui características ditas femininas e escolhas pessoais que afetam como os pais concebem ele enquanto profissional; (2) não concorda com o sistema precoce de leitura e escrita que tenta prevalecer no segmento em questão. Esses dois pontos evidenciam como a Educação Infantil é, também, um espaço de contradições.

(7) Então, assim, eu sou professor de educação infantil porque, enfim, é uma possibilidade boa de trabalho que eu tenho, e que me dá um retorno financeiro agradável, hoje. (2RE1P)

(8) Então, eu tenho duas tias que são pedagogas, e meu pai e minha mãe não tem formação universitária, ele é pedreiro e ela é dona de casa. Então, as profissões que eu tinha mais próxima, que eu escutava todo dia, era professor, por conta que eu passei muito tempo na escola e por conta das minhas tias. (2RE1P)

(9) Eu trabalho nessa área porque tenho formação, fiz esse curso, então trabalho nela. (2RE1P)

Os excertos 7, 8 e 9 dizem respeito à resposta do Professor 2 acerca de sua experiência de professorado na Educação Infantil, especialmente sobre suas motivações prévias e atuais para adentrar e permanecer nesse segmento. No excerto 7, “eu” e “professor de Educação Infantil” são, respectivamente, Portador e Atributo desse Processo Relacional Atributivo, realizado pela primeira pessoa do presente do grupo verbal ser. Continuando, “uma possibilidade boa de trabalho que eu tenho, e que me dá um retorno financeiro agradável” é o

Atributo de “Educação Infantil”, que se retoma via contexto. Ainda há uma circunstância de tempo, “hoje”, que demarca temporalmente a justificativa do professor, com ênfase no tempo presente.

Na sequência, o excerto 8 apresenta uma justifica prévia, a partir de um Processo Relacional Atributivo, onde “duas tias que são pedagogas” é o Atributo de “eu”. Na segunda parte do excerto, existe uma relação de atribuição, onde o Portador tem um Atributo negativo, isto é, “meu pai e minha mãe”, Portadores, não possuem “formação universitária”. Em seguida, no entanto, “meu pai e minha mãe” tornam-se Atributo dos Portadores “pedreiro” e “dona de casa”, representando a identidade dessas entidades. A opção do professor em cursar pedagogia, portanto, surge em decorrência da relação com essas entidades e suas identidades (formação em nível superior).

No excerto 9, observo a última justificativa/motivação para atuar na Educação Infantil, que também incide em um Processo Relacional Possessivo, que diz respeito à posse de uma formação em nível superior. É pelo fato de o Possuidor “eu” ter “formação” (em curso de Pedagogia), Possuído, que faz com que esse professor esteja nesse segmento de ensino. A partir desses três excertos, observo a representação da motivação do Professor 2 em vivenciar a Educação Infantil, que passa pelo retorno financeiro, pela influência de pessoas da família que atuam nessa função e pela formação em curso de Pedagogia, que o habilita.

Essas motivações, que o professor chama de “objetivas”, indicam o contexto socioeconômico em que o profissional estava inserido antes de ingressar na educação. O excerto 12 traz um tópico importante: formação, que será discutido ao final dessa seção, pois os últimos excertos versam sobre isso.

(10) E aí, dessas características que eu me distancio, eu acho que não tanto por ø ser homem, mas por eu não me reconhecer como esse tipo de professor. Acho que você pode ser uma pessoa mais... menos docilizada e ser um bom professor de Educação Infantil. Então, eu acho que atualmente, em relação a elas, eu percebo um pouco isso, de que elas impõem uma certa forma de ser professor de Educação Infantil que está mais próxima das características femininas. E aí, isso eu ainda me sinto um pouco tencionado assim, de ser essa pessoa que fala mais fino, tem uma voz mais doce, então, eu acho que eu me sinto tencionado nesses aspectos em relação a ela. (2RE2P)

Verifica-se também a representação de uma negociação da identidade profissional no excerto 10. E essa negociação está pautada em seu gênero, visto que socialmente o masculino não é atrelado à característica citada: “uma pessoa mais... menos docilizada”. O depoente, ao selecionar “você” como Portador, generaliza o sujeito do discurso, de modo que “você” pode ser ele, eu ou qualquer outro professor de Educação Infantil que se identifique com o discurso. E mesmo sem o atributo mencionado, “você” pode possuir a característica de “bom professor de Educação Infantil”.

A negociação também acontece porque as professoras e gestoras da escola onde o profissional atua esperam que ele, enquanto professor de Educação Infantil, possua determinadas características “mais próxima das características femininas”, como ser “essa pessoa que fala mais fino, tem uma voz mais doce”. Esses Atributos caracterizam o que se espera, no senso comum, de um professor de Educação Infantil. O tensionamento mencionado pelo professor se dá por ele não possuir essas características e, principalmente, não concordar com elas.

Na análise do excerto 3, discuti sobre a homofobia institucional presente na Educação Infantil, isso porque refletia sobre como a feminilidade que o Professor 1 performa afeta como a comunidade escolar ora acolhe, ora o rejeita. Aqui, no excerto 10, encontra-se a representação da identidade do professor a partir de uma negociação acerca de suas performances, quase que contrastando com o que discuti naquele excerto. Uma vez que o professor não performa feminilidade, ele é cobrado, visto que a Educação Infantil, sendo um espaço majoritariamente feminino, é um âmbito onde a feminilidade deve ser continuamente performada, independente do gênero da pessoa que atue.

(11) Todas as crianças são muito receptivas e pra elas parece ser algo novo, que elas tão começando agora, né?! Mas pelo ambiente ser majoritariamente feminino, pra elas parece ser algo legal ter um professor homem. (2RE3P)

Na primeira parte do excerto 11, “algo novo” é um atributo da experiência das crianças ao vivenciar a Educação Infantil com um homem enquanto professor. A atribuição dessa experiência faz com que elas sejam “muito receptivas” aos homens. “Ambiente” ocupa a posição de Portador do Atributo “majoritariamente feminino”, de modo a representar a

caracterização da Educação Infantil. E, mesmo essa sendo uma característica da Educação Infantil, as crianças não só são receptivas, como, para elas, essa experiência de ter homens como professores é “algo legal”.

Observa-se em pesquisas sobre a inserção de homens enquanto professores na Educação Infantil que as crianças são muito receptivas com os professores, diferente de outros atores daquele espaço, tais como gestoras, professoras, demais profissionais e pais (Sayão, 2005; Monteiro; Altman, 2014; Santana, 2015; Silva, 2021).

(12) Então, se a maioria é professora que, enfim, tem uma orientação sexual heteronormativa, que são cis, então a escola também é pensada nesse sentido. (2RE4P)

Anteriormente, quando analisei o excerto 3, falei sobre a homofobia institucional que alguns professores enfrentam no âmbito da Educação Infantil. Essa prática se dá, muitas vezes, aliada à uma visão cisheteronormativa predominante na sociedade, que, conseqüentemente, ressoa na escola. No excerto 12, o Professor 2 elenca que “a maioria” enquanto Identificado, e “professoras”, como Identificador; sendo que essa maioria de professoras se torna o Portador de “uma orientação sexual heteronormativa, que são cis” (Atributo), pois essa é uma característica que a maioria das professoras que atuam na mesma escola que esse professor possuem. Além disso, o professor complementa dizendo que, em decorrência disso, “a escola” (Identificado) é “pensada nesse sentido” (Identificador).

No final das contas, a identidade desses professores é atravessada por muitos fatores, e gênero é, indiscutivelmente, um deles. A orientação sexual aparece como uma faceta dessas relações de gênero, onde a pessoa heterossexual (nesse caso, as mulheres que atuam como professoras), sendo detentora do poder social nas relações de gênero, estabelece-se como padrão, oprimindo as demais. Essa é a representação feita pelo professor sobre o ambiente do qual faz parte, pensando especialmente que a escola foi pensada pra maioria – que segue uma lógica linear acerca das relações de gênero, sem burlar a organização hierarquicamente prevalente: mulheres cishétero que performam feminilidade porque estão num espaço voltado ao cuidado.

(13) Eu tenho 25 anos de educação, 25 anos de sala de aula, de escola inteira. E na educação infantil eu sou recente. Tenho apenas três anos, certo? Foi um impacto, um choque, eu nunca tinha lecionado em tal modalidade. Pra mim, foi um choque de realidade. Porém, muito prazeroso. Se hoje me perguntar se eu quero sair, não. Não tenho interesse em sair agora dessa modalidade. (3RE1P)

No excerto 13, o Professor 3 estabelece algumas relações de atribuição. No início do excerto, o professor realiza “eu” como Portador e “25 anos de educação, 25 anos de sala de aula, de escola inteira” como Atributo Circunstancial, enfatizando tempo e espaço onde ele vem atuando enquanto profissional do ensino. Na segunda parte, ele realiza “na Educação Infantil” como Circunstância de lugar, “eu” como Portador e “recente” como Atributo. A escolha de um adjetivo para realizar um participante Atributo é inusitada, mas marca também uma atribuição circunstancial, visto que esse adjetivo marca um aspecto temporal: acontecimento recente. Por fim, esse Professor diz o que ele não tem: “interesse em sair agora dessa modalidade”, marcando dialeticamente uma característica de sua participação na Educação Infantil: o interesse em permanecer.

Nesse excerto, o professor representa sua identidade a partir da quantificação do tempo de atuação na educação. O que se destaca, nesse caso, é o interesse em permanecer na Educação Infantil, apesar de ter atuado em outros segmentos por muito tempo. Todos os professores entrevistados possuem essa característica em comum: gostam do segmento que atuam e querem permanecer nele, embora seja complicado e, às vezes, desafiador.

(14) Eu não tenho filho, certo? Eu não tenho essa prática. Porque, eu vou fazer como o posicionamento de certas mães, eu tenho medo de quebrar eles, sei lá. Tenho medo de entrar água no ouvido, de fechar um zíper e pegar na pelezinha deles, certo? Eu tenho medo de machucar, não sei. (3RE2P)

Todo o excerto 14 é sobre uma relação de posse. No início, nas duas primeiras orações, o Professor 3 representa sua inexperiência com cuidados pessoais de crianças, pois não possui “filho” e “essa prática” (Possuído). E elenca “medo de quebrar eles”, “medo de entrar água no ouvido, de fechar um zíper e pegar na pelezinha deles” e “medo de machucar” como Possuídos, sendo “eu” o Possuidor; representando, assim, seus receios em ficar com tarefas que envolvam higiene pessoal e/ou cuidados pessoais de crianças pequenas.

Desde a tese de Sayão (2005), as relações de cuidado na Educação Infantil são repensadas, sobretudo porque a autora defende que cuidado é uma característica e, por isso, pode ser aprendida por qualquer pessoa, independente do gênero. O professor 3, nessa representação, indica sua inexperiência com o cuidado, tanto em âmbito familiar quanto profissional; mas vale ressaltar que se o professor se empenhasse em tarefas de cuidado, em qualquer âmbito, ele aprenderia e poderia, se assim quisesse, incorporar essa característica à sua identidade profissional.

(15) Porque, por exemplo, como eu estou na educação infantil, e mesmo quando eu estava no fundamental, mas na educação infantil, eu tento levar muito a sério os documentos que norteiam minha prática, e eu sou muito profissional, né? Não gosto de personalidades, eu sou muito profissional. (4RE1P)

No excerto 15, observo a realização de um Processo Relacional Circunstancial, onde “na educação infantil” e “no fundamental, mas na educação infantil” são os Atributos Circunstanciais e “eu” é o Portador. Na sequência, “eu” passa a realizar um Identificador e tem “muito profissional” como seu Identificado. Nessa representação, o Professor 4 circunscreve o ambiente da qual faz parte e atribui a si uma identidade que qualifica sua atuação profissional. Ao responder a primeira pergunta, que diz respeito a sua vivência enquanto profissional da Educação Infantil, o professor cria uma relação entre estar e ser, onde sua participação em determinado âmbito (Educação Infantil) implica na adoção de uma identidade profissional.

(16) Então, eu não tenho problema algum com os pais. (4RE2P)

(17) Então, assim, os pais, que são teoricamente leigos, pelo menos na área, eles não têm tanto problema pelo fato de eu ser homem na Educação Infantil, como as meninas lá tem, profissionais. (4RE3P)

Os excertos 16 e 17 ilustram um dado de pesquisa interessante, visto que quando se pensa na vivência de homens enquanto professores de Educação Infantil, a maioria das pessoas concebe que o maior preconceito e impedimento vem dos pais das crianças. Pesquisas educacionais mostram que, em parte, isso é verdade; no entanto, as pessoas mais resistentes à

atuação de homens nesse segmento são as gestoras e, em casos mais específicos, as professoras (Sayão, 2005; Monteiro; Altman, 2014; Silva, 2021).

No excerto 16, a relação é de posse negativa, em que o Portador “eu” não possui “problema algum”, Atributo, “com os pais”, que realiza uma Circunstância de Acompanhamento. O Excerto 17 é como um complemento, em que o Portador “eu” atribui a si a característica “homem” no âmbito da “Educação Infantil” (Circunstância de Lugar) e diz que os pais não têm tanto problema com isso como as meninas (professoras e gestoras) que atuam com ele na escola. Essa parte do relato é sobre a relação do professor com a comunidade escolar, de modo que esse dado revela a diferença de tratamento entre pais e gestão/professoras com relação ao professor. Enfatizando, mais uma vez, que as gestoras e, ocasionalmente, as professoras, são as mais resistentes à atuação de homens enquanto professores na Educação Infantil.

Isso se reflete também no excerto 18, em que o professor relata que “com os pais” (Circunstância), ele, Portador (eu), possui “essa relação de muita confiança”. E vale destacar que essa relação, qualificada como de muita confiança, deve-se ao profissionalismo do professor que, no excerto 15, diz ter essa postura “muito profissional”. É uma validação conquistada na rotina profissional, a partir do empenho e compromisso com a função que desempenha. Aqui, observo a representação da relação com os pais, qualificada como boa.

(18) Então, com os pais eu tenho essa relação de muita confiança. (4RE3P)

No excerto 19, “ele” é o Portador e “professor de Educação Infantil” é o Atributo. Ele, no entanto, retoma “todo professor que chega na Educação Infantil ou chega na pedagogia”. Nessa representação, o que fica implícito é a falta de motivação inicial dos homens para atuar nesse segmento do ensino. A locução adverbial “às vezes”, que aparece duas vezes, realiza uma Circunstância de Tempo, indicando que, ocasionalmente, não é sobre desinteresse da parte do professor (como a realização do Atributo “nem porque ele não quer”), mas “porque ele acha que não tem caminhos para isso”. A outra parte do excerto tem “Educação Infantil” como Portador, numa relação de negação da relação entre Educação Infantil e “homem”, “ele”.

(19) Porque todo professor que chega na Educação Infantil ou que chega na pedagogia, ele tá pensando em tudo, menos em ser professor de Educação Infantil. E às vezes não é nem porque ele não quer, às vezes é porque ele acha que não tem caminhos para isso, que não é para homem, que não é para ele. (4RE4P)

A Educação Infantil, que atende à ordem social de divisão sexual do trabalho (Monteiro; Altman, 2014) e às ideologias de gênero dominantes (Louro, 2022), não foi pensada para a inserção dos homens, então é característico que nos cursos de Pedagogia não se discuta sobre isso. De acordo com o Professor 4, a falta de reflexão sobre a presença/permanência de homens enquanto professores de Educação Infantil em cursos de formação de professores é, sem dúvidas, um dos fatores que desmotiva os alunos de pedagogia, antes mesmo de ingressarem no segmento em questão.

(20) Então, eu fico triste, porque inclusive na minha formação, que foi muito sólida, muito boa, eu não tive nada que refletisse comigo sobre “e se eu for pra educação infantil, o que é que eu vou enfrentar?” De acordo com o que eu vou enfrentar, o que fazer, como agir, como contornar? Como me embasar pra inclusive me defender dessas coisas? Eu não tive nada disso. (4RE4P)

No excerto 20, sobre como ele se concebe enquanto profissional da Educação Infantil, o Professor 4 representa sua formação acadêmica como sendo ineficaz no que diz respeito ao reconhecimento da difícil realidade de homens professores de Educação Infantil. Para isso, ele realiza uma Circunstância de Tempo, “na minha formação”, e uma posse não obtida nesse espaço: “nada que refletisse comigo sobre ‘e se eu for pra educação infantil, o que é que eu vou enfrentar?’”. O Portador “eu”, finaliza, não teve “nada disso”, que remete às perguntas elencadas para reflexão do que precisaria ter sido discutido nesse período: “De acordo com o que eu vou enfrentar, o que fazer, como agir, como contornar? Como me embasar pra inclusive me defender dessas coisas?”.

Aragão e Kreutz (2013) advogam sobre a importância da discussão sobre gênero social em cursos de pedagogia, especialmente ao que diz respeito à feminilização do ensino, na qual a docência é concebida como uma extensão dos serviços desempenhados por mulheres no âmbito familiar. Nesse sentido, advogo a importância da minha pesquisa, uma vez que, ao

refletir sobre a representação de homens professores de Educação Infantil, desvelo questões de gênero que surgem como impeditivos da atuação desses profissionais.

(21) *Aí eu lembro muito que as mães pediram ao município uma cuidadora, pra dentro da sala, o que já é normal por ser dois anos, né? E a turma ser numerosa, porque as turmas aqui são muito numerosas. (5RE2P)*

No excerto 21, “turma” e “as turmas” são os Portadores, elas possuem os seguintes Atributos: de “dois anos” (idade dos alunos da turma) e “número”, “muito numerosas”, qualificando essas turmas. O grupo adverbial “aqui” realiza uma Circunstância de Lugar, que indica a creche em que o sujeito atua. O Professor 5 faz esse movimento de caracterização, pois ele está falando dos percalços encontrados. Ter uma turma numerosa é um detalhe, visto que a problemática era a ausência de profissional de apoio, de modo que ele precisava levar as crianças ao banheiro – e isso era um problema.

No que tange à vivência desses profissionais na Educação Infantil, existem “acordos” que são feitos, com a finalidade de manter as relações de forma menos conturbada possível. Nesse sentido, não desempenhar tarefas que envolvem a higiene pessoal das crianças é uma das maneiras de amenizar os conflitos com os pais que os professores encontraram.

(22) *Graças a Deus que pelo fato de eu ser uma pessoa muito comunicativa [...] (5RE3P)*

No excerto 22, o participante atribui a si a característica “uma pessoa muito comunicativa”, de modo a destacar um Atributo que favorece sua relação com a comunidade escolar. O Professor 5 é da cidade de Morada Nova, município no interior do estado do Ceará, de modo que é mais fácil cativar a comunidade escolar quando você é conhecido por ter boas características. Esse professor começou a atuar como professor muito cedo, e, naquela época, não precisava de formação em nível superior, de modo que ele ensinava alunos de nono ano (dos Anos Finais do Ensino Fundamental). Assim, hoje, seus alunos na Educação Infantil são filhos de antigos alunos dele. Essa característica de ser comunicativo, portanto, diz respeito à relação que ele possui com a comunidade escolar.

(23) E quando as famílias veem que eu tenho um trato todo especial com as crianças, que existe toda uma questão de cuidado, de carinho mesmo, então isso facilita muito o convívio com as famílias, até eu brinco muito que eu sou um pouco odiado dentro da creche que eu trabalho, por conta disso, sabe? (5RE3P)

Ao falar sobre sua relação com as crianças e com o grupo de profissionais da escola, o Professor 5 relata que, “com as crianças”, possui “um trato todo especial” – Circunstância de Acompanhamento e Atributo, respectivamente. E essa relação com as crianças ressoa na relação com os demais profissionais da escola, onde o professor elenca “um pouco odiado” como uma forma de lhe identificar naquele espaço: “dentro da creche que eu trabalho”.

Esse professor, ao longo do relato, enfatizava que a boa relação com as famílias e as crianças, sobretudo pelo apreço mútuo entre eles, fazia com que as professoras da escola não demonstrassem simpatia por ele. E essa atitude também se revela como uma das dificuldades vivenciadas por esse (e outros tantos professores) de Educação Infantil. Talvez seja nesse sentido que, ao longo de seu relato, esse profissional diz que a classe de professores é desunida, pois, em sua vivência, tem essa relação atravessada negativamente.

(24) ser muito afetivo com as crianças, e aí foi com o passar do tempo que as famílias foram realmente vendo que eu era um bom professor para o filho delas. (6RE2P)

O Professor 6 elenca “muito afetivo com as crianças” como Atributo pessoal. Esse atributo é o que justifica as famílias gostarem desse professor, visto que ele se mostrou, com o passar do tempo, “um bom professor para o filho delas”, outro atributo que o favorece nessa relação. Assim como o depoente do Relato 5, uma característica pessoal o ajudou a se dar bem com as famílias. Ao atribuir a si essas qualidades, o professor estava falando das dificuldades que enfrentava no início, logo quando ingressou na escola.

“Ser muito afetivo com as crianças” é uma forma de cuidado, que é expressa pelo professor como uma característica pessoal, de modo que a percepção dos pais foi moldada pelo reconhecimento dessa característica. Isso me faz lembrar que Monteiro e Altman (2014) dizem que a vivência professoral de homens professores de crianças pequenas é potencialmente importante para a ressignificação das crenças da comunidade escolar acerca da participação

desses sujeitos no âmbito da Educação Infantil. É no (re)conhecimento do trabalho desses profissionais que as visões equivocadas são repensadas e, principalmente, alteradas.

(25) Olha, todas as minhas colegas professoras são mulheres, então eu sou basicamente o único homem como professor lá dentro da educação infantil. E a minha relação com as professoras é maravilhosa. (6RE3P)

Falando sobre sua relação com as professoras, o Professor 6 começa identificando “todas as minhas colegas professoras” como “mulheres” e, depois, diz ser “basicamente” (Circunstância de Qualidade), “o único homem” (Identificado), “como professor”, “lá dentro da Educação Infantil” (Circunstâncias de Meio e de Lugar). Por fim, ao mobilizar “minha relação com as professoras” como Identificador, e “maravilhosa” como Identificado, representa sua relação com as professoras como algo positivo.

Diferente do relato feito pelo Professor 5, nesse excerto acompanhamos a representação da relação com as colegas de profissão como algo bom. É importante dizer que não falo sobre as vivências (quer boas ou ruins) de cada professor como algo categórico, que efetivamente acontece em qualquer instituição de Educação Infantil. A mudança de contexto e de atores sociais altera significativamente cada relação. Assim, diferente de outros professores, o Professor 6 tem sua vivência atravessada de forma positiva, pelo menos no que tange a esse aspecto.

(26) E a dificuldade que eu tive maior foi com os pais, né? Com aquele receio, de como é que vai ser, ele é um homem, como é que ele vai dar banho, como é que ele vai limpar. (7RE2P)

(27) E eu, não, eu tive umas coordenadoras, umas professoras muito maravilhosas. Então, com elas, eu não tenho nem tanto atrito, nem tive atritos e dificuldades, mas com os pais eu já tive (7RE2P)

Diferente dos excertos 16, 17 e 18, que apresentam um relato positivo no que diz respeito a relação do professor com os pais; os excertos 26 e 27 apresentam um relato diferente, no qual o Professor 7 elenca que sua maior dificuldade foi com os pais, principalmente porque eles tinham em mente que ele é homem e isso “o impediria” de exercer cuidados pessoais com

as crianças. No excerto 26, o professor elenca “umas coordenadoras, umas professoras muito maravilhosas” como Atributo nessa relação com ele, que é o Portador. Nessa relação, o Professor 7 diz não ter tido “nem tanto atrito” ou “atritos e dificuldades”. Mas seleciona uma Circunstância de Acompanhamento, “com os pais”, para representar a dificuldade que enfrentou com esse público.

A discussão sobre performances de gênero proposta nos excertos 18 e 19 se aplicam a esse excerto, visto que o professor representa sua relação com os pais como conflituosa, sobretudo no que tange à expectativa de que ele não tivesse qualquer relação com a higiene pessoal das crianças. Esse excerto também está dentro do paradigma dos “acordos” que são feitos nesse âmbito, discutido no excerto 21.

(28) Então, eu acho que também houve muito isso, isso do respeito, porque eu sou um homem alto, então tem esse respeito de que “não, ele é um homem, ele vai poder controlar (entre as aspas) as crianças, as crianças precisam realmente de uma figura que seja firme com elas”.
(7RE3P)

A boa relação com as professoras mencionada nos excertos anteriores ganha um novo contraste a partir do excerto 28, visto que o Professor 7 elenca “um homem alto” como uma forma de identificá-lo. A partir dessa identidade, ele diz que no contexto em que atua, tem “esse respeito de que ‘não, ele é um homem, ele vai poder controlar (entre as aspas) as crianças, as crianças precisam realmente de uma figura que seja firme com elas”.

Mais uma vez um estereótipo de gênero é utilizado como forma de validação para um professor. Assim como no excerto 2, que a feminilidade foi pensada como uma característica positiva para atuação na Educação Infantil, aqui, o gênero masculino é representado como detentor de poder, de modo que poderá “controlar” as crianças, alguém que terá respeito por ser uma figura que demonstra firmeza. Vale a ressalva que a análise do excerto 3 evidenciou que esses estereótipos podem ser utilizados para dificultar a inserção dos professores. Com isso, reforça-se o argumento de que os professores dependem da simpatia das professoras e/ou gestoras, dos pais e das crianças para adentrarem e permanecerem nesse âmbito.

A sociedade ainda incorpora uma masculinidade hegemônica, em que o homem-cis-hétero é detentor de virilidade e força, que, simbolicamente, ressaltam sua capacidade em dominar e controlar (Connel; Messerschmidt, 2013). A noção de masculinidade hegemônica

pode, sim, ser um critério utilizado pela comunidade escolar para validar a presença de um homem na Educação Infantil – como se observa no presente excerto. É óbvio que existem outras masculinidades, tal como a do Professor 1, que possui traços mais femininos; que, inclusive, dentro de uma sociedade cisheteronormativa e patriarcal, é objeto de chacota (cf. análise do excerto 2).

(29) Eu sou professor deles. Tanto que sempre falava: “eu sou o tio fulano”. Ou “sou o professor fulano”, com eles. E os pais também falavam sobre isso. Meu Instagram, que eu criei, sempre vi com essa imagem, com essa identidade. Eu sou um professor. Até mesmo dentro da creche, com meus alunos ali, eu me via como um professor. Aí eu “não, eu sou professor deles, não sou só apenas uma pessoa qualquer, mas alguém que tá aqui cuidando deles, promovendo um desenvolvendo integral, tanto psíquico, como emocional, como motor, enfim”. (7RE4P)

(30) E que eles fizeram uma faculdade, no caso, eu me formei, e faço isso enquanto profissional, eu sou apto para trabalhar em creche. Eu sou apto para trabalhar em pré-escola. (7RE4P)

(31) Eu tenho um diploma e no meu diploma tem lá no final que eu sou habilitado para trabalhar em creche e pré-escola. (7RE4P)

Todos os relatos são muito ricos de representações, quer seja sobre o ambiente escolar, sobre a relação dos professores ou mesmo sobre como eles se concebem enquanto profissionais do ensino, que atuam especificamente na Educação Infantil. Os excertos 29, 30 e 31 ilustram muito bem uma ideia que venho tentando defender desde minha pesquisa de graduação: o principal aspecto de relevância a ser levando em consideração para a qualificação de homens professores que escolhem atuar na Educação Infantil é, principalmente, sua formação em nível superior, através do curso de Pedagogia.

Nos excertos 29 e 30, o Professor 7, a partir de uma relação de identificação, atribui a si a identidade de “professor deles”, “um professor”, “apto para trabalhar em creche”, “apto para trabalhar em pré-escola”. Ao ser questionado como ele se concebe enquanto profissional, o professor responde isso. Parece uma resposta simples e pouco elaborada, mas para alguém que entende como a Educação Infantil passou de um espaço restritamente assistencialista a um segmento do ensino organizado por legislações que prescrevem a necessidade de se entender esse âmbito como um lugar de cuidar-educar, imbuído de uma proposta pedagógica intencional,

essa resposta representa a importância da qualificação acadêmica-profissional dos professores que atuam ou queiram atuar nesse segmento.

Essa qualificação deve ser alcançada via formação em Pedagogia, e o Professor 7 representa isso ao estabelecer duas relações de posse: (1) “um diploma” como Atributo de “eu”, pois é algo que ele tem; (2) “que eu sou habilitado para trabalhar em creche e pré-escola” como Atributo de “diploma”, ressaltando que essa informação consta “lá no final” (Circunstância de lugar).

Como Pedagogo, entendo a Educação Infantil como um espaço de promoção do desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos sócio-interacionais, afetivo-emocionais e cognitivos de cada infante. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, para atuar nesse segmento de ensino, faz-se necessária formação em nível superior. A identidade do professor de Educação Infantil, embora atravessada por questões políticas e sociais, só começa através de sua formação básica em curso de Pedagogia. Portanto, considero que esses últimos excertos ilustram bem essa demanda: para se pensar a identidade profissional de professores de Educação Infantil, antes de tudo, deve-se levar em consideração que eles são professores, formados em nível superior.

4.1.2 Fazendo e acontecendo a experiência docente – ou da recorrência dos Processos Materiais

Como descrito anteriormente, processos materiais expressam a noção de que uma entidade faz alguma coisa e essa ação pode afetar outra entidade. Portanto, orações materiais indicam processos de fazer e acontecer. Nos dados a seguir, aprecio esse tipo de processo. Os 16 excertos escolhidos apresentam realizações dos grupos verbais “ir”, “fazer”, “trabalhar”.

(32) Eu fui lá pra ir pro quinto ano, depois fui pro terceiro, fui pro segundo, fui pro primeiro.
(1RE1P)

O excerto 32 apresenta um Processo Material Intransitivo, no qual “eu” é o Ator e “lá” é a Circunstância de Lugar, que indica o espaço onde o professor foi: a escola onde ele foi lotado. Ele foi à escola, “pro quinto ano”, para atuar nessa série. O grupo adverbial “depois”

marca continuidade temporal, de modo que a sequência de Circunstâncias – “pro terceiro”, “pro segundo”, “pro primeiro” – estão todas atreladas ao processo “ir”, ao evento de participar dessas séries/segmento. A semântica do grupo verbal ir está bem representada nesse excerto, visto que o depoente, ao utilizar os elementos circunstanciais, marca a noção de deslocamento de lugar social.

Monteiro e Altmann (2014) falam sobre os professores que se inserem na Educação Infantil serem direcionados às turmas de crianças maiores, não podendo, muitas vezes, serem lotados em turmas de Infantil III, II ou berçário, por exemplo. No relato do Professor 1, observo a representação da trajetória dele como sendo gradativa, isto é, como se ao ter interesse em atuar na Educação Infantil, ele avançasse etapas, passando pelo Ensino Fundamental, até conquistar finalmente sua participação no segmento desejado. A outorga para participar do segmento em questão vem da aprovação da comunidade escolar, especialmente da gestora da instituição. Isso se confirma quando, em seu relato, o professor enfatiza que sempre foi proativo e que, com o passar do tempo, ao qualificar seu trabalho como bom, a gestora passou a ter confiança nele e o permitiu ir para o Infantil V.

(33) Aí dentro disso tem o projeto “professor-autor”, que é o projeto que professores podem fazer artigos pra poder mandar, de experiências exitosas na escola. (IRE1P)

(34) Muito difícil, com muitos desafios, porque você fazer uma proposta de atividade remota ainda na Educação Infantil ainda era muito delicado, muito complicado, né?! (IRE1P)

No excerto 33, há a ocorrência de um Processo Material Transitivo Criativo, “professores” realiza o Ator e “artigos” a Meta. Aliás, é um processo criativo, visto que a Meta passa a existir com a realização do processo (ou seja, o artigo é feito). “Fazer” indica, portanto, uma tarefa desempenhada. O excerto 34, por sua vez, incide em um Processo Material Transitivo Criativo, visto que a Meta “uma proposta de atividade remota” vai se fazendo à medida que o Ator (você) faz acontecer o processo. Há também a configuração de espaço, indicando onde esse processo se desdobra, através da circunstância de lugar “na Educação Infantil”.

(35) A primeira porrada foi do próprio sistema, quando não me permitiu logo de cara ir para a educação infantil, né?! A segunda é essa necessidade que eu via, enquanto professor no ensino fundamental, com anseio de ir para a educação infantil, eu tinha que fazer algo sempre muito além, eu tinha que fazer projetos, eu tinha que fazer isso, eu tinha que conversar, eu tinha que participar, eu tinha que fazer isso... (1RE2P)

Falando sobre as dificuldades ao ingressar na Educação Infantil, o professor destaca, no excerto 35, uma série de empecilhos enfrentados. O primeiro empecilho foi já no ato de lotação. Para tanto, há um sujeito elíptico ocupando a posição de Ator e, novamente, uma circunstância de lugar: “para a Educação infantil”. Aqui também o grupo verbal “ir” representa um movimento por parte do depoente, movimento esse que foi interrompido. Vale destacar que esse movimento, por conta da abstração do verbo ir nesse campo, representa um movimento dentro de um espaço sociogeográfico, ou seja, na própria instituição. Dando continuidade, encontram-se duas Circunstâncias: uma de Acompanhamento e outra de Lugar – “com anseio” e “para a Educação Infantil”. Ambas qualificam o interesse do professor nesse movimento de lotação. Na continuidade do Excerto 35, encontra-se Processos Materiais Criativos, realizados através do grupo verbal “fazer”, em que, nessa ocorrência, a semântica desse grupo verbal indica o desempenho de uma ação; sendo “eu” o Ator e “algo sempre muito além”, “projetos” e “isso”, as Metas.

Monteiro e Altmann (2014), Santana (2015) e Silva (2021) indicam que existe uma série de dificuldades enfrentadas por homens que adentram e/ou permanecem no espaço da Educação Infantil, sobretudo pela comunidade escolar considerarem-nos inaptos para o exercício da função. Assim, ao representar os percalços enfrentados, o Professor 1 destaca, através dos PM, as atividades que ele desenvolvia, com muito afincamento e dedicação, tendo em vista seu interesse em permanecer nesse âmbito – que, para tanto, precisava da aprovação da comunidade escolar, como disse anteriormente.

(36) Que eu vou **trabalhar muito com a questão da arte, do lúdico, a questão vivencial, experiencial**, então, até nisso também foi um baque pros pais assim, porque eles achavam que eu não era competente. (1RE3P)

Aqui, no excerto 36, observa-se um Processo Material Intransitivo, com a presença de um Ator (eu) e duas Circunstâncias: uma de Modo, realizada pelo grupo adverbial “muito”; e uma de Acompanhamento, realizada por “com a questão da arte, do lúdico, a questão vivencial, experiencial”. Com base nisso, observo que o grupo verbal “trabalhar” assume a noção de abordar um assunto. Isso se dá em decorrência da temática que está sendo tratada, pois o professor está falando das dificuldades vivenciadas. Nesse caso em específico, o depoente está relatando que recebe queixas da família e da gestão, pois se rejeita a executar tarefas prontas, realizando atividades lúdicas. Trabalhar, nesse caso, remete à abordagem de um assunto.

O Professor 1, como se pôde observar na análise dos Professores Relacionais desse sujeito, é engajado com questões de arte-educação, pois essa temática faz parte de sua formação em nível de pós-graduação. Nesse sentido, é coerente que a atuação desse professor possua as características mencionadas no excerto 36.

(37) Eu ia chamar vários convidados para **trabalhar sobre vários temas**, a gente ia fazer algumas mudanças na sala, na parte do parque, e a gente também ia criar um ateliê, né?!
(1RE3P)

Igualmente, aqui, temos a incidência de um Processo Material Intransitivo. Nesse excerto, o grupo verbal trabalhar é mobilizado para tratar dos assuntos a serem abordados em um evento que o professor estava organizando. Assim, “convidados” realiza a função de Ator e “sobre vários temas” realiza uma Circunstância de Assunto.

Nesse excerto, diferente de anteriores, o depoente menciona práticas que fizeram com que as professoras e a gestão da escola se aproximassem mais dele, visto que ele estava organizando esse evento de formação para todas, visando a melhoria das práticas. Esse excerto ilustra a necessidade de se engajar em muitas atividades (às vezes, extra) a fim de obter uma validação por parte da comunidade escolar — assim como já foi discutido no excerto 37.

(38) E aí eu acho que com isso certos preconceitos foram se quebrando, né?! Porque eu fui criando uma, eu fui valorizando já o trabalho que ela realiza, tirando o que há de bom e potencializando, né?! Então, acabou que eu fiz um trabalho, é como eu te falei no começo, eu

sempre tive que fazer um trabalho além do meu esforço, porque eu fazia meu trabalho como professor, né?! (1RE3P)

O excerto 38 é como uma continuação do excerto 35. Naquele excerto, o Professor 1 falava das dificuldades enfrentadas por ele ao ingressar nesse segmento do ensino; no presente excerto, o mesmo professor fala sobre sua relação com a comunidade escolar, especialmente a relação com as outras professoras. A primeira pessoa do singular, no pretérito perfeito de “fazer”, em destaque como a primeira parte do excerto, realiza um Processo Material Criativo, em que “eu” é o Ator e “um trabalho” é a Meta. Na sequência, “eu” continua sendo o Ator, “sempre” realiza uma Circunstância de Frequência e “um trabalho além do meu esforço” realiza uma Meta.

Ao final, através da Meta “meu trabalho como professor”, evocando o contexto desse excerto, destaco que o professor relata ter desempenhado outras funções que não necessariamente aquelas vinculadas ao cargo de professor, visto que organizar e promover formações é função do Coordenador Pedagógico.

Esse excerto também ilustra o que fora discutido nos excertos 35 e 36. Essa representação do trabalho realizado por esse professor caracteriza a docência masculina como sendo atravessada pela necessidade de desenvolver estratégias para permanecer nesse espaço. Na minha monografia, destaquei algumas estratégias de permanência desempenhas por homens professores de Educação Infantil. Na presente pesquisa de mestrado, observo outras. Executar outras atividades além daquelas da função de professor é uma delas.

(39) eu terminei o curso de pedagogia e trabalhei dois meses só na Educação Infantil, depois entrei no mestrado, aí conclui, enfim, passei todo o tempo do mestrado sem trabalhar, depois que eu terminei o mestrado foi que eu voltei a trabalhar. Apesar de tá formado desde 2014, ou melhor, desde 2017, eu só comecei a trabalhar mesmo em 2021 (2RE1P)

(40) Mas, atualmente tem sido isso, assim, vou todo dia trabalhar com crianças de zero a três anos, conto com duas monitoras, duas no período da manhã e duas no período da tarde, porque a turma tem crianças com deficiência, então tem uma monitora que é pra todo mundo e uma monitora que fica com as crianças com deficiência. (2RE1P)

Os excertos 39 e 40 apresentam o processo de inserção do Professor 1 na Educação Infantil. No excerto 39, “trabalhar” semantiza uma tarefa que se executa. Na primeira parte do excerto, o grupo verbal trabalhar está conjugado na primeira pessoa do singular, no pretérito perfeito, de modo que o Ator é desinencial. Essa incidência é acompanhada por duas Circunstâncias: uma de Tempo e outra de Lugar, “dois meses” e “na Educação Infantil”, respectivamente. As outras ocorrências indicam apenas que o Ator “eu” executou alguma atividade e, no final, há mais uma Circunstância de Tempo: “em 2021”. O depoente está a relatar sua vivência na Educação Infantil, o que justifica o uso excessivo de Circunstâncias de Tempo e Lugar para descrever as atividades que desempenhou.

Já no excerto 40, o grupo verbal trabalhar, que assume a semântica convencional: desempenhar uma atividade, está entre uma Circunstância de Frequência, “todo dia”, e uma Circunstância de Acompanhamento, “com crianças de zero a três anos”. Esse excerto, nessa configuração semântica, representa o espaço-tempo de atuação do Professor 2.

Na análise dos Processos Relacionais, observei as motivações do Professor 2 em entrar e permanecer na Educação Infantil. Aqui, observa-se o processo de inserção nesse segmento. Inicialmente, após concluir a graduação em Pedagogia, o Professor 2 passou pouco tempo no segmento em questão, pois ingressou no mestrado. Mas, findando o mestrado, ele retornou para a Educação Infantil. No excerto 40 acompanhamos a caracterização dessa experiência. Isso tudo reforça o compromisso e o interesse do professor em fazer parte do segmento em questão.

(41) Aí fiz o TCC nessa área. Ao longo do curso, eu também entrei e até hoje faço parte do Fórum de Educação Infantil do Ceará, que é um movimento social, que se integra nacionalmente no movimento INTERFÓRUNS (2RE1P)

Falando sobre suas motivações para entrar na Educação Infantil, o Professor 2 ressalta sua afinidade com a área, tanto por uma pesquisa acadêmica de nível superior desenvolvida, quanto por sua militância em fóruns de Educação Infantil no Estado do Ceará. Na realização de um Processo Material Criativo, a partir do presente do indicativo e do pretérito imperfeito do grupo verbal “fazer”, o professor elenca “o TCC nessa área” e “parte do Fórum de Educação Infantil do Ceará” como Metas, sendo ele mesmo o Ator – que é manifestado na

desinência do grupo verbal fazer. A conjugação do grupo verbal fazer no pretérito imperfeito marca o passado, de modo que o professor elenca “hoje”, uma Circunstância de Tempo, como elemento coesivo, demarcando a atualidade de sua participação no fórum.

Tendo em vista os relatos, todos os professores entrevistados estão na Educação Infantil porque gostam, a ponto de se engajarem política, social e intelectualmente com a área. Falando especificamente dos dois primeiros professores, percebe-se o interesse acadêmico, no que diz respeito ao estudo de questões específicas da Educação Infantil. Isso revela uma participação efetiva e engajada desses profissionais.

(42) Olhe, eu fiz meu mestrado em dificuldades de aprendizagem, fiz doutorado em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, né?! (3RE1P)

No excerto 42, a conjugação em primeira pessoa do pretérito imperfeito de “fazer” realiza um Processo Material Criativo, onde o Professor 3 representa sua formação em nível superior, elencando “eu” como Ator e “meu mestrado” e “doutorado” como Metas; “em dificuldades de aprendizagem” e “em Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade” realizam Circunstâncias de Assunto, pois destacam as temáticas estudadas em cada período formativo.

Como disse anteriormente, os Professores 1, 2 e 3, ao representar as atividades que desempenham, demonstram interesse e formação (em nível de pós-graduação) para atuar na Educação Infantil. No presente excerto, o Professor 3 destaca as temáticas de estudo de mestrado e doutorado, ressaltando seu interesse pela área da Educação Inclusiva. Enquanto o primeiro professor tem interesse por questões de arte-educação, e o segundo por questões de linguagem, esse tem pela psicopedagogia; todos possuem interesse por esses assuntos relacionados à Educação Infantil.

(43) E aí foi minha primeira experiência como professor na educação infantil. Então eu fui, obviamente, com as minhas ideias, as minhas percepções, com o que eu gostaria de fazer, com o que eu gostaria de colocar em prática. (4RE1P)

No excerto 43, a primeira pessoa do singular, no pretérito imperfeito de “ir” realiza um Processo Material Transformativo, onde “eu” realiza um Ator e “obviamente” e “com as minhas ideias, as minhas percepções, com o que eu gostaria de fazer, com o que eu gostaria de colocar em prática” realizam Circunstâncias de Modo e de Acompanhamento, respectivamente.

Esse excerto representa, portanto, o movimento do professor em ocupar o espaço da Educação Infantil, não de qualquer forma, mas a partir de sua formação, ideias e valores. O uso das circunstâncias auxilia na compreensão desse espaço semiótico – neste caso, em que condições – o processo se desenrola.

Ao longo de seu relato, o Professor 4 ressalta que sua formação em nível superior foi em uma universidade federal e, por isso, foi bem sólida. A opção por uma Circunstância de Acompanhamento, ilustrando o que o acompanhou nesse ingresso na Educação Infantil, enfatiza uma bagagem teórico-prática do professor, especialmente porque, de acordo com seu relato, ele já tinha experiência com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

(44) Porque, primeiro que eu cheguei e eu tive que, e tenho até hoje que provar que **fazer as coisas dessa forma pode ser interessante, que fazer as coisas dessa forma vai fazer acontecer aprendizagem daquelas crianças; que eu não estou, por exemplo, matando tempo de trabalho, porque eu tô colocando as crianças pra brincar, seja pra brincar no parque, brincar livre, pra brincar com peças, eu não estou matando tempo porque eu estou fazendo uma coisa que é planejada, que é intencional.** (4RE1P)

Assim como em excertos anteriores, no Excerto 44, “fazer” assume sua semântica convencional com uma delimitação específica em relação ao campo: desempenhar uma atividade laboral. Nesse caso, especialmente, representa as atividades que o professor desempenha na Educação Infantil que não acontece de qualquer jeito, como explicarei. Nesse Processo Material Criativo, o Ator está elíptico e “as coisas” realiza a Meta, “dessa forma” – que é recategorizada na/pela Meta “uma coisa que é planeja, que é intencional”, do fim do excerto – realiza um Atributo Descritivo, visto que especifica a Meta “as coisas” – qualificando como de uma forma, planejada e intencional; não de outra: não planejada e não intencional. Esse excerto ilustra as dificuldades que os professores encontram ao propor um ensino-aprendizado diferente⁵ para as crianças — visto que, como refleti na seção anterior, a Educação Infantil é conservadora não só nos costumes, mas também nas práticas educativas.

⁵ Tendo em mente o relato desses professores, observo uma prática fundamentada por teorias científicas e pela legislação de orientação para práticas educativas na Educação Infantil, como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os professores relatam sobre a importância da Ludicidade, intencionalidade e do planejamento, sobretudo com relação às interações e brincadeiras, que são os eixos norteadores desse segmento. Assim sendo, quis enfatizar essas práticas que, segundo o relato desses professores, não se assemelham às práticas educacionais das demais professoras.

(45) Porque eu não acredito, eu tenho horror do fato de que as pessoas acham que a gente precisa tá tirando do nosso bolso para trabalhar. Eu não tiro. Eu trabalho com o que eu tenho. Se eu, por conta própria, quiser comprar algum material, que inclusive vai ficar pra mim, eu faço. **(4RE3P)**

(46) Na verdade, eu sempre quis, porque eu trabalho com crianças na igreja. Aí sempre tive interesse. Aí quando eu comecei a trabalhar com crianças na igreja, que, inclusive, foi em 2008, um ano antes de eu começar na educação, também eu trabalhava com o berçário da igreja, aí eu sempre tive essa vontade de ir pra educação infantil. **(5RE31P)**

Tanto no excerto 45 quanto no 51, “trabalhar” indica uma ação a ser desempenhada pelos Professores 4 e 5, respectivamente. E ambos mobilizam uma Circunstância de Acompanhamento para qualificar essa ação desempenhada. No primeiro caso, “com o que eu tenho”, no segundo, “com as crianças na igreja”. No Excerto 45, o Professor 4 versa sobre não pagar por materiais, visto que esse seria um gasto extra em seu orçamento, além de não ser de sua alçada. No excerto 46, o Professor 5 ressalta de onde vem seu interesse pela Educação Infantil — que é de uma outra experiência com crianças pequenas.

Ambas as representações indicam trabalho como “atividade desempenhada”, isto é: assumindo a semântica convencional; a questão está no uso das Circunstâncias de Acompanhamento, que caracterizam o espaço em que o processo se desenrola, orientando-se pelas perguntas: “acompanhando com que?” e “acompanhado por quem?”. Essa configuração reforça uma dinâmica da Educação Infantil, ambas relacionadas à atuação e à motivação desses professores.

(47) eu vou fazer o meu trabalho, eu estou aqui para isso, e eu não devo me importar. Eu não devo. Então, eu comecei a fazer isso. **(6RE2P)**

O excerto 47 também realiza um Processo Material Transitivo Criativo, em que “eu” é o Ator, “o meu trabalho” e “isso” são as Metas. Tanto “o meu trabalho” quanto “isso” são participantes criados mediante o desenrolar do processo. O relato do Professor 6 indica uma postura que ele toma frente aos olhares e falas sobre ele ocupar a Educação Infantil enquanto profissional do ensino. “Isso” remete a essa postura que o professor começa a ter a partir dos percalços enfrentados. “Fazer”, portanto, remete a uma postura que o sujeito desempenha.

Não se importar ou fazer seu trabalho independente das falas e olhares, conforme relato do Professor 6, também representa uma estratégia de permanência desse sujeito em relação a sua participação na Educação Infantil.

(48) A gente tem que fazer o trabalho duas vezes melhor que uma mulher, porque senão, qualquer deslize: “olha, é porque é homem”. Qualquer coisa: “olha, já vai fazer alguma coisa”.
(7RE4P)

No excerto 48, “a gente” realiza um participante Ator e “o trabalho duas vezes melhor que uma mulher” realiza uma Meta. Esse também é um caso que incide num Processo Material Transitivo Criativo, visto que a Meta surge no fazer do trabalho propriamente dito. Esse excerto é interessante porque é como o Professor 7 representa a atuação de homens professores de Educação Infantil, caracterizando-a a partir da necessidade de ser sempre melhor que as mulheres, especialmente pelo fato de serem homens. Aqui também o grupo verbal “Fazer” se refere a uma postura que os homens que atuam nesse segmento precisam desempenhar.

Esse excerto encerra as representações materiais, arrematando a discussão sobre as estratégias de permanência adotadas pelos professores. Vimos que executar atividades além de sua função, às vezes excedendo seus limites, na expectativa de ser “duas vezes melhor que as mulheres”, não por ego, mas por necessidade; são algumas das variadas estratégias desenvolvidas por homens professores que atuam na Educação Infantil.

4.1.3 Percebendo, compreendendo e desejando a experiência docente – ou da recorrência dos Processos Mentais

Como disse anteriormente, processos mentais indicam o sentir e tratam da experiência no mundo de nossa própria consciência. Nos dados a seguir, aprecio esse tipo de processo. Os 28 excertos escolhidos apresentam realizações dos grupos verbais “saber”, “ver”, “querer”.

Falando sobre as sistemáticas de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, o Professor 1, no excerto 54, realiza um Processo Mental Cognitivo (PMC) através do presente do indicativo do grupo verbal “saber”, selecionando “a gente” como Experienciador,

remetendo-se aos professores de Educação Infantil; e “que os processos que acontece isso não é de uma forma que valoriza de fato a criança” como Fenômeno. Como já apresentei na análise dos processos Relacional e Material, anteriormente, o Professor 1 é bastante engajado com práticas de ensino lúdicas e averso ao processo de alfabetização precoce.

(49) E é muito forte, e a gente sabe que os processos que acontece isso não é de uma forma que valoriza de fato a criança, às vezes é de forma mecânica, porque tem que aprender a ler e escrever a todo custo, porque você tem que chegar no segundo ano muito bem, porque tem SPAECE, têm trilhões de provas externas, e aí quando eu fiz, eu fiz primeiro o estágio em educação infantil, eu me encantei pela educação infantil, me encantei pelo infantil V, inclusive. **(1RE1P)**

Esse processo cognitivo representa a crença do professor em relação a uma educação que valoriza ou não a criança. Diante dos outros excertos do relato desse professor, posso dizer que, na perspectiva do Professor 1, uma prática educativa que valoriza a criança deve ser intencional, alinhada à perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), valorizando as interações e brincadeiras, em vistas do desenvolvimento integral das crianças.

No excerto 50, há a representação de uma percepção do primeiro professor em relação à Educação Infantil enquanto âmbito aberto à possibilidade de práticas diversas. Esse exemplo já foi apreciado na seção 4.1.1, daquela vez com relação ao grupo verbal ser. Na análise do processo relacional, destaquei a caracterização que esse professor faz desde segmento. Acontece que essa caracterização está pautada na apreciação feita pelo professor, como se pode observar. Nesse excerto, temos um Processo Mental Perceptivo (PMP), no qual “eu” realiza o Experienciador e “que na Educação Infantil tinha um celeiro muito mais receptivo para essas outras linguagens” realiza o Fenômeno. “Ver”, aqui, não é o mesmo que enxergar, captar uma visão, mas diz respeito a perceber algo – nesse caso, perceber a Educação Infantil.

(50) que eu conseguia ver que na Educação Infantil tinha um celeiro muito mais receptivo para essas outras linguagens, sem ser essa questão dessa alfabetização precoce. **(1RE1P)**

De modo complementar ao excerto 49, o presente excerto reforça o argumento de que o Professor 1, ao conceber esse segmento do ensino como sendo mais receptivo para outras linguagens, valoriza práticas diversas, que priorizam o desenvolvimento holístico das crianças.

(51) Eu tenho a minha identidade, tem a forma como as crianças me ver, tem a forma como a gestão, os professores, a comunidade, os pais me veem, né?! (1RE2P)

No excerto 51, nessa realização de um PMP, “ver” equivale a conceber. Os Experienciadores são “as crianças” e “gestão, os professores, a comunidade, os pais”. O que eles concebem, ou seja, o Fenômeno, é o professor enquanto profissional, realizado através do grupo pronominal do caso oblíquo “me”. Nessa representação, o professor evidencia que sua identidade é constituída mediante a concepção que a comunidade escolar tem dele. Prototipicamente, uma identidade é concebida mediante a realização de um processo relacional, mas o que acontece nesse excerto é que o professor o faz a partir de um deslocamento para a experiência do outro. Esse é um exemplo de que nossa identidade não é fixa, antes, estamos inseridos em um amplo processo de identificação que diz respeito à forma particular como as outras pessoas com que nos envolvemos nos identificam.

(52) Porque você... aí tem outra questão, tem um próprio, uma própria concepção errada da educação infantil, porque a gente sabe que a educação infantil ela tem que prezar pela relação indissociável do cuidar-educar, e às vezes a educação infantil ela tá mais pro cuidar, a gente sabe que já foi muito mais pior, né?! Nas instituições assistencialistas, a gente sabe que foi uma grande luta da educação infantil pra conquistar o campo do educar, né?! (1RE2P)

Falando sobre os percalços e as dificuldades enfrentadas, o Professor 1, no excerto 52, destaca que existe um desafio em desassociar a Educação Infantil do assistencialismo, sobretudo tendo em vista que o cuidado está intimamente atrelado à figura feminina (Sayão, 2005). Ao realizar um PMC, em que “a gente” é o Experienciador e “que a educação infantil ela tem que prezar pela relação indissociável do cuidar-educar”, “que foi uma grande luta da educação infantil pra conquistar o campo do educar, né?!” realizam um Fenômeno; o Professor 1 representa a Educação Infantil enquanto segmento de ensino que valoriza a relação

indissociável entre cuidar-educar, tendo em vista as lutas históricas para que esse segmento deixasse de ser meramente assistencialista.

Nessa representação, o professor 1 demonstra sua compreensão crítica em relação ao segmento de ensino que atua. Esse excerto, assim como os anteriores, ilustra essa compreensão, visto que indicam como o professor concebe a Educação Infantil enquanto espaço de aprendizados e saberes múltiplos, não reduzindo-a a um âmbito assistencialista ou como um “depósito de crianças”.

(53) Eu também sinto que tem a questão da homossexualidade, porque eu sou gay, então eu sentia, eu sei que meus trejeitos, minha fala gerava um certo, um certo estranhamento, porque tem, eu sei que minha forma as vezes de falar, de gesticular, de falar, minha voz é mais feminina, eu sinto que tem isso, porque várias professoras, algumas professoras chegaram até a fazer chacota com isso, né?! **(1RE2P)**

Na seção 4.1.1, ao analisar os Processos Relacionais, refleti sobre a homofobia institucional que ainda está presente na Educação Infantil. Aqui, no excerto 53, observa-se a realização de um PMC, através da primeira pessoa do presente do indicativo do grupo verbal “saber”; no qual “eu” realiza o Experienciador e “que meus trejeitos, minha fala”, “que minha forma as vezes de falar, de gesticular, de falar, minha voz é mais feminina” realiza o Fenômeno.

Esse professor, ao longo do relato, diz que sua expressão de gênero é mais feminina – trejeitos, “voz feminina” e forma de gesticular são formas de dar ênfase a isso –, de modo que um dos percalços enfrentados é a homofobia. Em trabalho anterior, já destaquei o fato de que a atuação de homens professores de crianças pequenas atualiza as possibilidades de outras formas de ser homem – nesse caso, produz outras masculinidades. Inclusive, essas performances masculinas (“mais femininas”), desmantelam a noção de Masculinidade Hegemônica associada aos homens cis (Silva, 2021).

(54) Então, eu vejo que é uma relação totalmente horizontal, que contribui para o desenvolvimento pleno delas **(1RE4P)**

(55) Que tem o seu viés da aprendizagem, então eu tô ali pra possibilitar o desenvolvimento de várias dimensões, seja cognitivo, afetivo, físico, enfim, todos esses campos que fazem parte da

integralidade do ser humano. Então, eu me vejo como esse professor que tá pra possibilitar isso. (1RE4P)

Os excertos 54 e 55 estão inclusos no campo “autoconcepção identitária”, onde o professor fala sobre como ele se concebe enquanto profissional da Educação Infantil. No excerto 54, a primeira pessoa do presente do indicativo do grupo verbal “ver” realiza um PMP, onde o grupo verbal representa como o Professor 1 concebe sua relação com as crianças – “que é uma relação totalmente horizontal”, como Fenômeno. No excerto 55, por sua vez, o grupo verbal representa a concepção que o professor tem de si mesmo, de modo que o grupo pronominal no caso oblíquo, “me”, realiza o Fenômeno e “como esse professor que tá pra possibilitar isso” realiza uma Circunstância de Comparação, reforçando uma característica específica desse professor.

Como dito nas seções anteriores, esse professor – e talvez todos os outros – está interessado no desenvolvimento integral das crianças, de modo que sua prática é intencionalmente organizada para esse fim. Além de demonstrar interesse por sua área de atuação, que é também seu campo de pesquisa acadêmico-científica, o professor se mostra motivado a desenvolver uma prática educativa afetiva, intelectual e socialmente efetiva.

(56) E aí quando eu entrei, comecei a interagir com os conhecimentos da educação infantil, que eu vi essa perspectiva assim mais ampliada do trabalho do professor, que tá muito voltado para as interações, tá muito preocupado, que está mais preocupado com o desenvolvimento global das crianças, dela ir se compreendendo como sujeito, e você também vai se compreendendo melhor nesse processo, eu me identifiquei mais com educação infantil. (2RE1P)

No excerto 56, “essa perspectiva assim mais ampliada do trabalho do professor” é o Fenômeno de um PMP, onde a primeira pessoa do pretérito perfeito do grupo verbal “ver” representa como o Professor 2, enquanto Experienciador (eu), concebe a função professor de Educação Infantil. Ressalto, novamente, que os professores entrevistados concebem a Educação Infantil e a função de professor nesse segmento como sendo voltada a práticas de ensino que valorizem o desenvolvimento global das crianças, que são executadas mediante as interações e brincadeiras, como prescreve a legislação vigente (DCNEI, de 2009; BNCC, de 2017).

Diante do que já analisei até aqui com relação a como os professores concebem a Educação Infantil, considero que a percepção que eles têm tanto desse segmento quanto das práticas que podem ser (e são por eles) desenvolvidas nesse âmbito, é, indiscutivelmente, a motivação primeira e continua para que eles adentrem e permaneçam enquanto professores de Educação Infantil. Portanto, é a Educação Infantil enquanto celeiro mais receptivo para outras linguagens (Professor 1) e que permite essa perspectiva mais ampliada para ser professor (Professor 2) que os incentiva a adentrar e permanecer nesse segmento.

(57) E eu sou um homem gay, e aí elas ficam interessadas em saber com quem mora, se já tem relacionamento, como é que a família lida com isso, enfim, tem um interesse sobre sua vida particular. (2RE2P)

No excerto 57, temos um PMC, onde o Experienciador é realizado por “elas” e o Fenômeno é realizado por “com quem mora, se já tem relacionamento, como é que a família lida com isso”. O grupo pronominal “elas” remete às professoras que atuam na mesma instituição que o Professor 2, e esse interesse pela vida particular dele é, segundo o professor, em decorrência de sua orientação sexual. Perceba que esse excerto é com relação à segunda pergunta, sobre os percalços e as dificuldades enfrentadas, de modo que esse interesse por parte das professoras é incômodo para o depoente.

O grupo verbal “saber” representa essa curiosidade por parte das professoras, isso porque elas querem ter conhecimento da vida íntima do professor, sobretudo em relação à sua sexualidade. Ao longo do relato, o Professor 2 enfatiza que esse comportamento é invasivo e chega a constrangê-lo, tendo em vista que as professoras não tratam sobre outros assuntos com ele e sempre voltam para esse tópico.

(58) Mas mais a mãe dos meninos assim, são as mães dos meninos que procuram me conhecer melhor, porque sabem que os meninos têm uma maior identificação, porque falam mais de mim. (2RE4P)

No excerto 58, “as mães dos meninos” é o Experienciador desse PMC, no qual “saber” representa um conhecimento que essas mães têm; o Fenômeno, isto é, o que as mães

dos meninos sabem, é realizado por “que os meninos têm uma maior identificação, porque falam mais de mim”. Interessante pontuar que, nesse caso, existe uma distinção entre mães, no geral, e mães dos meninos, de forma específica. Não são todas as mães que procuram conhecer melhor o Professor 2, apenas as mães dos meninos.

Normalmente, embora as meninas costumem criar um pouco mais de intimidade, os meninos se identificam mais com um homem professor de Educação Infantil. Segundo o próprio professor, essa aproximação se dá especialmente por conta do gênero. Ele diz que costuma brincar com os meninos a partir das brincadeiras que se convencionaram como “masculinas”: polícia e ladrão, bila, boneco.

Nessa representação, em que as mães validam o professor à medida que procuram conhecê-lo melhor, revela-se mais uma faceta dos estereótipos de gênero sobre as quais refleti em seções anteriores: os gêneros hegemônicos – homem e mulher cis – gozam do privilégio de performar sua masculinidade dentro de uma matriz que condiz com essa performance (Silva Júnior, 2019). Portanto, sendo homem cis, esse professor pode brincar “de brincadeiras de homem” e, assim, conquistar os meninos e suas famílias.

(59) Então, eu acho assim, que eu, atualmente, me vejo como um professor que tá experimentando educação infantil, mas me sinto bastante, me sinto assim pisando em território muito frágil. (2RE4P)

Ao selecionar o grupo verbal “ver”, conjugado na primeira pessoa do presente do indicativo, o Professor 2 realiza um PMP, no qual ver equivale a conceber. “me” realiza o Fenômeno, isto é, o que o professor concebe. Há duas Circunstâncias, uma de Tempo e uma de Comparação, que formam o campo semiótico em que esse processo se desenrola. Assim sendo, as circunstâncias especificam essa concepção que o professor tem de si, caracterizando o tempo, ou seja, na atualidade; e essa característica específica, que é ser um professor que tá experimentando a Educação Infantil – ou seja, um professor assim, não de outra forma.

Nessa representação, o professor 2 estabelece que sua participação na Educação Infantil é um experimento. Ele se concebe enquanto esse profissional que está experimentando ser professor desse segmento. Mais adiante no relato, ele diz que a Educação Infantil ainda é muito conservadora em relação às questões de gênero e sexualidade, o que, de certa forma, faz

com que ele pense em mudar de segmento. Esse professor é, ainda hoje, um colega de profissão e, por isso, sei que sua experimentação continua, apesar das contínuas problemáticas em relação às questões de gênero e sexualidade nesse âmbito.

(60) Porque eu sei ser professor dessa forma. Eu sei ser professor dentro do que eu aprendi, do que eu vivenciei. (4RE1P)

Como já pontuei nas análises dos excertos do quarto relato, o Professor 4 orienta-se profissionalmente a partir do arcabouço teórico-prático que possui, especialmente com base na legislação vigente sobre Educação Infantil. No excerto 60, ao realizar um PMC através da primeira pessoa do presente do indicativo, esse professor representa sua identidade profissional, visto que seu “saber ser professor” é orientado por essas vivências formativas – na universidade e em outros contextos profissionais, incluindo a atuação em outros segmentos.

O professor marca esse “saber ser professor dessa forma” porque está relatando os desafios enfrentados nesse segmento de ensino. Dentre os enfrentamentos, está o embate pedagógico que acontece entre ele e a gestão/professorado da instituição de que faz parte, sobretudo porque ele se recusa a ter uma prática educativa engessada e/ou conservadora, com atividades prontas e sem espaço para interação e brincadeiras, como orienta a legislação vigente (Brasil, 2009; 2017).

Além das questões que envolvem sua performance de gênero, as principais queixas do Professor 4 são em relação à falta de liberdade para atuar do jeito que quer e sabe — que, segundo ele, é uma prática orientada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. Suas experiências se aproximam das do Professor 1, tanto em relação à questão da performance de gênero quanto com relação ao desejo de uma prática mais lúdica.

(61) Mas eu não estou mais sendo tão vigiado, já aceitam mais as minhas decisões, mesmo que a contragosto, mas sem argumentar em alguns momentos, porque sabem que eu vou ter embasamento pra argumentar com elas, que o fato de eu ser homem não vai desmerecer meu trabalho com as crianças. (4RE1P)

No excerto 61, o Professor 4 relata que era vigiado em decorrência de suas práticas, mas que mudou, sobretudo por sua postura crítica e argumentativa. Nesse PMC, “saber” remete a um conhecimento por parte da gestão e do professorado dessa instituição – o Experienciador está marcado na desinência do grupo verbal saber, conjugado na terceira pessoa do plural do presente do indicativo. O Fenômeno, realizado por “que eu vou ter embasamento pra argumentar com elas, que o fato de eu ser homem não vai desmerecer meu trabalho com as crianças”, marca o que a gestão/as professoras sabem.

É indubitável que ter conhecimento teórico-prático e dominar a legislação sobre Educação Infantil é uma das formas de se manter como professor nesse segmento, porque, embora o professor possa sofrer vigilância e represálias por sua prática ou mesmo por sua participação nesse segmento, ele, com respaldo teórico-legal, pode argumentar a viabilidade de sua participação, manifestando uma concepção pedagógica distinta das demais profissionais, inclusive.

(62) Porque se eu for pra Educação Infantil e ver que é quase a mesma coisa do ensino fundamental, em termos de cobrança, em termos de avaliação, porque lá onde eu estou eles fazem avaliação com as crianças (que eles chamam avaliação diagnóstica) se for pra eu agir dessa forma, prefiro estar no fundamental, do que estar na educação infantil sem trabalhar da forma que eu acredito **(4RE1P)**

No excerto 62, “ver” equivale a perceber. Nesse exemplo de percepção, tem-se o “eu” como Experienciador e o fenômeno em forma de projeção: “que é quase a mesma coisa do ensino fundamental, em termos de cobrança, em termos de avaliação”. O professor estabelece uma relação de condição: se a realidade for equivalente à sua percepção, ele desiste da Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental.

O Professor 4, como vimos, é resistente a uma prática conservadora e conteudista. É importante destacar que nas DCNEIs, um dos principais documentos acerca da Educação Infantil, a criança é entendida como um sujeito histórico e de direitos, que precisa brincar e interagir com seus pares para se desenvolver plenamente (Brasil, 2009). Assim sendo, o professor, ao se contrapor às práticas escolarizantes na Educação Infantil, sobretudo aquelas que utilizam prova como instrumental de avaliação, está respaldado pela legislação vigente,

pois entende a criança como esse sujeito que possui direito de interagir, brincar, imaginar e, a partir disso, construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura e aprendendo a partir de sua integralidade (Brasil, 2009).

(63) Então, assim, eles **querem tá o tempo todo abraçando**, quando vai um outro professor, por motivo de planejamento, eles **não querem**, eles perguntam cadê o tio fulano. **(4RE3P)**

(64) **Quero que me deixem fazer o meu trabalho** e quem quiser fazer de outra forma, fique à vontade. **(4RE3P)**

(65) Como eu te falei, alguns pais, inclusive, pediram para que a criança estivesse na minha turma. Mas eu acho que isso aconteceu porque eles **viram a maneira como eu trabalho**, aí isso se sobressaiu ao fato de que eu sou homem com crianças de cinco anos de idade. Mas como eles **viram e acreditaram no meu trabalho**, isso se sobressaiu. **(4RE3P)**

Os excertos 63, 64 e 65 versam sobre a relação do Professor 4 com as crianças, com a gestão/professoras e com os pais. Nos dois primeiros excertos, há uma relação de desejo; enquanto que no último, a relação é de percepção.

Com relação às crianças, o Professor 4 destaca que o Experienciador “eles”, que diz respeito às crianças com quem ele trabalha, desejam “tá o tempo todo abraçando”, Fenômeno desse processo. O excerto 63, portanto, realiza um Processo Mental Desiderativo (PMD), onde a terceira pessoa do plural do presente do indicativo do grupo verbal “querer” representa esse desejo das crianças, seja em relação a abraçar o professor toda hora; ou em relação a não desejar que outros professores os ensine. Já no excerto 64, o Professor 4, ao relatar sua experiência com a gestão e com as professoras da instituição que atua, reforça seu desejo em atuar da sua forma, sem impedimentos. “que me deixem fazer o meu trabalho” é o Fenômeno desse PMD.

Diferente desses excertos, no Excerto 65, ao selecionar um grupo verbal que realiza um PMP, o professor representa sua percepção de como os pais começaram a validar seu trabalho e acolhê-lo enquanto professor. “Eles” realiza o Experienciador, que faz menção aos pais; a terceira pessoa do plural, no pretérito perfeito de “ver” realiza o processo e “a maneira como eu trabalho” realiza o Fenômeno. Na sequência, aliado ao processo perceptivo está um processo cognitivo, realizado pelo verbo “acreditar”. Como não analisei esse verbo, vou me

ater somente ao verbo “ver”, que possui uma elipse (que retoma “meu trabalho”) como fenômeno.

Nessas representações, percebe-se o desejo das crianças em relação ao professor, que posso dizer que é de acolhimento; o desejo do professor em relação a gestão/professoras, que tem a ver com o anseio de fazer seu trabalho sem o incômodo e a vigilância mencionados anteriormente; e a percepção que os pais têm desse professor, que tem a ver com sua atuação e como isso os cativou.

(66) Porque quantos bons professores a gente já perdeu, né? Muitos bons professores a gente já perdeu, porque eles não se viam atuando como professores de educação infantil. (4RE4P)

No excerto 66, o Professor 4, ao refletir sobre a ausência de homens exercendo a função de professores na Educação Infantil, representa essa ausência a partir de um PMP, onde “eles”, que remete aos homens, realiza o Experienciador desse processo; o grupo pronominal do caso oblíquo “se” realiza um Fenômeno, destacando o que os professores não veem; “atuando como professor de Educação Infantil” realiza uma Circunstância de Qualidade.

Nessa representação, o professor enfatiza que muitos homens não se percebem atuando na Educação Infantil. E, embora sejam bons profissionais, não estão nesse segmento – muito provavelmente por conta dos percalços enfrentados. Interessante pontuar que essa representação é feita enquanto o professor relata como ele se concebe enquanto professor de Educação Infantil, o que pode nos ajudar a refletir sobre como as dificuldades vivenciadas por homens que atuam como professores de crianças pequenas os desmotiva a estar nesse espaço.

(67) Então, você como pai, como mãe, se você ver que uma pessoa faz tudo para que seu filho aprenda, para que seu filho esteja em foco, pra que ele seja o foco principal do trabalho, né? A questão de você ver o aluno como prioridade, que é o meu caso, né? Pra mim, o meu aluno é sempre a minha prioridade. (5RE3P)

Na primeira parte do excerto 67, “você” realiza o Experienciador e faz menção ao pai e a mãe da criança que percebe “que uma pessoa faz tudo para que seu filho aprenda, para que seu filho esteja em foco, pra que ele seja o foco principal do trabalho” (Fenômeno). Na segunda parte, o Experienciador, realizado por “você”, já não retoma mais “pais”, mas o próprio

professor. O que o professor percebe, nesse caso, é “o aluno”, “como prioridade” – que, por sua vez, realiza uma circunstância de modo (qualidade). Ou seja, ele qualifica a percepção que tem desse aluno, que não é de qualquer forma, mas prioritariamente.

Nessa representação, o professor explica como é percebido pelos pais em relação a como ele percebe seus alunos. Esse é mais um exemplo de como a atuação diária de homens professores de Educação Infantil faz com que eles se distanciem de uma figura estranha (alheia ao segmento em questão) e passem a ser vistos como profissionais do ensino (Monteiro; Altmann, 2014). É, portanto, a prática docente, o exercício relacional com a comunidade escolar que, em alguns casos, faz com que esses professores sejam aceitos a permanecer nesse espaço.

(68) you **saber** that there is a preference for your class, that there is a preference for your work, this, for me, leaves my soul clean, right? **Saber** that parents prefer to be with me more than with other people. Not that I feel better. But, as you said, this makes me a professional. So, I have thought about it, in **saber** that I have done good work. Because otherwise parents wouldn't want, right? It would be the opposite. (5RE4P)

O excerto 68, assim como outros anteriores, realiza um PMC. Neste caso, o sujeito escolheu o grupo pronominal “você” para realizar a função de Experienciador. A escolha do grupo pronominal ajuda a criar um espelhamento, de modo que quem escuta ou lê o relato, ao se espelhar no discurso de outrem, compreende o que o sujeito quer dizer. Com isso, nesse caso e na continuação do excerto, o Fenômeno é realizado em forma de projeção: “que existe uma preferência pela sua turma”, “que os pais preferem colocar comigo do que com outras pessoas” e “que eu tenho feito um bom trabalho”. O depoente está respondendo à quarta pergunta, sobre como ele se concebe enquanto profissional da Educação Infantil, de modo que essa compreensão aponta para uma satisfação que o professor tem por ser bem querido pelos pais.

Nessa representação, o professor compreende que há uma preferência por sua turma e, em decorrência disso, compreende também que o trabalho que tem feito, sendo validado pelos pais, pode ser considerado “um bom trabalho”. Assim como o excerto anterior, esse fortalece a argumentação de que é no dia a dia profissional que esses professores, em decorrência de suas práticas educativas, são validados pela comunidade escolar e recebem o direito à permanência na Educação Infantil.

(69) Então, como profissional, hoje eu me vejo realizado como profissional, sabe? Da educação. **(5RE4P)**

Ainda em resposta à quarta pergunta, o Professor 5 reforça que se percebe “realizado como profissional”, Fenômeno desse processo. O excerto 69 é interessante para refletir sobre como esses professores se engajam com a Educação Infantil, como disse anteriormente; e como esse segmento é significativo na trajetória desses profissionais. Nesse excerto, o professor representa sua experiência de professorado à medida que se percebe satisfeito por desempenhar essa função.

(70) Porque ele não queria homem ensinando a filha dele. **(6RE2P)**

Dentre os percalços mencionados pelo Professor 6, está um pai descontente que ameaçou tirar a filha da escola se o professor assumisse a turma dela. No excerto 70, temos um Processo Mental Desiderativo, onde “ele”, que remete ao pai, é o Experienciador; e “homem ensinando a filha dele” é o Fenômeno desse processo. A negativa do grupo verbal querer, que exprime esse não desejo do pai de que um homem atue como professor de sua filha, justifica-se pelo assunto que está sendo tratado: as dificuldades enfrentadas pelo professor.

(71) eles querem resultados. **(6RE3P)**

Aqui, no excerto 71, também temos um PMD que mobiliza o “eles” como Experienciador e “resultados” como Fenômeno. O grupo pronominal “eles” remete à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Gonçalo do Amarante, que é onde o professor atua. Infiro que esses resultados, por sua vez, dizem respeito ao nível de proficiência leitora das crianças, visto que esse professor atua em turmas de Infantil 5, crianças que já estão na pré-escola – perto de iniciar o processo de alfabetização.

Algo importante de se pontuar é que crianças do Infantil 5 não devem ser “forçadas” a aprender a ler e escrever. Os resultados que devem ser esperados para crianças que estão nesse segmento de ensino estão voltadas mais à psicomotricidade e à fala (Brasil, 2009; 2017). Assim sendo, resultados em relação à proficiência leitora devem ser esperados de crianças que

concluíram o ciclo de alfabetização – isto é, crianças que passaram do terceiro ano dos Anos Iniciais do Fundamental.

(72) A minha união com elas é porque basicamente todas nós sabemos quem é a nossa diretora. Todas nós sabemos como ela age, que ela é uma manipuladora, que ela é uma narcisista, que é ela que está errada em toda a história. (6RE3P)

Ao relatar sobre sua experiência com a diretora da escola, especificamente, o Professor 6 representa essa relação como potencialmente problemática ao selecionar um PMC, onde “todas nós” realiza o Experienciador, e diz respeito ao grupo de professoras da instituição; e “quem é a nossa diretora”, “como ela age, que ela é uma manipuladora, que ela é uma narcisista, que é ela que está errada em toda a história” realizam o Fenômeno.

Ao longo do relato, o Professor 6 representa a diretora de muitas formas negativas, enquanto fala positivamente sobre sua relação com as crianças, com os pais e com as demais professoras da instituição que atua. Importante destacar que, como disse na análise de outros processos, de acordo com as pesquisas já realizadas sobre a vivência de homens enquanto professores de Educação Infantil, as gestoras são as principais agentes que dificultam a inserção e permanência desses sujeitos no segmento em questão. Na análise desse excerto, encontra-se um dado adicional, visto que, segundo o relato do Professor 6, percebe-se que todas as professoras, não só ele, têm dificuldade com a gestora da instituição.

(73) E, então, eu me vejo e eu me concebo como esse agente transformador. Eu não estou aqui pra mudar o mundo, de forma alguma. Mas eu quero pelo menos mudar algumas ali e outras acolá. (6RE4P)

Em resposta à quarta pergunta, o Professor 6 se representa “como esse agente transformador”, a partir de um PMP, onde ele se percebe dessa forma. Na segunda parte do excerto 73, o professor seleciona um PMD, no qual ele expressa seu desejo em “mudar algumas ali e outras acolá”, enfatizando o processo em que, ao se engajar como agente transformador, ele alcance algumas crianças. Entendo “pelo menos” como uma Circunstância de Grau, que cria esse campo no qual o desejo é direcionado a alcançar algumas crianças, não todas.

Ao se representar como agente transformador e demonstrar o desejo em alcançar algumas crianças enquanto esse agente de transformação, o Professor 6 fomenta uma participação crítica, política e intencional enquanto profissional da Educação Infantil.

(74) Mas as poucas que eu já ensinei, que realmente são poucas, eu vi que eu deixei uma boa sementinha ali. Como professor mesmo. Então, eu me vejo como esse agente, mas compreendo que eu erro, eu não estou certo o tempo todo, mas eu também não estou errado o tempo todo. **(6RE4P)**

Ainda em resposta à quarta pergunta, o Professor 6 dá contornos para o que foi expresso no excerto anterior. No excerto 74, ao realizar um PMP através da primeira pessoa do pretérito perfeito do grupo verbal “ver”, esse professor representa sua percepção acerca da experiência enquanto “agente transformador” mencionada no excerto anterior. “que eu deixei uma boa sementinha ali” é o Fenômeno desse processo, e faz menção ao que o professor percebeu. Na continuação do excerto, “como esse agente” realiza uma Circunstância de Qualidade, enfatizando a forma como o professor se percebe enquanto profissional do ensino.

(75) a coordenadora também foi conversar com eles, a prefeitura de Fortaleza foi conversar com eles, porque tinham pais que não queriam. **(7RE2P)**

(76) Porque tem algumas que não acolhe, que não gostam quando vão homens. Porque elas sabem que vão ter problema, elas sabem que vão ter que fazer jogo de cintura. **(7RE2P)**

Semelhante ao excerto 70, no excerto 75, o Professor 7 relata a dificuldade que enfrentou com os pais. Nesse processo mental, o Experienciador é realizado por “pais” e o Fenômeno é inferível: que o professor, por ser homem, não atuasse na Educação Infantil. Esse é mais um exemplo de negativa em um PMD. No excerto 76, por sua vez, o professor representa como as gestoras, de modo geral, entendem a participação de homens enquanto profissionais da Educação Infantil. A partir de um PMC, o Professor 7 relata essa representação. “elas”, que diz respeito às gestoras, realiza o Experienciador; “sabem” realiza o processo; e “que vão ter problema”, “que vão ter que fazer jogo de cintura” realizam o Fenômeno em forma de projeção, indicando o que as professoras sabem.

Esse excerto adiciona mais um elemento para pensarmos sobre as gestoras serem as principais agentes no que diz respeito ao processo de dificultar a entrada/permanência de homens na Educação Infantil, pois, é por terem o conhecimento dos problemas que essa inserção pode gerar, pelo fato de que elas vão precisar, de certa forma, tomar partido por esses professores, que muitas dificultam a entrada e/ou permanência desses profissionais.

(77) As crianças, diferente dos adultos, elas não têm esse espanto, pra elas, é o tio e a tia e acabou. Eles não veem isso como uma novidade, “ah, é um homem”, não. Eles não pensam nisso. É o tio e a tia. E aí eu vejo, e via na época, como uma relação tão interessante e amigável. Eles me perguntavam tanta coisa, cada coisa, falavam muita coisa. (7RE3P)

Ao relatar sobre sua relação com as crianças, o Professor 7 seleciona o grupo verbal “ver”, conjugado na terceira pessoa do plural do presente do indicativo, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e na primeira pessoa do pretérito imperfeito, realizando um PMP. Na primeira parte, “eles”, que remete às crianças, realiza o Experienciador, e “isso”, que diz respeito à presença de um homem enquanto professor de Educação Infantil, realiza um Fenômeno; “como uma novidade” realiza uma Circunstância de Meio. Na segunda parte, “eu”, que faz ênfase ao professor, realiza o Experienciador e “como uma relação tão interessante e amigável” realiza um Fenômeno; “na época”, por sua vez, realiza uma Circunstância de Tempo.

O excerto 78, portanto, diz respeito a uma representação da experiência da docência masculina, com ênfase a como o professor concebe a representação que as crianças têm dele e como ele mesmo representa essa experiência.

(78) Olha, eu me vejo como professor, sabe? Eu acho que quando a gente entra na educação infantil, a gente tem muito essa imagem de que a educação infantil é só um depósito de crianças ou só um espaço onde elas vão brincar o dia todo e fim. E não. Eu sabia que lá eu era um professor. (7RE4P)

Mais uma vez, pontuo que o Professor 7 reforça sua identidade profissional a partir de seu desempenho profissional. Ao responder sobre como ele se concebe enquanto professor de Educação Infantil, ele seleciona o grupo verbal “ver” conjugado na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, que realiza um PMP, onde ele ressalta que a percepção que

tem de si mesmo é “como professor”, que realiza uma Circunstância de Qualidade, enquanto o Fenômeno é realizado pelo grupo pronominal do caso oblíquo “me”, que faz menção ao próprio professor.

No final do excerto 78, o professor ainda representa sua autoconcepção professoral a partir de um PMC, enfatizando que na Educação Infantil – “lá” realiza essa Circunstância de Local, retomando esse espaço – “ele era um professor”, que realiza um Fenômeno. Ou seja, o que o professor entende é que ele é um professor na Educação Infantil. Ser um professor, ou melhor, entender que se é um professor, implica em assumir uma responsabilidade perante a comunidade escolar. E vale acrescentar que, como pontuei anteriormente, saber que se é um professor de Educação Infantil implica em atuar com intencionalidade visando o desenvolvimento global das crianças.

4.2 COMO A IDENTIDADE É CONSTRUÍDA GRAMATICALMENTE

Os dois últimos objetivos específicos: (c) Identificar a representação discursiva, por meio do Sistema de Transitividade, das identidades de homens professores que atuam na Educação Infantil, e (d) Explicar de que maneira a representação discursiva da identidade profissional manifesta crenças de homens professores de Educação Infantil; incidem sobre a representação discursiva da identidade profissional desses professores.

Analisando os elementos léxico-gramaticais que os professores utilizam para representar sua experiência na Educação Infantil, incluindo sua participação nesse segmento, os desafios enfrentados, as estratégias de resistência, a relação com a comunidade escolar; identifico como esses professores, ao nomear essa realidade, constituem suas identidades profissionais. Ao mobilizar determinadas crenças em cada uma dessas representações, esses profissionais, ao relatarem suas experiências docentes, constroem discursivamente suas identidades profissionais.

A LSF, através da noção de representação, permitiu-me compreender as crenças como aspectos da realidade. Ademais, o aparato teórico-metodológico que utilizei, através do princípio de realização e do estrato contextual, permitiu-me compreender dois aspectos importantes acerca da representação de crenças. Primeiro, a construção da realidade, que acontece por meio de um processo de significação, está intimamente associada à relação entre os estratos da língua. Ou seja, a realização é um princípio importante na detecção de crenças. Explico: ao aplicar as categorias do Sistema de Transitividade, busco alcançar o valor semântico

que Processos, Participantes e Circunstâncias realizam, uma vez que os estratos lexicogramatical e semântico estão relacionados, pois, consoante Halliday e Matthiessen (2014), considero que a língua, enquanto potencial semântico, realiza os significados que circulam socialmente.

E, em segundo lugar, esses significados são contextualmente situados. Assim sendo, as crenças são parte da representação da realidade (culturalmente situada) em que esses sujeitos estão inseridos. Mudando o contexto, as crenças seriam outras. Se eu estivesse analisando a experiência de homens professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou mesmo de professores do Ensino Médio, a representação da relação com a comunidade escolar, por exemplo, seria diferente.

Não existe, no entanto, uma relação “um pra um”: se esse léxico, logo esse significado, porque a classificação depende do contexto. Um exemplo que se destaca nesse *corpus* é o do grupo verbal “trabalhar”. Normalmente, “trabalhar” possui o valor semântico “empenhar-se para executar alguma atividade”, mas nos excertos 36 e 37⁶, sobretudo em relação aos elementos circunstanciais presentes na oração, o grupo verbal “trabalhar” assume a noção de abordar um assunto. Em outro campo, esse grupo verbal poderia assumir seu valor semântico convencional – mesmo aqui, nos excertos 39 e 40⁷, ele assume – ou mesmo outros valores semânticos, visto que o contexto influencia na construção do significado.

Até aqui, mobilizei um referencial teórico que aponta para a linguagem como constituidora da realidade. Nesse segmento, assim como Assis-Peterson, Cox e Santos (2010), considero que as palavras não são apenas o meio pelo qual podemos expressar nossas crenças, mas também aquilo por meio do qual as crenças se engendram e passam a existir como aspectos da realidade. Assim sendo, defendo que crenças não incidem sobre aquilo que possuímos na mente, mas são aspectos da experiência que vivenciamos no mundo (o material e o de nossa consciência). De modo que ao construir versões da realidade significadas na e pela linguagem, mobilizamos crenças, sendo elas mesmas forjadas na e pela linguagem, caracterizando-se como aspectos dessa realidade que estamos a constituir.

⁶ (36) Que eu vou trabalhar muito com a questão da arte, do lúdico, a questão vivencial, experiencial, então, até nisso também foi um baque pros pais assim, porque eles achavam que eu não era competente. (1RE3P) // (37) Eu ia chamar vários convidados para trabalhar sobre vários temas, a gente ia fazer algumas mudanças na sala, na parte do parque, e a gente também ia criar um ateliê, né?! (1RE3P).

⁷ (39) eu terminei o curso de pedagogia e trabalhei dois meses só na Educação Infantil, depois entrei no mestrado, aí conclui, enfim, passei todo o tempo do mestrado sem trabalhar, depois que eu terminei o mestrado foi que eu voltei a trabalhar. Apesar de tá formado desde 2014, ou melhor, desde 2017, eu só comecei a trabalhar mesmo em 2021 (2RE1P) // (40) Mas, atualmente tem sido isso, assim, vou todo dia trabalhar com crianças de zero a três anos, conto com duas monitoras, duas no período da manhã e duas no período da tarde, porque a turma tem crianças com deficiência, então tem uma monitora que é pra todo mundo e uma monitora que fica com as crianças com deficiência (2RE1P).

Nesse sentido, ao desconsiderar as identidades como dado imutável ou externo; considerando-as como produto dos processos subjetivos sócio-historicamente situados (Pimenta, 1999), compreendo as identidades como forjadas discursivamente, constituídas através de um conjunto de crenças que possuímos sobre a vida, sobre as pessoas e sobre nós mesmas. E ao falar de discurso, alinho-me à concepção faircloughana, ou seja, discurso como modo de significação do mundo. Nessa linha, considero que são os usos da linguagem, enquanto sistema simbólico, que significam as identidades culturais (Woodward, 2014).

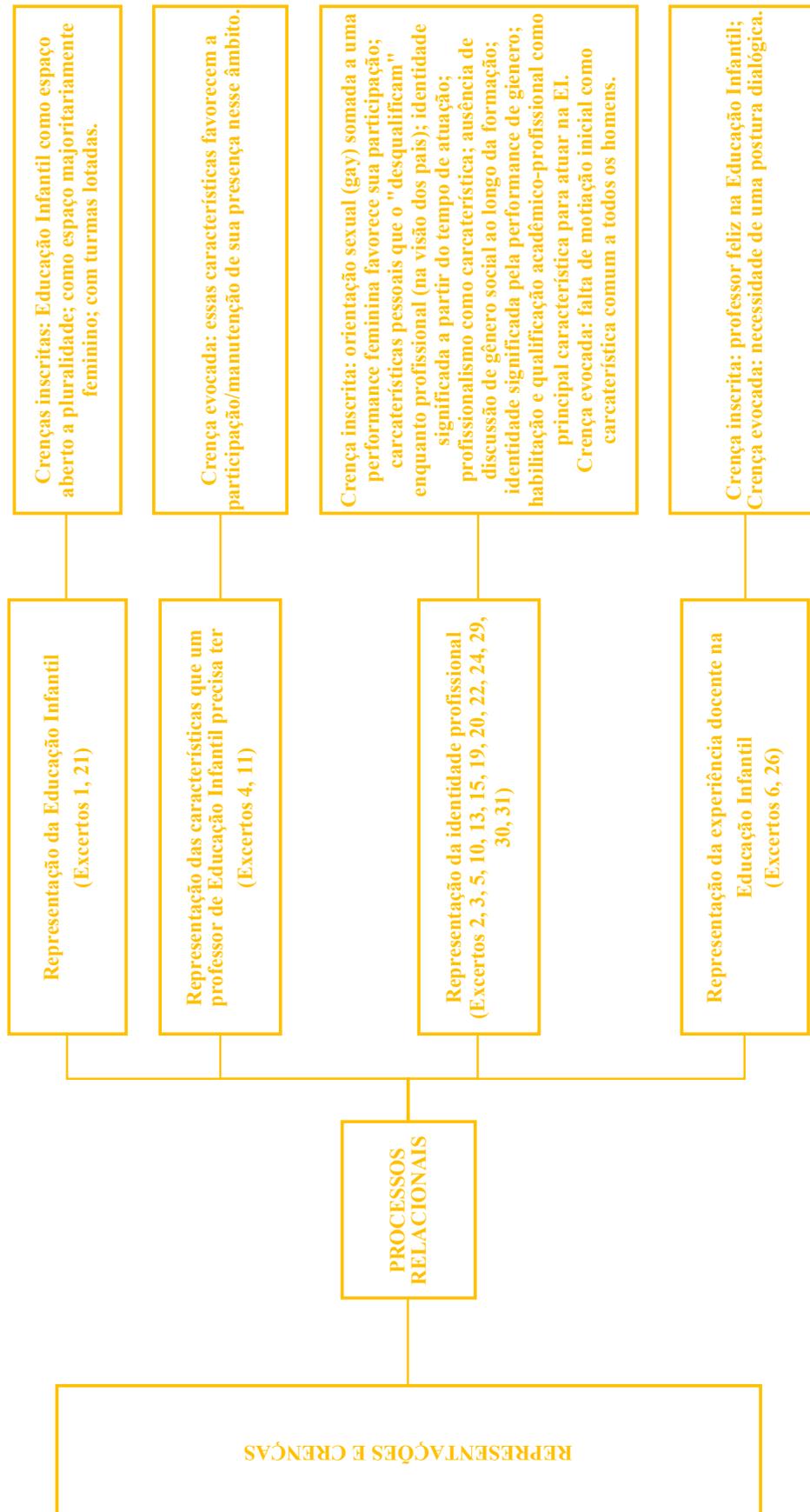
Nesse segmento, para se responder aos dois últimos objetivos específicos, parto da noção de que as identidades profissionais são semanticamente construídas. Sobre esse aspecto, Woodward (2014) considera que “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (Woodward, 2014: 18).

Assim, a identidade profissional é uma identidade contingente, metaforicamente associada a um novelo, que possui o enlaçamento de muitas linhas interconectadas, afetando-se mutuamente. No caso da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil, há, como apresentarei, muitas representações que se interconectam fazendo emergir uma identidade docente. Sobre esse aspecto, vale destacar que, sendo performáticas — isto é, depende do movimento linguístico enquanto definidor —, esse tipo de identidade é constantemente significado. Ao detectar e descrever as crenças de homens professores de Educação Infantil, indico esses significados, de modo a traçar um perfil de como esses professores, ao relatar suas experiências, concebem a si mesmos enquanto profissionais desse segmento de ensino.

Nos quadros 4 e 5, esquematizo as oito representações em relação ao Processo Relacional, com o conjunto de crenças vinculado a cada uma delas. As representações são: (1) Representação da Educação Infantil; (2) Representação das características que um professor de Educação Infantil precisa ter; (3) Representação da identidade profissional; (4) Representação da experiência docente na Educação Infantil; (5) Representação da motivação dos professores; (6) Representação da comunidade escolar; (7) Representação da inexperiência em relação a cuidados infantis; (8) Representação do gênero masculino.

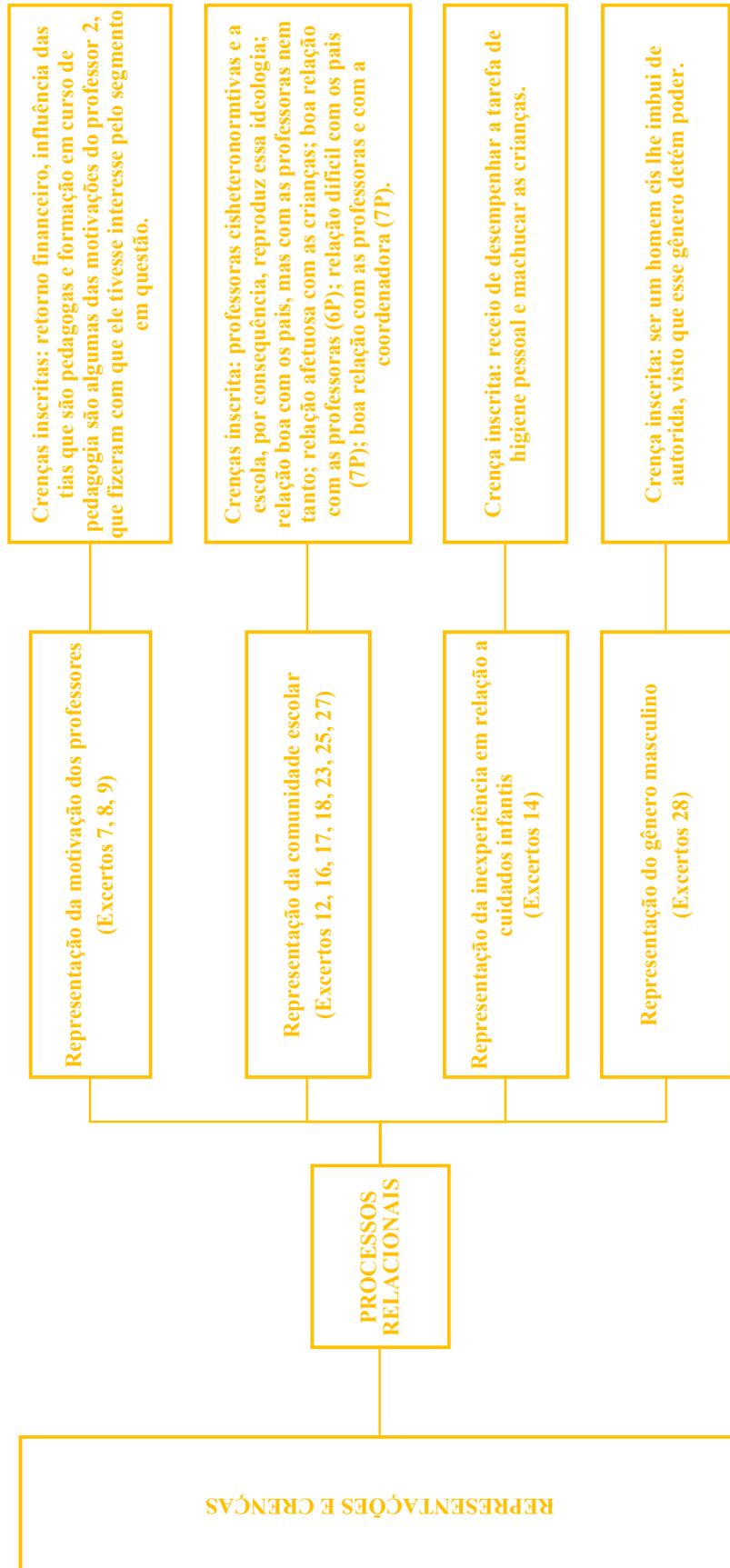
A seguir, apresento as noções de crenças inscritas e crenças evocadas, saliento que a primeira aponta para uma manifestação no fraseado, explícita, de modo que posso dizer que o professor manifestou tal crença de acordo com a configuração léxico-gramatical utilizada por ele; crenças evocadas, no entanto, têm uma relação mais discursiva e contextual, de maneira que a realização é semântica, ela está presente e é detectável via contexto.

Quadro 4 – Representações e crenças – Processo Relacional 1



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

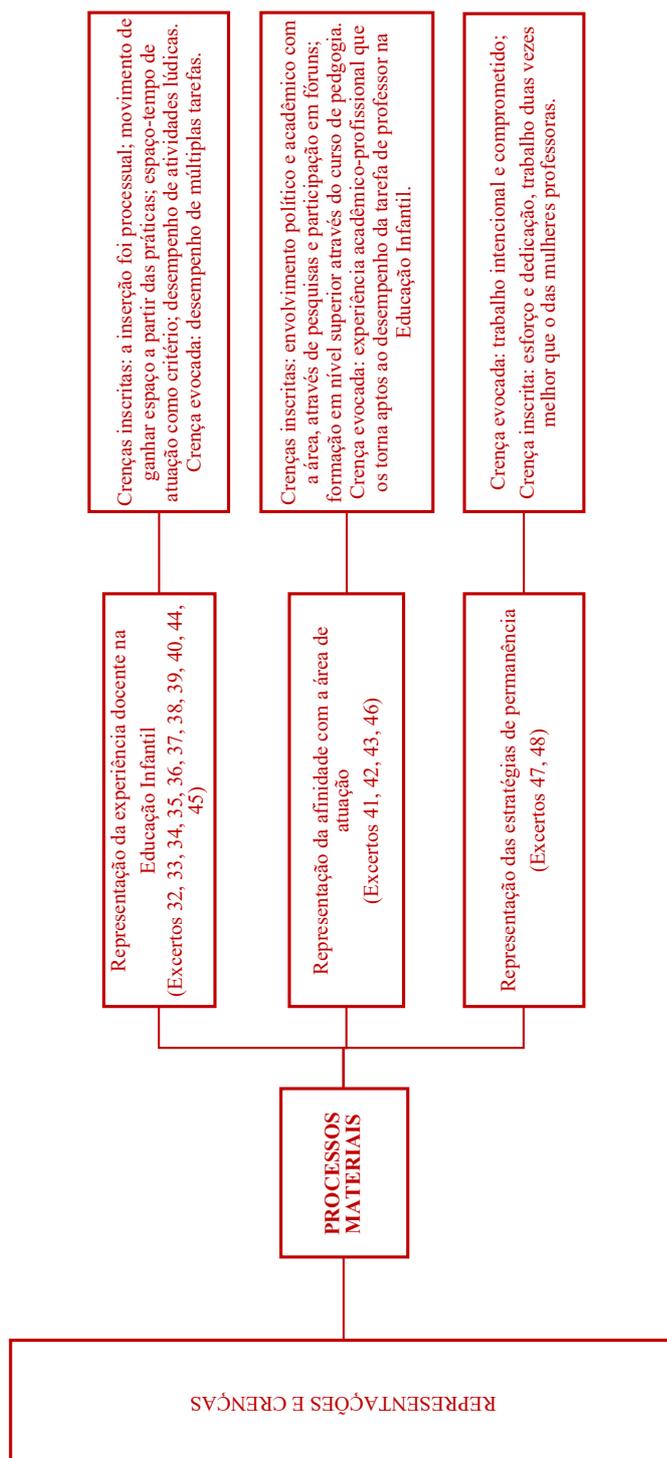
Quadro 5 – Representações e crenças – Processo Relacional 2



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

A seguir, no quadro 6, apresento o esquema das três representações identificadas em relação ao Processo Material, quais sejam: (1) Representação da experiência docente na Educação Infantil; (2) Representação da afinidade com a área de atuação; (3) Representação das estratégias de permanência.

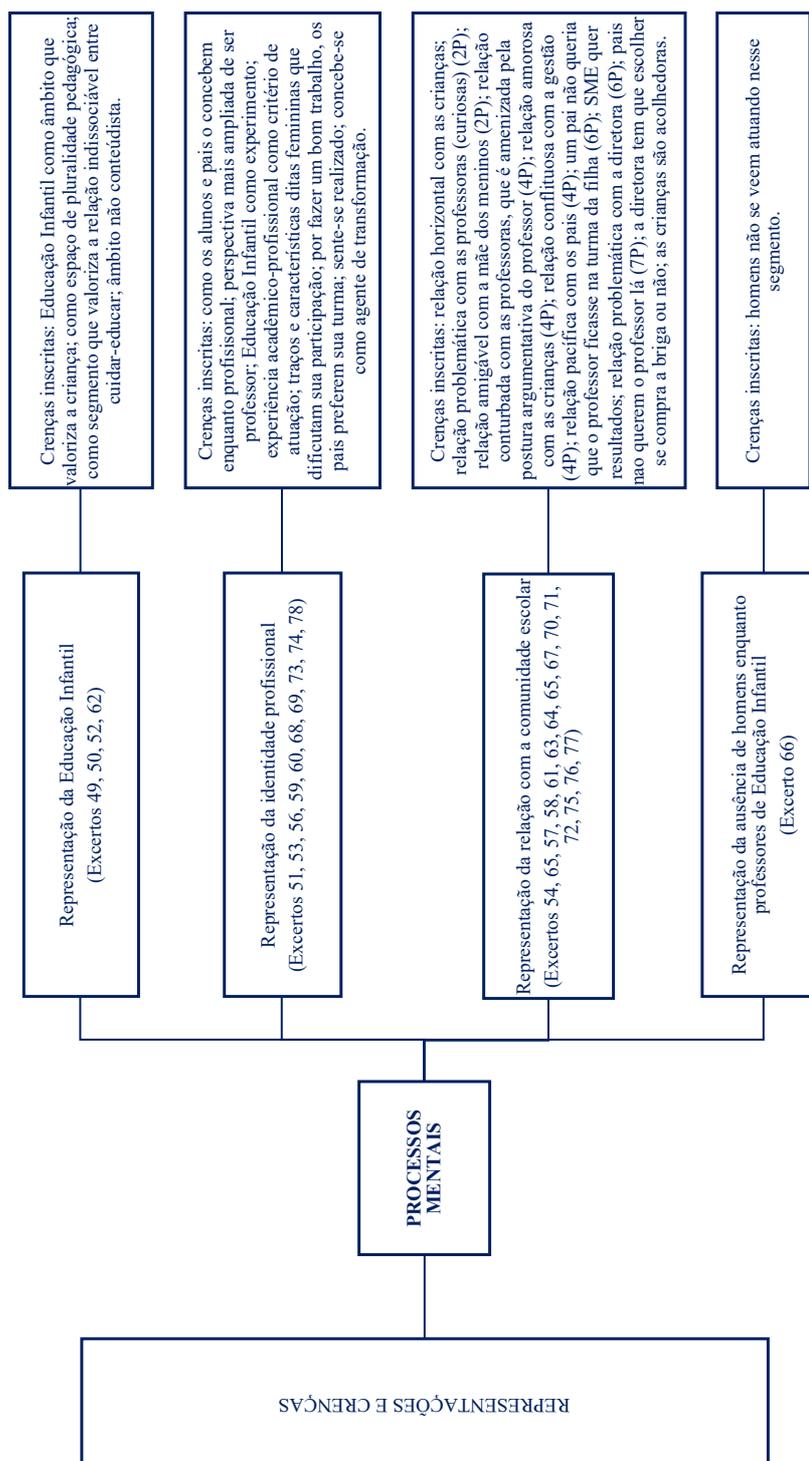
Quadro 6 – Representações e crenças – Processo Material



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Por fim, em relação ao Processo Mental, identifiquei quatro representações, que são: (1) Representação da Educação Infantil; (2) Representação da identidade profissional; (3) Representação da relação com a comunidade escolar; (4) Representação da ausência de homens enquanto professores de Educação Infantil, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 7 – Representações e crenças – Processo Mental



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Nas representações acerca das estratégias de permanência, organizadas como uma experiência de fazer/acontecer, nos excertos 47 e 48⁸, observa-se, respectivamente, uma crença evocada e uma crença inscrita. No primeiro caso, excerto 47, o grupo verbal “fazer” diz sobre o desempenho de uma atividade, mas, ao retomar o contexto, entendi que o desempenho daquela atividade apontava para um trabalho intencional e comprometido que garantia que ele continuasse naquele segmento. Ou seja, a organização sintática, embora realize esse significado, não o expressa de forma objetiva, como é o caso do excerto 53, em que o professor diz nitidamente que eles, os professores, precisam “fazer um trabalho duas vezes melhor que uma mulher”.

Em suma, a discussão teórica que fiz no capítulo três sobre a representação da realidade esboça a compreensão que tenho acerca da representação discursiva das identidades profissionais. Isso porque, entendendo que é através da gramática, de forma inconsciente, que conseguimos interpretar a experiência, concebo que a identidade profissional dos homens professores que atuam na Educação Infantil é constituída por eles cada vez que eles mobilizam a língua para relatar suas experiências em relação a sua atuação nesse segmento.

Por outro lado, é através da **gramática** que eu – e qualquer outra pessoa, se assim quiser – consigo refletir conscientemente sobre como a gramática constrói a experiência. Assim sendo, tendo em mente o aparato teórico-metodológico da LSF, concluo que a experiência docente vira significado e, quando nomeada, realiza-se em texto, fazendo com que esses significados sejam acessados e discutidos. Nesse sentido, destaca-se, nesta investigação, o que a linguagem faz, que é construir significados.

E, se como Halliday (2006: 03) destacou, “a experiência é a realidade que construímos para nós mesmos por meio da linguagem”, então cada instância da linguagem atualiza a possibilidade de interpretação cultural. E isso, defendo, enfatiza a identidade como entidade mutável, alterável, principalmente por ser social, histórica e culturalmente situada. Assim sendo, chego a conclusão de que não se pode falar em “identidade do pedagogo”/“identidade da pedagoga” como uma entidade coesa, fechada e inalterável. Num grupo de quinze profissionais de Educação Infantil, há múltiplas identidades profissionais possíveis. Na tessitura desta pesquisa, evidenciei que a construção discursiva não equivale ao indivíduo, de modo que diferentes sujeitos elencam, discursivamente, múltiplas representações de crenças. E essas identidades, sendo constituídas mediante as crenças que cada pessoa possui

⁸ (47) eu vou fazer o meu trabalho, eu estou aqui para isso, e eu não devo me importar. Eu não devo. Então, eu comecei a fazer isso. (6RE2P) // (48) A gente tem que fazer o trabalho duas vezes melhor que uma mulher, porque senão, qualquer deslize: “olha, é porque é homem”. Qualquer coisa: “olha, já vai fazer alguma coisa”. (7RE4P)

sobre sua formação e atuação profissional (dentre outras tantas crenças), é potencialmente contraditória, de modo que pode (e vai) ser alterada com o tempo.

A presença significativa de Processos Relacionais (três vezes mais que a quantidade de Processo Materiais e nove vezes mais que a quantidade de Processo Mentais) aponta para uma construção de sentido em relação a identidade docente dos professores entrevistados. O alto quantitativo de Processo Relacionais implica, portanto, na construção de significados em relação aos movimentos de identificação, caracterização e classificação de entidades – quer seja o próprio professor, sua atuação, a identificação dele enquanto profissional e/ou a própria Educação Infantil enquanto segmento de ensino.

Com isso, encerro a análise pontuando que, no contexto da Educação Infantil, ao mobilizar determinados itens léxico-gramaticais em relação a sua experiência docente, os professores entrevistados semantizam sua experiência no mundo, construindo suas identidades discursivamente e, com isso, atualizando a possibilidade de interpretar esse contexto social.

5 À GUIZA DE CONCLUSÃO

Pensar a construção semântica da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil une, em uma só proposição científica, minha paixão pelos estudos da linguagem e meu interesse político-pedagógico pela experiência docente desses profissionais. Esse fenômeno, tema de pesquisas educacionais, é caro à pedagogia, mas ainda não tinha sido analisado numa visada linguística. Este trabalho, além de ser um investimento acadêmico-científico interdisciplinar, começa a suprir uma carência.

Desde o princípio e agora também, reafirmo minha filiação à Linguística Sistêmico-Funcional, sobretudo porque a noção de representação utilizada foi cunhada por Halliday (1998), e diz respeito à criação da realidade por meio da linguagem. Assim sendo, a LSF foi um aparato conceitual, teórico e metodológico que me permitiu, sobretudo em relação aos elementos do Sistema de Transitividade, ao princípio de realização e à variável de campo, detectar e descrever as representações de crenças de homens professores de Educação Infantil.

Concordante a essa noção, elenquei os conceitos de Identidades e Crenças. A primeira noção, na perspectiva de Hall (2006), Woodward (2014), Fairclough (2001) e Machado (2020), relaciona-se a como as identidades sociais são constituídas mediante os sistemas simbólicos, sendo a linguagem um desses sistemas. A segunda noção, de acordo com Vieira (2019), Assis-Petersson, Cox e Santos (2010), diz respeito a aspectos da realidade que, como apresentei, se manifestam nas representações que realizamos por meio de uma configuração léxico-gramatical.

Nesse segmento, o trabalho em tela foi construído na expectativa de responder ao seguinte objetivo primário: analisar, por meio do Sistema de Transitividade, como homens professores de Educação Infantil de Fortaleza-CE representam suas crenças e constroem sua identidade profissional a partir de suas narrativas orais. Para tanto, elenquei a seguinte problemática: como ideacionalmente as crenças sobre identidade profissional se manifestam em narrativas orais de homens professores de Educação Infantil lotados em escolas do município de Fortaleza-CE?

Desde o princípio, quando comecei a pensar nos objetivos desta proposição, formulei a seguinte hipótese: ao narrar oralmente suas trajetórias de atuação na Educação Infantil, os homens professores manifestam as crenças que compõem sua identidade profissional. Neste sentido, a linguagem é mobilizada para representar sua experiência no mundo interno e externo, que acontece quando o falante seleciona processos, participantes e circunstâncias no Sistema de Transitividade.

Ao longo do trabalho, à medida que ia analisando os dados, detectando e descrevendo as crenças dos professores em relação ao segmento de que faziam parte, à relação com a comunidade escolar ou mesmo no que diz respeito às suas próprias práticas docentes, essa hipótese ia se confirmando. Mas, para chegar a confirmação dessa hipótese, respondi, na seção 4.1, a dois objetivos específicos, quais sejam: (a) Detectar as crenças presentes nos relatos orais de homens professores de Educação Infantil; e (b) Descrever as crenças de homens professores acerca das características fundamentais de sua função profissional no âmbito da Educação Infantil.

A partir dos questionamentos (1) Que crenças se fazem presentes nas narrativas orais de homens professores de Educação Infantil do município de Fortaleza-CE? e (2) Como se caracterizam as crenças sobre identidade profissional de homens professores no âmbito da Educação Infantil? pude analisar os significados que os professores de Educação Infantil constroem acerca de suas experiências docentes, com uma variedade de experiências em relação a si mesmos, ao âmbito em que estão inseridos e às pessoas com quem se relacionam nesse espaço.

Assim sendo, em resposta a esses objetivos, detectei que os professores mobilizam um conjunto de crenças a partir de algumas representações, quais sejam: representação das características que um professor de Educação Infantil precisa ter; de suas identidades profissionais; de suas experiências docentes na Educação Infantil; de suas motivações; da comunidade escolar; da inexperiência em relação a cuidados infantis; do gênero masculino como detentor de poder; da afinidade com a área de atuação; das estratégias de permanência e da ausência de homens enquanto professores de Educação Infantil.

Na sequência, na seção 4.2, busquei responder aos últimos objetivos específicos, que são: (c) Identificar a representação discursiva, por meio do Sistema de Transitividade, das identidades de homens professores que atuam na Educação Infantil; e (d) Explicar de que maneira a representação discursiva da identidade profissional manifesta crenças de homens professores de Educação Infantil. Esses objetivos estão alinhados às seguintes perguntas: (3) Quais elementos discursivos estão presentes na construção da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil? e (4) de que forma a representação discursiva da identidade profissional é capaz de manifestar as crenças de homens professores da Educação Infantil?

Detectar as crenças por meio das representações me permitiu traçar um perfil de como esses professores concebem a si mesmos enquanto profissionais desse segmento de ensino. Isso porque, ao relatar suas experiências, enfatizando os atravessamentos sociais,

políticos e ideológicos que eles vivenciam na Educação Infantil, esses professores demonstraram como isso tudo influencia diretamente na constituição de suas identidades profissionais, sofrendo interferência de um determinado espaço-tempo e de um conjunto de relações interpessoais que atravessam sua constituição.

Reconhecendo que cada tipo de processo constitui um esquema distinto que interpreta um domínio da experiência, destaco que no relato dos sete professores de Educação Infantil houve predominância dos processos Relacional, Material e Mental. Ou seja, as representações foram, de modo geral, em relação a **processos de identificação, caracterização e classificação de entidades**, tais como a caracterização da Educação Infantil, dos integrantes da comunidade escolar, das atividades desempenhadas naquele âmbito, da relação com as crianças; mas também em relação a **processos de fazer/acontecer**, no que diz respeito aos movimentos no segmento em que atuam, seja em relação às atividades que desempenham ou as múltiplas funções que acabam executando, que se configuram, inclusive, como estratégias de permanência naquele espaço; e, ainda, em relação a **processos de perceber, compreender e desejar**, principalmente em relação à Educação Infantil, às suas identidades profissionais e à relação com a comunidade escolar – que, embora seja um tópico semelhante ao processo relacional, incide sobre uma outra forma de representação.

Assim sendo, concluo que a identidade dos pedagogos entrevistados, assim como outras identidades profissionais, são fruto das relações sociossemióticas em que esses professores se envolveram ao longo de sua atuação, não podendo ser inalterável e coesa, visto que sofrem interferências o tempo todo e são construídas constantemente. Assim, pensar na identidade de professores de Educação Infantil depende de entender os sentidos que são construídos no âmbito profissional, mas que são, como vimos, também significados em relação aos aspectos individuais e sociais da experiência de cada profissional.

Na introdução deste trabalho, ressaltai que a tese da professora Cristiane Vieira foi muito elucidativa e inspirou minha pesquisa, sobretudo por apresentar um caminho para analisar crenças a partir da LSF. Considero que meu trabalho, inspirado na pesquisa de Vieira (2019), fortalece esse investimento, tanto no que diz respeito à ampliação do conceito de Crenças quanto em relação à mobilização dos aspectos teórico-metodológicos da LSF, principalmente em relação ao Sistema de Transitividade, ao princípio de realização e à subvariável de campo.

Este trabalho, portanto, apresenta uma contribuição aos estudos sistêmico-funcionais, sobretudo em relação à representação de crenças de professores; à LA, no que diz respeito ao desenvolvimento do conceito de crenças de professores de Educação Infantil; e aos

formadores de professores de Educação Infantil, quer no Ensino Superior, quer nas formações a nível municipal oferecidas pelas Secretarias de Educação.

Contudo, este trabalho, como qualquer outro, apresenta questões que podem ser desenvolvidas e/ou ampliadas em estudos futuros. Em decorrência do tempo, não pude, por exemplo, analisar detalhadamente os participantes e as circunstâncias presentes nos excertos, catalogando-os e verificando como eles contribuem na construção dos sentidos em relação à experiência docente de homens professores de Educação Infantil. Ademais, seria interessante entender como a organização do gênero Relato interfere e/ou contribui na forma como os professores constroem sentidos em relação às suas experiências docentes. São questões que, se forem objetivo de pesquisa, certamente serão refinadas e aprofundadas em trabalhos vindouros.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Leslie. The evolution of a learner's beliefs about language learning. **Carleton Papers in Applied Language Studies**, XIII, p. 67-80, 1996.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: La nueva mestiza**. Madrid: Capitán Swing, 2016.
- ASSIS-PETEESON, Ana Antonia de; COX, Maria Inês Pagliarin; SANTOS, Delvânia Aparecida Góes dos. Crenças & discursos: aproximações. In: SILVA, Kleber Aparecido da. et al. (Org). **Crenças Discurso & Linguagem**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada — v.6. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 195-226.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 21. nov. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21. nov. 2023.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, N. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 19ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2020.
- BUTT, David. *et al.* **Using functional grammar: na explorer's guide**. Sydney: MacQuarie University, 2001.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Rev. Estud. Fem**, v. 21, n. 1, p. 241-282. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpegclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ref/a/cPBKdXV63LVw75GrVvH39NC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2023.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio: educação infantil**, v. 1, n. 1, p. 6-9, 2003.

EMICIDA; LUCINDA, Elisa. **Milionário do sonho**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/milionario-do-sonho/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber livro, 2014.

FUZER, Cristiane, CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FUZER, Cristiane. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal: como operadores do direito representam atores sociais em um sistema de gêneros**. 2008. 270f. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. São Paulo: Editorial Humanitas, 2006.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos. Olhares de professores homens de Educação Infantil: conquistas e preconceitos. **Perspectiva**, v. 34, n.3, p. 988-1014, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p988/pdf_1. Acesso em: 07. mar. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. São Paulo: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. ‘Notes on Transitivity and Theme in English’ – Part 2. **Journal of Linguistics**, v. 3, n. 2, p. 199-244, 1967.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1992. The act of meaning. WEBSTER, Jonathan (Org). Volume 3 in The Collected Works of M. A. K Halliday – **On Language and Linguistics**. London, New York: Continuum, 2003. p. 375-389.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. 1998. Grammar and daily life: concurrence and complementarity WEBSTER, Jonathan (Org). Volume 1 in The Collected Works of M. A. K Halliday – **On Grammar**. London, New York: Continuum, 2002. p. 369-383.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **Construing Experience Through Meaning: a language-based Approach to cognition**. London: Continuum, 2006.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4 ed. Londres: Routledge, 2014.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-92.

KALAJA, Paula. Students' beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.

KAJALA, Paula. Research on students' beliefs about SALA within a discursive approach. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New research approaches**. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003. p. 87-108.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 7-42.

MACHADO, Marcos Roberto. **A autoconstrução e a autorrepresentação da identidade: um estudo sistêmico-funcional sobre capixaba**. 2020. 242f. Tese (Doutorado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Letras — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MCDONOUGH, Jo; McDonough, Steven. **Research Methods for English Language Teachers**. London: Arnold, 1997.

MICCOLI, Laura. Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE. In: SILVA, Kleber Aparecido da. et al. (Org). **Crenças Discurso & Linguagem**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada — v.6. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 135-165.

MIRANDA, Monique Vieira. **Transitividade no vocabulário acadêmico em português brasileiro: uma análise baseada em artigos científicos**. 2021. 204f. Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens Na Educação Infantil: Olhares de Suspeita e Tentativas De Segregação. *Cadernos de pesquisa*, v.44, n.153 p.720-741 jul./set. 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ORTEGA Y GASSET, José. **Ideias e crenças**. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2018.

PAJARES, Frank. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, Fall 1992, Vol. 62, n. 3, p. 307-332.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e sabedoria da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAMOS, Quézia Cavalheiro Mingorance. **Espanhol como língua de herança: um estudo das crenças e atitudes linguísticas**. 2020. 118f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

RICHARDSON, Virginia. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, John. (Org). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2ed. New York: Macmillan, 1996. p.102-119.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Um estudo exploratório sobre o ensino de inglês no fundamental I: foco nas crenças dos participantes. In: SILVA, Kleber Aparecido da. et al. (Org). **Crenças Discurso & Linguagem**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada — v.6. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 227-265.

Rokeach, Milton. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche**. 2005. 274f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA, Francisco Mario Carneiro da. **O professor homem na Educação Infantil de Fortaleza-CE: dilemas e estratégias de resistência**. 2021. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=101613>. Acesso em: 28 jul. 2023.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, 2007.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças no Ensino-Aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras na linguística aplicada brasileira. In: SILVA, Kleber Aparecido da. et al. (Org). **Crenças Discurso & Linguagem**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada — v.6. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 21-101.

SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, v. 2, n. 3, p. 35-57, 1998.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: n.14, p. 61-88, 2000.

TORRES, María Cristina Maldonado. **Conversações espontâneas em ele: a roda de conversa na perspectiva da análise da conversação e das crenças dos participantes**. 2019. 218f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

UCHOA, Cristiane da Silva. **“A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?”: crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública**. 2020. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2020.

VIEIRA, Cristiane Rodrigues. **Recursos avaliativos nas crenças de professores de língua inglesa sobre aspectos de sua atuação pedagógica**. 2019. 146f. (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, 2019.

WOODS, Devon. **Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ed. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Representação de crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Francisco Mário Carneiro da Silva, residente no endereço Av. Múcio Uchôa Cavalcante, nº 403 – Engenho do Meio; CEP: 50730-665, número de contato: (85) 99284-9443, e-mail: mario.carneiro@ufpe.br. Orientadora: Maria Medianeira de Souza, (81) 99984-0639 – E-mail: medianeirasouza@yahoo.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A inserção de homens como professores na Educação Infantil é um fenômeno recente e, por isso, pouco investigado. Esta pesquisa, com objetivo de analisar a representação de crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil a partir de seus relatos orais, nasceu da necessidade de investir em pesquisas sobre esse assunto. Sua contribuição consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada sobre sua experiência como profissional neste segmento do ensino. A entrevista é presencial e individual, com duração de 40 a 120 minutos, em local silencioso de sua preferência. Prevemos um encontro para realização da entrevista, com possibilidade de um segundo encontro para coleta de dados adicionais, caso surja a necessidade de complementação de dados para a pesquisa.
- **RISCOS:** Há possibilidade de quebra do sigilo pela exposição de seu relato, mediante o extravio da gravação em áudio coletada no ato da entrevista. Como meio de minimizar esse risco, comprometo-me a zelar por seu sigilo e pela confidencialidade de seus dados, garantindo que nenhum dado contendo nome e/ou qualquer traço que possa identificá-lo seja divulgado.
- **BENEFÍCIOS:** Sua participação contribui com a compreensão de um fenômeno recente, sobretudo no que tange a classificação e descrição das crenças que compõem a identidade profissional de sujeitos que são minoria em seu fazer pedagógico-profissional.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravação em áudio, transcrição da entrevista), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Representação de crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data:

Assinatura do participante: _____

Impressão
digital
(opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE VIRTUAL)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLETA DE DADOS VIRTUAL

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “Representação de crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil”, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Francisco Mário Carneiro da Silva, residente no endereço Av. Múcio Uchôa Cavalcante, nº 403 – Engenho do Meio; CEP: 50730-665, número de contato: (85) 99284-9443, e-mail: mario.carneiro@ufpe.br. Orientadora: Maria Medianeira de Souza, (81) 99984-0639 – E-mail: medianeirasouza@yahoo.com.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que assinale a opção de “Aceito participar da pesquisa” no final desse termo.

O (a) senhor (a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa e esclarecimento da participação:** A inserção de homens como professores na Educação Infantil é um fenômeno recente e, por isso, pouco investigado. Esta pesquisa, com objetivo de analisar a representação de crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil a partir de seus relatos orais, nasceu da necessidade de investir em pesquisas sobre esse assunto. Sua contribuição consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada sobre sua experiência como profissional neste segmento do ensino. A entrevista é presencial e individual, com duração de 40 a 120 minutos, em local silencioso de sua preferência. Prevemos um encontro para realização da entrevista, com possibilidade de um segundo encontro para coleta de dados adicionais, caso surja a necessidade de complementação de dados para a pesquisa.
- **RISCOS:** Há possibilidade de quebra do sigilo pela exposição de seu relato, mediante o extravio da gravação em áudio coletada no ato da entrevista. Como meio de minimizar esse risco, comprometo-me a zelar por seu sigilo e pela confidencialidade de seus dados, garantindo que nenhum dado contendo nome e/ou qualquer traço que possa identificá-lo seja divulgado.
- **BENEFÍCIOS:** Sua participação contribui com a compreensão de um fenômeno recente, sobretudo no que tange a classificação e descrição das crenças que compõem a identidade profissional de sujeitos que são minoria em seu fazer pedagógico-profissional.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte dos pesquisadores. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravação em áudio, transcrição da entrevista), ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “Representação de crenças da identidade profissional de homens professores de Educação Infantil”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito Participar da pesquisa

() Não aceito participar da pesquisa