



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
CAMPUS VI - CAETITÉ
COLEGIADO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS**

JULIANA SOUSA ARAÚJO

**TENSÕES IDENTITÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) DOCENTE-
ESTAGIÁRIO(A): UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA**

**CAETITÉ – BA
2026**

JULIANA SOUSA ARAÚJO

**TENSÕES IDENTITÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) DOCENTE-
ESTAGIÁRIO(A): UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA INTERAÇÃO EM SALA
DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade do Estado da Bahia – Departamento de
Ciências Humanas Campus VI, como requisito para
obtenção do título de Licenciada em Língua
Portuguesa e Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Sidnay Fernandes dos
Santos Silva

**CAETITÉ – BA
2026**

JULIANA SOUSA ARAÚJO

**TENSÕES IDENTITÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) DOCENTE-
ESTAGIÁRIO(A): UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA INTERAÇÃO EM SALA
DE AULA**

Trabalho de conclusão de curso aprovado pela banca examinadora para obtenção do grau de Licenciada em Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia com nota: 10,0.

Caetité, 2 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sidnay Fernandes dos Santos Silva

Departamento de Ciências Humanas - CAMPUS VI - UNEB

Profa. Dra. Fernanda Araújo Dias Mendes Xavier

Departamento de Ciências Humanas - CAMPUS VI - UNEB



Profa. Dra. Zélia Malheiro Marques

Departamento de Ciências Humanas - CAMPUS VI - UNEB

*A escola diz: “se vire.”
O sistema diz: “dê conta.”
A sociedade diz: “você é culpada.”
Mas ninguém escuta o grito que ecoa em
silêncio dentro da sala.*

Juliana Araújo (2025)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar discursivamente a construção identitária do(a) professor(a)-estagiário(a) a partir de uma situação enunciativa ocorrida durante uma aula de Língua Portuguesa em uma turma do 8º ano, no contexto do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa originou-se no interior dessa situação, da qual se destacaram três materialidades tomadas como discursividades: i) o barulho, produzido por estudantes em contexto de indisciplina; ii) o enunciado “não estou ouvindo nada!” e iii) “será que eu vou dar conta?”. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, mobilizando conceitos da Análise do Discurso de matriz pecheutiana, como interdiscurso e memória discursiva. O referencial teórico ancorou-se na Análise do Discurso, baseando-se em Orlandi (2015), Mussalim (2011) e Pêcheux (1995, 1997), bem como em estudos sobre identidade social e profissional, fundamentando-se em Dubar (2020), e em Pimenta e Lima (2017) a respeito da identidade docente no Estágio Supervisionado. Por meio deste trabalho, constatou-se que a identidade docente se constrói discursivamente na interação com os outros, sendo tensionada pela posição fragilizada da professora-estagiária, pelas exigências da prática docente e pela desvalorização histórica e social da profissão.

Palavras-chave: Identidade Docente; Estágio Supervisionado; Análise do Discurso.

ABSTRACT

This study aimed to discursively analyze the identity construction of the student teacher based on an enunciative situation that occurred during a Portuguese Language class in an 8th-grade class, within the context of the Supervised Internship. In this sense, the corpus of this research originated within this situation, from which three material elements emerged as discourses: i) the noise produced by students in a context of indiscipline; ii) the statement "I'm not hearing anything!"; and iii) "Will I be able to handle this?". From a methodological point of view, the research was based on a qualitative approach of an interpretative nature, mobilizing concepts from Pecheutian Discourse Analysis, such as interdiscourse and discursive memory. The theoretical framework was anchored in Discourse Analysis, based on Orlandi (2015), Mussalim (2011), and Pêcheux (1995, 1997), as well as studies on social and professional identity, grounded in Dubar (2020), and in Pimenta and Lima (2017) regarding teacher identity in Supervised Internship. Through this work, it was found that teacher identity is discursively constructed in interaction with others, being strained by the fragile position of the student teacher, by the demands of teaching practice, and by the historical and social devaluation of the profession.

Keywords: Teacher Identity; Supervised Internship; Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular fundamental nos cursos de formação docente, haja vista que permite aos futuros educadores experienciar práticas educativas, inserir-se no cotidiano escolar, interagir com os sujeitos presentes nas instituições, se envolver no processo da *práxis* e construir sua identidade professoral. Para muitos, é também o momento decisivo em que se verifica o interesse real pela docência, diante dos desafios, dos anseios pessoais e de vários outros fatores. Assim, essas vivências despertam nos professores em formação inicial inquietações típicas do processo formativo.

O interesse em pesquisar sobre identidade do(a) professor(a)-estagiário(a) nasceu em decorrência de minha própria experiência no estágio, pois, diante de uma turma com problemas disciplinares, vivenciei inquietações muito intensas: senti-me, por vezes, incapaz, insuficiente, fragilizada e, em certa medida, silenciada no exercício da prática docente, o que me impediu de ocupar a posição de professora-estagiária. No entanto, ao refletir sobre essa experiência e reconhecer na Análise do Discurso um subsídio teórico-metodológico poderoso para discussão acerca dos efeitos de sentidos que incidem sobre o ser professor, passo a analisar dizeres materializados em uma de minhas aulas, ministrada durante o Estágio Supervisionado III, a partir da posição de pesquisadora.

Nessa perspectiva, este trabalho justifica-se por sua relevância acadêmica e social. No campo acadêmico, o estudo pode oferecer uma contribuição significativa, na medida em que dialoga diretamente com estudantes de diferentes cursos de licenciatura, os quais vivenciam recorrentes desafios nas experiências formativas. Além disso, a análise discursiva mostra que os desafios ligados à docência decorrem de fatores históricos, sociais e ideológicos, não se reduzindo, portanto, à competência individual. Dessa forma, o estudo aborda aspectos da experiência de estágio que, muitas vezes, permanecem naturalizados e pouco discutidos. Essa discussão é relevante, visto que esses sujeitos serão os futuros docentes e, muitas vezes, desistem devido às dificuldades enfrentadas nesse processo.

Ademais, esta investigação pode oferecer uma contribuição relevante ao interpretar experiências de estágio supervisionado sob o viés da Análise do Discurso, com foco na construção da identidade docente, tendo em vista que essa é uma intersecção pouco abordada em trabalhos acadêmicos.

No âmbito social, a discussão proposta pode fomentar reflexões acerca dos efeitos simbólicos da desvalorização do educador, presentes em discursos de diferentes momentos

históricos que se estendem e se materializam na sociedade contemporânea, acometendo também os que estão em formação inicial. Desse modo, a circulação desse debate no espaço social contribuirá para que tais problemáticas sejam conhecidas e problematizadas, favorecendo processos de reconhecimento e valorização da docência.

O *corpus* desta pesquisa originou-se durante uma aula de Língua Portuguesa, ministrada a uma turma de 8º ano de uma escola pública. A maioria dos estudantes apresentava comportamento difícil de manejar, conversando constantemente e produzindo ruídos que, devido ao número de 35 alunos, dificultavam o andamento da aula. Essa conduta foi observada desde as aulas da professora titular e se estendeu por todo o período de regência da docente-estagiária, com tentativas de assumir autoridade que duravam pouco tempo, sendo rapidamente interrompidas. Embora alguns dias fossem menos turbulentos, outros se mostravam mais problemáticos.

Uma interação específica ilustrou de forma mais evidente os impasses vivenciados. Nesse encontro, os estudantes produziam ainda mais ruído do que nas ocasiões anteriores, e a voz da docente em formação inicial foi silenciada. Diante do forte barulho, uma aluna sentada à frente enunciou: “não estou ouvindo nada!” A professora-estagiária, confrontada com o caos instaurado e as exigências de seu papel docente, enunciou silenciosamente: “será que eu vou dar conta?”. São esses dizeres, juntamente com o barulho, que constituem o objeto de estudo desta pesquisa.

Nessa perspectiva, por meio deste trabalho, fez-se possível responder à seguinte questão: como se constrói discursivamente a identidade do professor(a)-estagiário(a) a partir de uma interação ocorrida em uma aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II? Com base nessa problemática, propusemo-nos a analisar discursivamente a construção dessa identidade. Para alcançar esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever as condições estritas de produção dos discursos presentes na interação da aula; 2) Analisar o barulho produzido pelos alunos, enquanto materialidade discursiva, bem como o enunciado “não estou ouvindo nada!”, à luz dos conceitos de memória discursiva e interdiscurso e 3) Compreender de que modo os discursos que atravessam a interação em sala incidem sobre a construção da identidade docente da professora-estagiária, levando-a a enunciar: “será que eu vou dar conta?”.

Diante disso, consideramos como hipótese que essa constituição identitária da docente em formação se dá por meio de tensões decorrentes da posição fragilizada que ocupa, das exigências de uma postura docente ainda em construção e dos desafios históricos e sociais relacionados à depreciação da profissão e do profissional.

Para fundamentar a questão de pesquisa, embasamos nos pressupostos da Análise do Discurso francesa de matriz pecheutiana, utilizando três autores basilares: Orlandi (2015), Mussalim (2011) e Pêcheux (1995, 1997) para discutir a origem da AD e seus conceitos centrais. Além disso, ancoramos em Dubar (2020) para discutir a identidade social e profissional e em Pimenta e Lima (2017) para abordar a identidade docente no contexto do estágio. Além desses, outros autores complementares foram mobilizados ao longo da discussão.

Sob o enfoque metodológico, o presente estudo adotou uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, centrada na análise do barulho e dos enunciados “não estou ouvindo nada!” e “será que eu vou dar conta?”, produzidos em sala de aula. Conforme Maria Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]”. Para Catherine Pope e Nicholas Mays (2005, p.13 *apud* Soares; Fonseca, 2019, p. 866), essa abordagem ainda tenta “[...] interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa”. Sob essa perspectiva, a Análise do Discurso configura-se como um referencial metodológico relevante, que oferece ao analista um aparato consistente para interpretar o funcionamento dos sentidos.

Sandra de Moura (2017, p. 40) enfatiza que a AD “[...] fornece ao analista um dispositivo teórico-metodológico, contudo, os caminhos são traçados pelo analista segundo os estranhamentos que o discurso lhe provoca”. Desse modo, recorreremos à AD para realização desta pesquisa. Para tal, selecionamos os seguintes conceitos: interdiscurso e memória discursiva.

Este trabalho sistematiza-se da seguinte maneira: na segunda seção, *Pressupostos Teóricos da Análise do Discurso*, apresentamos um breve histórico do surgimento da AD, os fundamentos da Análise do Discurso e os conceitos basilares que orientam a análise. Em seguida, na terceira seção, *Constituição da Identidade Docente no Estágio Supervisionado*, discutimos o conceito de identidade a partir da perspectiva sociológica e construtivista, além de abordar a construção identitária do docente no contexto do estágio, considerando sua dimensão sociológica e esse ambiente formativo como espaço propício para tal formação, evidenciando também os possíveis tensionamentos. Na quarta seção, *Descrição da Interação em Sala de Aula*, descrevemos as condições de produção nas quais emergiu o *corpus*. Na quinta seção, *Análise Discursiva e o Tensionamento da Identidade da Professora-Estagiária*, apresentamos a análise do objeto a partir dos conceitos selecionados. Por fim, considerando que, em

consonância com AD, não há sentidos findados, concluímos com as considerações provisórias deste estudo.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (doravante AD) surgiu no final da década de 1960, em um contexto de efervescência política e intelectual, constituindo-se como uma disciplina de entremeio que nasceu a partir das contribuições de três áreas do conhecimento: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Entretanto, conforme postula Eni Orlandi (2015), esse terreno teórico-metodológico se desloca do que é promulgado por cada uma dessas áreas, haja vista que, ainda que dialogue com elas, questiona determinados pressupostos da Linguística e do Materialismo Histórico, ao mesmo tempo em que se demarca da Psicanálise¹.

Nesse cenário, a AD foi fundada pelo linguista e lexicólogo Jean Dubois e pelo filósofo Michel Pêcheux. No entanto, esses estudiosos entendiam essa área de forma distinta. De acordo com Fernanda Mussalim (2012), Pêcheux, diferentemente de Dubois, não compreendia o estudo do discurso como uma transição direta do estudo da palavra para a análise do discurso. A autora ressalta que, para ele, a AD exigia rupturas epistemológicas que a inseria em outro campo, no qual estavam embricadas questões relativas à ideologia e ao sujeito. Assim, essa área originou-se com nuances inovadoras, especialmente em um contexto marcado pelo domínio do Estruturalismo de Ferdinand Saussure, que concebia a língua como um sistema autônomo e abstrato, regido por regras internas, sem considerar os fatores externos a ela.

Nessa perspectiva, a AD ultrapassa os limites da linguística estruturalista para trabalhar a língua sob um prisma mais amplo, no qual se confluem outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a AD concebe o discurso como objeto de estudo, definido por Eni Orlandi (2015, p. 20), à luz da teoria pecheutiana, como “efeito de sentido entre locutores”. Portanto, o discurso é o resultado dos movimentos de produção de sentido que se estabelecem entre os sujeitos, atravessados por suas posições ideológicas e pelos contextos sócio-históricos.

Nesse sentido, a AD passa a conceber a língua a partir das condições de produção. Elas podem ser consideradas “em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o

¹ “[...] não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso - que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (Orlandi, 2015, p.18).

contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (Orlandi, 2015, p.29). Nesse viés, as condições sócio-históricas e ideológicas possibilitam explicar as profundezas e os porquês de determinados dizeres. Desse modo, a AD trabalha o texto buscando entender “de que forma” ele significa e não “o que” significa, haja vista que os sentidos não são óbvios nem transparentes, pois o modo como eles fazem sentido depende de diversos fatores. Conforme Possenti (2011, p. 360):

os textos [...] apresentam uma concepção de língua que é, em boa medida indireta, na medida em que mais se negam do que se propõem características. ‘A língua não é transparente’ é um exemplo. O fundamental dessa tese é que a AD não aceita que, dada uma palavra, seu sentido seja ‘óbvio’ como se estabelecido por convenção ou como se a palavra pudesse referir-se diretamente à ‘coisa [...]’ (grifos do autor).

A ideologia² constitui um dos pilares da abordagem pecheutiana. Segundo Orlandi (2015), a ideologia se materializa no discurso, e o discurso, por sua vez, se materializa na língua. Assim, a AD trabalha a tríade: língua, discurso e ideologia. Nessa mesma direção, amparado nos estudos de Louis Althusser, Pêcheux (1995) concebe que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

Além disso, como destaca Mussalim (2012, p. 122), os estudos de Jacques Lacan também contribuíram para essa teoria, pois “o sujeito lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem fornecia para a AD uma teoria de sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conceber os textos como produtos de um trabalho ideológico não consciente”. Desse modo, o sujeito, constituído na/pela linguagem, ideológico e inconsciente, não enuncia a seu bel-prazer; ele produz seu dizer a partir da posição que ocupa dentro da formação discursiva³ em que se insere, a qual determina o que pode e deve ser dito (Pêcheux, 1995).

O sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, **sem que tenha consciência disso** (e aqui reconhecemos a propriedade do conceito lacaniano de sujeito para AD), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (Mussalim, 2012, p.122, **grifo nosso**).

² A ideologia possui existência material. Louis Althusser, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970), defende que “todo funcionamento da ideologia dominante está concentrado nos AIE, a hegemonia ideológica exercida através deles é importante para se criarem condições necessárias para reprodução das relações de produção” (Brandão, 2012, p.23). Os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) funcionam pela ideologia e os Aparelhos Repressores operam pela repressão e, em segundo plano, pela ideologia. Brandão (2012, p.23) explica que esse funcionamento tenta “forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração”.

³ “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2015, p.41).

Essa posição ocupada pelo sujeito dentro da formação discursiva configura-se como formação imaginária, entendida como “[...] o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (Pêcheux, 1997, p.82). Assim, a posição é uma construção discursiva resultante das projeções de si e do outro.

Outrossim, os discursos não nascem nos sujeitos, pois, ao se constituírem nas interações, atualizam anterioridades já postas em circulação. Na verdade, os indivíduos ingressam em um processo discursivo pré-existente (Orlandi, 2015). Aqui, surge a primazia do interdiscurso, definido “como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já dito que está na base do dizível [...]” (Orlandi, 2015, p.29).

Laís de Souza (2021, p. 73) ressalta que “a memória discursiva abriga aquilo que em outro momento já foi dito, guardando sua origem, outros sujeitos discursivos que já se inscreveram nesse discurso”. Portanto, os dizeres não são inéditos: há memórias que sustentam cada enunciação.

A ilusão de autonomia do discurso, essencial para a AD, é denominada por Pêcheux (1995) de esquecimento nº 1, “também chamado esquecimento ideológico: ele é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia” (Orlandi, 2015, p.33). A fantasia do sujeito de ser dono do que diz compreende um elemento central da ideologia: o de dissimular sua própria atuação na produção dos discursos (Pêcheux, 1995). Já o esquecimento nº 2, refere-se ao plano da enunciação, ao fato de que todo dizer poderia ser formulado de outro modo, criando a ilusão de unicidade da forma enunciada (Orlandi, 2015).

Partindo da premissa de que a linha pecheutiana articula língua, discurso e ideologia, e considerando que, como afirma Orlandi (2015, p.45), “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”, tomamos como estranhamento a interação de uma aula mediada por uma professora em formação no contexto do estágio supervisionado, conforme apresentaremos neste texto, que requer uma discussão sobre os conceitos teóricos em diálogo com a empiria.

3. CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A identidade é um conceito muito complexo, o qual envolve diversas perspectivas. Neste trabalho, compreendemos a identidade docente a partir da teoria sociológica construtivista de Claude Dubar (2020), que discute a socialização e construção das identidades sociais e profissionais. Para o autor, a identidade é “o resultado, a um só tempo, estável e

provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2020, p.136). Nesse viés, ela não é fixa, mas se encontra em processo contínuo de (re)construção: “nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (Dubar, 2020, p.135).

Essa identidade não é inata, mas se constitui por meio dos processos de socialização, os quais levam em consideração aspectos da esfera individual, isto é, a forma como os sujeitos se definem e se percebem, estando relacionadas à biografia e a aspectos do campo coletivo, ou seja, à interação com o outro, à forma como são reconhecidos, atribuídos e rotulados socialmente. Nesse processo, pode ocorrer que a identidade atribuída pelo outro não seja coerente com a identidade para si, a individual, configurando um ponto de tensão que provoca negociações. Assim, nem todas as identidades atribuídas aos sujeitos serão acatadas (Dubar, 2020).

Em consonância com essa teoria, a respeito da identidade docente no estágio, André Aguiar (2020, p. 200) enfatiza que:

Os licenciandos, quando vão para campo, chegam carregados de vivências, histórias e perspectivas que envolvem o ser professor, porém, quando entram em contato com o fazer docente e a realidade da escola, suas experiências anteriores e expectativas são remodeladas e reconstruídas, a partir das relações que eles estabelecem com os atores do espaço escolar (professores, alunos, gestores).

Nesse sentido, compreendemos que os graduandos não ingressam nesse ambiente como uma *tábula rasa*, mas carregam consigo uma bagagem biográfica constituída ao longo de suas trajetórias pessoais e escolares. No entanto, ao entrarem em contato com a prática docente e o contexto escolar, essas experiências são ressignificadas, uma vez que a interação com o outro impacta diretamente o processo de constituição identitária, que envolve, de forma indissociável, dimensões individuais e coletivas.

Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2017) pontuam que a identidade docente se constrói ao longo da carreira do professor. Isso implica considerar que, mesmo educadores com muitos anos de experiência não possuem identidades acabadas, visto que ocorrem constantes socializações. Ao discutirem especialmente o estágio, as autoras salientam que ele, “como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (Pimenta e Lima, 2017, p. 50). Assim, nos cursos de licenciatura, esse componente curricular fornece aos licenciandos a

oportunidade de adentrar o contexto escolar e, ali, aprender a tornar-se professor e a construir sua identidade, pois esse é um espaço social de “reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade (Pimenta e Lima, 2017, p.51).

Entretanto, como é próprio de um processo complexo que envolve negociações, essa construção ocorre de forma ambígua e permeada por tensões, haja vista que “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflito, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16, *apud* Ferreira, 2010, p. 152). Nesse sentido, os futuros professores, diante dos primeiros contatos com a sala de aula, enfrentam desafios significativos que podem tensionar o processo de constituição identitária.

4. DESCRIÇÃO DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Figura 1: Representação ficcional da interação em sala de aula.



Fonte: Acervo da pesquisadora.⁴

No âmbito do Estágio Supervisionado, enquanto estagiária do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, adentrei o contexto escolar para a realização do tirocínio em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental II. A classe era composta por 35 alunos, com idades entre 13 e 14 anos. Desde as primeiras observações das aulas ministradas pela docente regente, já percebi que se tratava de uma turma desafiadora.

Durante a minha regência, a situação se intensificou: a maioria dos estudantes conversava bastante, não demonstrava interesse e não legitimava minha posição. Apenas

⁴ Ilustração elaborada pelo designer gráfico Jackson Bandeira com auxílio do *software CorelDRAW*, conforme concepção da pesquisadora e da orientadora.

poucos alunos manifestavam respeito e atenção, mas o tumulto instaurado no ambiente dificultava o processo de ensino-aprendizagem de todos.

Em uma determinada aula, os obstáculos se agravaram. O livro que norteou o encontro havia sido indicado pela professora regente e reforçado por mim com antecedência. Contudo, apenas duas alunas realizaram a leitura e, mesmo iniciando a aula com disposição, logo me deparei com o barulho generalizado, que dificultava a condução das atividades.

Mais intenso do que em outras ocasiões, o que tomou corpo naquele momento foram as múltiplas vozes dos estudantes, em um coro ensurdecido (Enunciação 1). Dessa maneira, no auge da desordem, uma das poucas discentes atentas enunciou: “não estou ouvindo nada!” (Enunciação 2). Diante da ausência de autoridade e do domínio da situação, pensei: “será que eu vou dar conta?” (Enunciação 3).

5. ANÁLISE DISCURSIVA E O TENSIONAMENTO DA IDENTIDADE DA PROFESSORA-ESTAGIÁRIA

Entre as vozes que compuseram a cena descrita, destacam-se três sujeitos discursivos: os alunos na coletividade, uma aluna em particular e a professora-estagiária. Os dizeres desses sujeitos são tomados, neste estudo como *corpus* analítico. Em consonância com a AD, concebemos que esses dizeres, longe de serem neutros ou transparentes, perpassam os limites do contexto imediato.

De acordo com Maria Teresinha Py Elichirigoity (2007, p. 176), “para conhecer o funcionamento do discurso que não é integralmente lingüístico, precisa-se levar em consideração suas condições de produção, o que remete à sua exterioridade – contexto de enunciação e contexto sócio histórico”. Dessa maneira, a interação ocorrida em sala de aula ancora-se em um contexto sócio-histórico e ideológico que constitui as condições amplas do discurso e atravessa os dizeres dos sujeitos. Nessa conjuntura, cabe à análise discursiva fazer emergir os efeitos de sentidos que incidem sobre a identidade docente do(a) professor(a)-estagiário(a), de modo a trabalhar a opacidade da linguagem.

A priori, a aluna, que ocupa essa posição dentro do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, é interpelada em sujeito professora-estagiária pela ideologia⁵ do aprendizado,

⁵ Para Marilena Chaui (2016, p. 245), “A noção de ideologia pode ser compreendida como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse *corpus* produz uma universalidade imaginária”.

inserindo-a na formação discursiva (FD) do estágio supervisionado. Tal FD, conforme Pêcheux (1995, p.160), “[...] determina o que pode e deve ser dito [...]”. Sendo assim, a professora-estagiária enuncia dentro dos limites estabelecidos na sua FD. Nesse entremeio (nem plenamente professora, nem mais apenas aluna), ela está apta a desenvolver as competências docentes, mas sua posição discursiva indica que tais competências estão no início de seu desenvolvimento, o que corrobora para os impactos da situação.

Considerando a posição fragilizada da professora-estagiária, passamos à análise do barulho produzido pelos alunos, compreendido aqui como forma de materialidade. Nesse tocante, convém salientar que, na AD, diversas textualidades são admitidas, uma vez que, como afirma Orlandi (2015, p.68), “todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia, etc); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição) [...]”. Dessa forma, o barulho é uma materialidade significante e, portanto, passível de análise discursiva.

A AD mostra que esse som não é neutro; ele se ancora em um interdiscurso que mobiliza uma memória que o sustenta, possibilitando que esse ruído faça sentido na situação, uma vez que “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (Elichirigoity, 2007, p. 174).

Desse modo, observamos que o barulho significa porque há discursos outros produzidos sobre a docência que foram ditos, esquecidos, reinscritos e atualizados na relação presente. Sob essa perspectiva, Orlandi (2015, p.31) destaca que “para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentidos”. Dessa maneira, esse som emerge trazendo a memória da desvalorização do educador presente em outros momentos da educação brasileira.

Pontuamos que, embora se trate de uma professora-estagiária, essa memória sustenta o ruído, na medida em que reproduz efeitos sócio-históricos já presentes na profissão. Ademais, considerando que se trata de uma docente em formação inicial, cuja autoridade simbólica ainda se encontra em processo de constituição, os obstáculos a sua atuação se tornam ainda mais intensos, impactando com maior efervescência a sua construção identitária.

Nesse contexto, tendo em vista que a história do ensino nacional é ampla e repleta de nuances, retomamos três momentos pontuais que permitem significar o barulho. Nessa ótica, essa memória é sedimentada em processos históricos de longa duração, entre os quais se destaca a educação jesuítica. Nesse modelo, os jesuítas atuavam associando sacerdócio e docência (Veloso *et al.*, 2024), o que contribuiu para que o magistério fosse compreendido como vocação (Patrocínio, 2022). Assim, o ensino não se configurava como trabalho remunerado, sendo concebido como um ato de amor, missão e dom. Tal concepção favoreceu a não inscrição da

docência no campo do trabalho profissional, produzindo efeitos de desprofissionalização simbólica.

Não se trata de afirmar que os jesuítas foram desvalorizados, ao contrário, usufruíam de prestígio social, mas de compreender que o modelo discursivo instaurado produziu resultados que, ao longo do tempo, repercutiram na dificuldade do reconhecimento do professor como profissional. Esses efeitos atualizam uma memória de desvalorização simbólica que ressoa na educação brasileira contemporânea e contribui para a fragilização da autoridade docente, a qual se materializa, entre outros modos, no barulho em sala de aula.

Posteriormente, após a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, o ensino brasileiro passou a apresentar profundas lacunas, pois, embora houvesse críticas ao método adotado pelos jesuítas, esse modelo possuía organização e seus agentes detinham formação sólida. No entanto, com a instauração da Reforma Pombalina, a educação tornou-se responsabilidade do Estado, passando a ser pautada na defesa do ensino laico. Nesse período, os professores não precisavam possuir formação específica e recebiam remuneração extremamente baixa (Veloso *et al.*, 2024). O ensino, portanto, foi reorganizado sem uma preparação prévia adequada, o que intensificou o processo de desvalorização docente, reforçando mais uma vez a fragilização do lugar do professor enquanto profissional.

Ademais, pelo fato de o sujeito estagiário desta pesquisa ser do gênero feminino e, considerando essa como uma intersecção relevante, podemos significar o ruído acrescentando uma camada adicional: o processo de deslegitimação do educador ligado à feminização da docência. Historicamente, as mulheres enfrentaram enormes obstáculos para acessar a educação, com esse acesso sendo tardio. Em relação à presença feminina na profissão docente, Douglas Prado (2024, p. 49) aponta que, no final do século XIX, o contexto social brasileiro passou a demandar mais professores, “abrindo mais espaço para a presença das mulheres na educação escolar”. Nesse período, as Escolas Normais possibilitaram às mulheres níveis de instrução que lhes permitiram pleitear maior reconhecimento e prestígio.

O autor ainda enfatiza que, mesmo diante de discursos contrários à presença feminina no magistério, as mulheres foram ocupando esse espaço a partir da ideia de que possuíam uma vocação natural voltada ao cuidado. Em paralelo, os homens passaram a ocupar cargos administrativos na escola, deixando o exercício da docência. Percebemos, então, o surgimento das mulheres na docência. Entretanto, juntamente com esse avanço, emergiram diversos discursos problemáticos que desvalorizavam o gênero e a profissão docente. Assim, “havia o discurso que as identificava como mão de obra barata e disponível [...]” (Prado, 2024, p. 53). Esse dizer evidencia todo o desrespeito para com a profissão e com as mulheres. O autor pontua

também que “a ideia da professora como vocacionada à atividade do magistério fez com que a remuneração da profissão, que já era baixa, se reduzisse ainda mais” (Prado, 2024, p. 53). Ratificamos que essa concepção tende a naturalizar o ofício e a desprofissionalizá-lo.

Além disso, Prado (2024) salienta que há teses segundo as quais a docência era considerada natural às mulheres e, por se assemelhar aos trabalhos domésticos não remunerados, não necessitaria de valorização adequada. Mesmo diante dos desafios, as mulheres pleiteavam o magistério por falta de outras opções de trabalho, uma vez que essa profissão, segundo Prado (2024, p.54), “proporcionava independência econômica e, comparada a outras, possuía melhor *status* social”.

Nessa perspectiva, os discursos que associam a docência feminina à vocação natural, ao cuidado e à ideia de mão de obra barata e disponível, conforme analisado por Prado (2024), produzem efeitos de sentido sobre a autoridade das professoras. Ao vincular o exercício do magistério a atributos historicamente ligados às mulheres e ao trabalho doméstico não remunerado, tais discursos contribuem para a construção de uma imagem de menor profissionalização, maior tolerância e maior suscetibilidade à deslegitimação. Dessa maneira, o barulho não emerge apenas como um problema disciplinar, mas atualiza uma memória discursiva que nega a autoridade da professora-estagiária, atravessada, ainda, por discursos historicamente ligados ao gênero.

Desse modo, a depreciação profissional e o desrespeito para com o professor constituem uma memória histórica que se prolonga ao longo do tempo. Assim, quando os alunos produzem barulho, uma memória é atualizada no plano interdiscursivo (Pêcheux, 1995). Com esse comportamento, eles não legitimam a posição da professora-estagiária. Além disso, essa memória de desvalorização se intensifica na situação, justamente porque ela ocupa uma posição inicial na carreira docente. O ruído, então, impede que ela assuma a condução da atividade, dificultando o exercício da regência e tornando a aula interdita.

Ao perceber que o intenso ruído inviabiliza a audição da aula, uma aluna, interessada no processo de ensino-aprendizagem, profere: “não estou ouvindo nada!”. Interpretamos que, diferentemente da maioria dos alunos, a aluna não apenas legitima a posição da professora-estagiária como responsável pela condução da atividade, mas também a convoca a assumir uma postura de autoridade docente, intervindo na organização da sala.

Compreendemos que esse enunciado atualiza memórias discursivas próprias do discurso pedagógico autoritário. Orlandi (2011), em *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso* (obra publicada originalmente em 1983), distingue três tipos de discurso: o autoritário,

o polêmico e o lúdico. No primeiro, a polissemia⁶ é contida; no segundo, é controlada; e, no último, é aberta. A autora ressalta que, no momento de escrita da obra, predominava o discurso pedagógico autoritário, no qual a escola funciona como aparelho ideológico que detém poder e dita normas, atribuindo ao professor autoridade e domínio pleno do saber: “a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar)” (Orlandi, 2011, p. 21).

Embora, na contemporaneidade, circule com maior força o discurso da educação progressista, observamos que, no dizer da aluna, atualiza-se uma memória centrada na autoridade e nos saberes docentes, própria do funcionamento autoritário do discurso pedagógico. Assim, emerge a imagem de um professor que deve deter competências que extrapolam o conteúdo disciplinar e inclua o controle da dinâmica da sala de aula. Nesse sentido, Orlandi (2011, p.31) afirma que, “pelo lado do aluno, há aceitação e exploração dessas representações que fixam o professor como autoridade e o aluno como tutelado”.

Essa expectativa em relação ao papel docente também pode ser compreendida à luz de Maria Isabel Cunha (1995, p.65), ao afirmar que “não há dúvida de que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos”. Desse modo, a aluna projeta sobre a professora-estagiária uma imagem de “bom professor” socialmente construída, o que a leva a enunciar “não estou ouvindo nada!” como forma de convocação à intervenção. Tal movimento discursivo dialoga com o que Maria Garcia, Álvaro Hypolito e Jarbas Vieira (2005, p.47) assinalam ao pontuar que: “[...] enunciados sobre a escola e os docentes são recorrentes e povoam o universo simbólico acerca da educação, das instituições escolares e dos seus agentes, autorizando expectativas e produzindo uma demanda por determinado tipo de identidade [...]”.

Nesse viés, a imagem que a aluna constrói de um educador não é individual, mas se ancora em discursos socialmente compartilhados que definem o que se espera dele. Trata-se, portanto, de uma identidade projetada, que convoca atributos como autoridade, controle da turma e domínio da situação pedagógica.

Segundo Carolina Mellini e Daniel Ovigli, a identidade docente (2020, p.4):

[...] é construída segundo a influência de um determinado contexto histórico/cultural (e social!) no qual o docente se desenvolve profissionalmente, por meio da interação entre a dimensão subjetiva (que corresponde à imagem que tem de si mesmo) e a dimensão objetiva (que corresponde à imagem que o outro tem ou espera de você) Estes universos (subjetivo e objetivo) são confrontados no processo de socialização, no qual o profissionalismo adquire influência importante na construção desta identidade.

⁶ Esse conceito se refere aos deslocamentos e rupturas no significado dos dizeres (Orlandi, 2015).

Nesse contexto, o dizer “será que eu vou dar conta?” emerge como efeito da situação discursiva vivenciada na interação em sala de aula, evidenciando um tensionamento na identidade da professora-estagiária. Inscrita no campo discursivo do estágio supervisionado, ela ocupa uma posição de aprendiz; entretanto, os alunos, por meio do barulho, deslegitimam sua posição, interditando sua fala. Paralelamente, o enunciado da aluna convoca a professora-estagiária a assumir uma postura docente pautada na autoridade.

Dessa forma, instaura-se um conflito identitário, uma vez que a professora-estagiária não consegue negociar os atributos identitários que lhe são imputados na interação, dadas as limitações de sua posição discursiva e os efeitos de desvalorização produzidos pelo coletivo discente. Ao enunciar “será que eu vou dar conta?”, a professora-estagiária passa a construir uma imagem de si marcada pela insegurança e pela fragilização profissional. Tal subjetivação tensiona diretamente a constituição de seu ser docente.

O medo de “não dar conta” ao assumir a profissão é uma realidade recorrente na trajetória de muitos professores em formação inicial, uma vez que a educação brasileira ainda não consegue atribuir o devido valor à docência, ao mesmo tempo em que impõe múltiplas exigências ao professor. Nesse contexto, torna-se frequente a circulação de dizeres, tanto na sociedade quanto no próprio espaço escolar, que desencorajam a permanência na profissão. Dessa maneira, dizeres de professores mais experientes, marcados pelo desgaste profissional e pela perda de direitos, contribuem para a construção de uma imagem negativa da docência. Conforme destacam Pimenta e Lima (2017, pp. 98-99):

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda de direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelação do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?”.

Discursos como esses são perigosos porque tendem a desencorajar sujeitos que ainda se encontram em processo precoce de formação identitária a permanecerem na docência. Como já supracitado, trata-se de uma classe historicamente atravessada por desafios, e os professores-estagiários passam a vivenciar essas problemáticas desde muito cedo, ainda em um momento inicial de construção de sua identidade profissional. É justamente por essa condição de precariedade identitária que tais discursos produzem efeitos ainda mais contundentes, podendo reforçar a ideia de que a docência “não vale a pena”.

Diante disso, pontuamos ainda que o objetivo desta análise não é, em hipótese alguma, desestimular a permanência na profissão docente ou reforçar discursos que neguem o sentido e o valor da docência. Ao contrário, partimos do entendimento de que discutir criticamente os problemas que atravessam o cotidiano escolar constitui um caminho fundamental para a não naturalização de discursos que historicamente deslegitimam o trabalho do professor. Assim, acreditamos que silenciar tais questões seria ainda mais prejudicial, pois contribuiria para a manutenção de uma lógica que normaliza a precarização e o desencorajamento.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Consideramos, pois, que a identidade da professora-estagiária se constitui a partir da interação com o outro. Nessa dinâmica, sua identidade é tensionada devido à posição fragilizada que ocupa, às exigências de uma postura docente em construção e à desvalorização presente no barulho da sala, que remete a aspectos históricos e sociais de depreciação da docência. Esses fatores impactam diretamente a forma como a professora em formação inicial se percebe, corroborando a hipótese inicial deste estudo.

Em consonância com a AD, ressaltamos que esta análise não se apresenta como conclusiva, uma vez que os sentidos são provisórios e passíveis de deslocamentos; portanto, há sempre espaço para a polissemia. Acreditamos que este debate contribui para reflexões sobre a formação do professor, ao evidenciar que as dificuldades vivenciadas não são meramente individuais ou fruto de incapacidades pessoais, mas se inscrevem em condições de produção mais amplas, que atravessam o fazer docente e os modos de significação desses sujeitos.

Além disso, este estudo pode propiciar desdobramentos, podendo ser ampliado para a análise de outras cenas discursivas em diferentes turmas, por exemplo. É possível ainda expandir a discussão para outros enunciados, considerando também outras linguagens, como silêncios, risos, gestos e olhares. Ademais, a pesquisa pode se desdobrar em análises que aprofundem a intersecção entre docência e gênero.

Este trabalho se limita aos tensionamentos identitários do(a) professor(a) em formação inicial. Entretanto, fica implícito que tais experiências iniciais podem influenciar a permanência desses futuros docentes na área da educação, uma vez que os empecilhos enfrentados pelos iniciantes são intensos e se inserem em um contexto mais amplo de desvalorização histórica e social da classe docente. A longo prazo, esses fatores podem impactar a diminuição do número de professores, considerando que, já no presente, observa-se a carência de profissionais e a baixa procura pelos cursos de formação docente, justamente em função desses desafios.

Esclarecemos, ainda, que a análise se propôs a interpretar modos de funcionamento discursivo da situação ocorrida em sala de aula e não a apontar culpados. Reconhecemos que os problemas observados perpassam múltiplas motivações, como, por exemplo, as realidades pessoais dos alunos, e que, por delimitação do *corpus* de pesquisa, não foram aqui abordadas.

Por fim, ao tomar o barulho e os enunciados verbais materializados em sala de aula como objeto de análise, este estudo, por meio da AD, problematiza sentidos aparentemente naturalizados no cotidiano escolar. Assim, o trabalho contribui para pensar o Estágio Supervisionado não apenas como espaço de prática pedagógica, mas como um lugar privilegiado de produção de sentidos e de tensionamento identitário.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, André Effgen de. “Eu gostava muito do caos que era aquela sala”: identidades e emoções nas narrativas de alunos da licenciatura em situação de estágio. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 191-218, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/article/view/6609> . Acesso em: 15 nov. 2025.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p.23.
- CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400> .
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.p. 65-74.
- DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A Socialização: uma construção das identidades sociais e profissionais**, tradução de [Andréa Stahel M. da Silva]. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py. Análise do Discurso na área de Letras. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 34, p. 169–199, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/17557>. Acesso em: 1 dez. 2025.
- FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 2010. 263f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - Departamento de Educação Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. p. 149-163.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 01, p. 45-56, 2005.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Uberaba, MG, v. 22, p. 1-22, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172020210117> .

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Fernanda; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168790> . Acesso em: 13 ago. 2025. p. 39-63.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.p. 15-38.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

PATROCINO, Laís Barbosa. Desvalorização da Docência: condições históricas e sociais. **EDUCAÇÃO EM DEBATE**, Fortaleza, v.88, n. 87, p. 96-109, jan./abr. 2022.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**, tradução de [Bethania S. Mariani et al.]. 3ª ed. Campinas, SP: Cortez, 2011. Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Discursos e ideologia(s). In: PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, tradução de [Eni Pulcinelli Orlandi et al.]. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Douglas Silva. Cresce o número de mulheres nos bancos das Escolas Normais e nas cadeiras do magistério. In: PRADO, Douglas Silva. **Escolas normais no Brasil no período imperial (1835-1889): criação e implantação, instalações estruturais, público e critérios de ingresso, currículos e a presença feminina**. Curitiba: IFPR, 2024.

SOARES, Simaria de Jesus; DA FONSECA, Valter Machado. Pesquisa científica: uma abordagem sobre a complementaridade do método qualitativo. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 865-881, set./dez. 2019. DOI: [10.22483/2177-5796.2019v21n3p865-881](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p865-881). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3363>. Acesso em: 9 dez. 2025

SOUZA, Laís Cristina de. **Condições de produção e formações imaginárias da constituição da identidade docente: uma análise do discurso**. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, p. 17-23. 2021.

VELÔSO; Thayllon Monteiro, GALVE; Fernanda Rorigues, ROCHA; Georgia Fernanda do Nascimento, BARROS; Romário Silva, SILVA; Vania Pimentel. História da docência no Brasil: uma identidade em construção. **Revista Sociedade Científica**, vol.7, n. 1, p.790-804, 2024. DOI: <https://doi.org/10.61411/rsc202420717>.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CAMPUS VI - CAETITÉ/BA**

DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

Eu, Juliana Sousa Araújo, estudante do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB, Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado TENSÕES IDENTITÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) DOCENTE-ESTAGIÁRIO(A): UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA é de minha autoria. Declaro ainda que os trechos e citações de terceiros presentes no texto estão devidamente referenciados conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e que assumo inteira e total responsabilidade em caso de identificação de plágio, sujeitando-me às penas previstas no Código Penal Brasileiro.

Caetité, 05/02/2026.

Juliana Sousa Araújo – 062210134



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CAMPUS VI - CAETITÉ/BA**

DECLARAÇÃO DE (NÃO) USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Eu, Juliana Sousa Araújo, estudante do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UNEB, Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado **TENSÕES IDENTITÁRIAS NA CONSTITUIÇÃO DO(A) DOCENTE-ESTAGIÁRIO(A): UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA** é de minha autoria.

Considerando que recursos de inteligência artificial **não devem ser utilizados na escrita/produção da redação final do trabalho** de conclusão de curso, declaro também que durante a produção do texto:

(X) NÃO houve o uso de inteligência artificial

() SIM, houve o uso de Inteligência artificial. (Neste caso, informe abaixo o uso que foi feito e quais recursos foram utilizados, sabendo que a IA **não deve ser utilizada para escrita do texto**)

A Inteligência artificial foi usada no texto para:

- () revisão linguística do texto
- () elaboração de imagens e gráficos
- () tradução
- () Outros (especificar) _____

Cite os recursos de IA que foram utilizados (ex: Chat GPT)

Caetité, 05/02/2026.

Juliana Sousa Araújo – 062210134