RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Formação de professores de língua portuguesa: uma análise crítico-decolonial dos discursos em projetos pedagógicos de curso

Portuguese language teacher education: a critical-decolonial analysis of discourses in pedagogical course projects

Sinara Bertholdo de Andrade
Doutora em Linguística (UnB), professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (Seduc/GO).
sinarabertholdo@gmail.com

Resumo
Este artigo analisa os discursos de formação docente presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Letras: língua portuguesa, a partir de uma perspectiva teórico-metodológica ancorada na Análise de Discurso Crítica e em abordagens decoloniais. Parte-se do pressuposto de que os PPCs, enquanto práticas discursivas institucionais, não apenas organizam o currículo, mas também produzem sentidos sobre a formação docente, legitimando determinados saberes e marginalizando outros. O corpus é composto por dois documentos institucionais: o PPC da Universidade de Brasília (2024) e o PPC da Universidade Federal de Goiás (2014). A análise evidencia a coexistência de um discurso progressista, centrado na criticidade e na emancipação, com estruturas curriculares normatizadas que reproduzem lógicas de regulação e de colonialidade do saber. Conclui-se que a formação docente, nesses documentos, constitui-se como um espaço de disputa entre diferentes projetos epistemológicos, tensionando a relação entre discurso e prática na universidade.
Palavras-chave: Formação docente; Análise de Discurso Crítica; Projeto Pedagógico do Curso (PPC); Colonialidade do saber; Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract
This article analyzes the discourses of teacher education present in Pedagogical Course Projects (PPCs) in Portuguese Language and Literature programs, from a theoretical-methodological perspective grounded in Critical Discourse Analysis and decolonial approaches. It assumes that PPCs, as institutional discursive practices, not only organize the curriculum but also produce meanings about teacher education, legitimizing certain forms of knowledge while marginalizing others. The corpus consists of two institutional documents: the PPC of the University of Brasília (2024) and the PPC of the Federal University of Goiás (2014). The analysis reveals the coexistence of a progressive discourse, centered on criticality and emancipation, alongside standardized curricular structures that reproduce logics of regulation and the coloniality of knowledge. It concludes that teacher education, as constructed in these documents, constitutes a space of dispute between different epistemological projects, thereby tensioning the relationship between discourse and practice within the university.
Keywords: Teacher Education; Critical Discourse Analysis; Pedagogical Course Projects (PPCs); Coloniality of Knowledge; Portuguese Language Teaching.

Introdução

No processo de minha formação e de minha carreira enquanto docente, a reflexão sobre a formação docente na minha escola (Universidade de Brasília) e na escola onde estagiei supervisionado (Universidade Federal de Goiás) me colocou em um estado contemplativo. Fui tomada pela constante indagação sobre o que era possível compreender de semelhante e de diferente na formação de professores de Língua Portuguesa em duas universidades avaliadas com nota 5 pelo

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Ministério da Educação. Além da excelência das notas, as duas universidades estão a menos de 200 km de distância uma da outra e têm costumes culturais mais parecidos do que talvez admitam.

Nesse contexto, penso que a formação de professores de Língua Portuguesa no Brasil tem sido historicamente atravessada por disputas epistemológicas, políticas e discursivas que se materializam, entre outros espaços, nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Esses documentos, longe de se constituírem como instrumentos meramente técnicos ou administrativos, operam como práticas discursivas institucionais que organizam, regulam e legitimam determinados modos de compreender a linguagem, o ensino e o próprio sujeito docente.

Nesse sentido, analisar o PPC implica compreender como a universidade produz sentidos sobre o que significa formar professores, quais saberes são considerados legítimos e quais perspectivas são silenciadas ou marginalizadas. Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva crítica-decolonial, os discursos de formação docente presentes em PPCs de cursos de Letras: Língua Portuguesa, tomando como corpus documentos da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Goiás.

Parte-se do pressuposto de que, embora esses documentos mobilizem enunciados que valorizam a autonomia e a criticidade, tais discursos coexistem com estruturas curriculares que reproduzem lógicas de regulação e de colonialidade do saber.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise ancora-se na Análise de Discurso Crítica, conforme proposta por Norman Fairclough (2010), articulada a perspectivas decoloniais, especialmente a partir das contribuições de Viviane de Melo Resende (2019), Lélia Gonzalez (1983, 2020), Ailton Krenak (2019) e Nego Bispo (2023), de modo a compreender os PPCs como materialidades discursivas atravessadas por relações de poder, ideologia e colonialidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e analítico-interpretativa, orientada pelas categorias da ADC, tais como léxico avaliativo, modalização e construção de identidades discursivas, bem como pela articulação entre texto, prática discursiva e prática social.

1. O discurso institucional e a prática discursiva do ensino de Língua Portuguesa

Na perspectiva com a qual me alinho, o discurso é estudado como prática social. Por isso, ao analisar o discurso institucional nos PPCs, conseguimos compreender a prática social da formação docente, especialmente no estágio supervisionado. Para isso, utilizo as contribuições de Norman Fairclough (2010) e de Michel Foucault (1976; 1987), a fim de estabelecer que a língua não é neutra.

Em Fairclough (2010), compreendemos que o discurso é uma prática social mediada por

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

relações de poder e de ideologia. Entende-se por "ordem do discurso" a dimensão semiótica das práticas sociais que constituem os campos sociais, institucionais, organizacionais etc. (FAIRCLOUGH, 2010, p. 232). Os textos, nessa perspectiva, não são apenas institucionais e curriculares: descrevem a realidade e a constroem ativamente. Com Foucault (1976), é possível conceber o currículo como um dispositivo de poder. Assim, o currículo escolar atua como um mecanismo que regula práticas, produz subjetividades e estabelece regimes de verdade no campo educacional.

Entendendo que, apesar de tudo o que posso aproveitar da teoria desses dois autores, eles ainda não são suficientes do ponto de vista da realidade do Sul Global, insiro na discussão a ideia de colonialidade do saber, discutida por Viviane de Melo Resende (2019). A autora tensiona a ADC de Fairclough ao evidenciar a colonialidade como dimensão estruturante dos discursos. Resende questiona a hegemonia epistemológica eurocentrada e ressalta a importância de olharmos para os estudos discursivos críticos por meio de lentes teóricas ancoradas na realidade de nossas análises.

Autoras como Lélia Gonzalez (1983, 2020) e autores como Ailton Krenak (2019) e Nego Bispo (2023) tornam-se centrais em estudos críticos decoloniais, pois promovem um deslocamento epistemológico essencial. Há uma reivindicação de outras formas de conhecimento em relação à linguagem, desafiando a centralidade do pensamento moderno. Lélia Gonzalez, por exemplo, discute a dimensão social do falar português de maneira interseccional ao apresentar o conceito de "Pretuguês", evidenciando que a variante linguística falada por populações negras, marcada por influências africanas e indígenas, constitui uma riqueza linguística historicamente marginalizada. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (1983) introduz o conceito de *pretuguês* para tensionar a hegemonia da norma culta e evidenciar a presença estruturante das línguas africanas na formação do português brasileiro. Tal noção desestabiliza perspectivas normativas e coloniais sobre a linguagem, ao revelar que práticas linguísticas historicamente marginalizadas são, na realidade, constitutivas da identidade cultural brasileira. Assim, o *pretuguês* opera como categoria analítica fundamental para uma abordagem decolonial dos estudos da linguagem (CERQUEIRA, 2022).

Nesse sentido, o conceito de pretuguês, formulado por Lélia Gonzalez, constitui uma chave analítica fundamental para compreender a linguagem no Brasil sob uma perspectiva decolonial. Ao tensionar as noções de consciência e de memória, a autora evidencia que o discurso dominante opera como mecanismo de apagamento histórico, enquanto a memória resiste como inscrição de saberes silenciados. Como afirma Gonzalez (1983, p. 228), "consciência exclui o que memória inclui", sendo a primeira o lugar do encobrimento e da alienação, e a segunda o espaço onde emergem histórias não escritas, estruturadas como verdade em forma de ficção. É nesse jogo dialético que o pretuguês se constitui, não como desvio da norma, mas como marca linguística da presença africana na formação

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

do português brasileiro.

Ao problematizar fenômenos linguísticos estigmatizados, como a substituição do /l/ por /r/ em "Framengo", Gonzalez (1983) explicita que tais formas não são "erros", mas traços de sistemas linguísticos africanos, revelando que aquilo que a norma culta rejeita é, na verdade, constitutivo da língua nacional. Desse modo, o pretuguês desestabiliza a ideia de uma língua homogênea e evidencia que o português brasileiro é atravessado por processos históricos de contato, resistência e reexistência. Trata-se, portanto, de uma categoria que não apenas denuncia o racismo linguístico, mas também reinscreve sujeitos historicamente marginalizados como produtores legítimos de linguagem.

Nessa perspectiva, a crítica de Gonzalez ultrapassa o plano linguístico e alcança o campo epistemológico, ao demonstrar que o apagamento dessas marcas está diretamente relacionado à colonialidade do saber. Ao afirmar que "o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência europeia" (GONZALEZ, 1983, p. 228), a autora evidencia que a norma padrão funciona como um dispositivo de embranquecimento simbólico. Assim, o pretuguês opera como gesto de resistência discursiva, revelando que aquilo que foi historicamente marginalizado é, na realidade, fundamento da identidade linguística e cultural brasileira.

Nesse sentido, pode-se problematizar em que medida a BNCC contempla a diversidade dos falares, considerando que a centralidade atribuída à norma padrão tende a reforçar determinados regimes de legitimidade linguística. A reflexão que se coloca é que tornar-se um falante "culto", no padrão da língua portuguesa, pode significar, em certa medida, um processo de embranquecimento do falar. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida não apenas como orientação curricular, mas também como dispositivo de normalização linguística que reforça determinados regimes de legitimidade discursiva.

O discurso institucional do ensino de Língua Portuguesa dialoga com fundamentos bakhtinianos ao compreender que a prática de análise linguística deve superar a norma tradicional. O Círculo de Bakhtin (1920) ensina que a forma linguística é indissociável do uso social e das dimensões históricas e ideológicas. Já a prática discursiva contemporânea ancora-se na perspectiva dos multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), incorporando a multiplicidade de linguagens e semioses ao ensino.

A análise linguística, portanto, parte dos textos e dos gêneros discursivos, possibilitando ao estudante refletir sobre os efeitos de sentido das escolhas linguísticas em contextos multimodais. Assim, a gramática deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um recurso, conforme propõem Bagno (2012) e Possenti (1996), que criticam a fragmentação entre gramática e texto e defendem seu uso a partir da adequação social e da compreensão crítica.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Nesse sentido, o papel do professor é integrar atividades de leitura, produção e análise textual em uma abordagem prática e significativa. Os PPCs exemplificam essas possibilidades ao propor o uso de recursos argumentativos e marcas de oralidade em gêneros digitais. A proposta é formar professores que atuem como mediadores da construção de sentidos.

Entretanto, o principal obstáculo a ser superado está no contexto das escolas, das coordenações pedagógicas e dos materiais didáticos, que ainda adotam práticas tradicionais, centradas na memorização e em uma concepção estruturalista de ensino de Língua Portuguesa.

A BNCC mobiliza a análise linguística como parte das práticas de linguagem, visando à formação de sujeitos críticos e aptos a interagir em diferentes contextos. No entanto, não problematiza efetivamente a norma padrão. Como aponta Bagno (2012), a escola continua sendo vista como responsável pelo ensino dessa norma.

Dessa forma, o professor formado nessas universidades de excelência ingressa no mercado de trabalho atravessado por um paradoxo: por um lado, possui uma formação teórica crítica e, muitas vezes, decolonial, que compreende a importância do Pretoguês e das relações de poder que atravessam idioma; por outro, encontra-se inserido em um sistema de ensino engessado, que exige a padronização como finalidade central da escola.

2. Letramento e Formação Docente em Discurso

As teorias do letramento, especialmente sob a tutela dos Novos Estudos do Letramento, compreendem a linguagem como prática social. O ponto de inflexão dessa perspectiva encontra-se na distinção proposta por Brian Street (1984) entre as "práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias", segundo o modelo ideológico (STREET, 1984, p. 17).

Em minha pesquisa de mestrado, refleti sobre "o contexto das Instituições de Educação Formal, [considerando] uma perspectiva da linguagem escrita como empoderada, conforme o letramento autônomo" (ANDRADE, 2013, p. 29). Estava interessada, à época, em como a inclusão de estudantes com deficiência visual impactava a prática docente nas escolas regulares. Em um exercício reflexivo contínuo, adapto para este estudo e reproduzo aqui o quadro que fiz na minha dissertação, diferenciando o Modelo Autônomo do Modelo Ideológico. Vejamos:

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Figura 1 – modelo de letramento

MODELO DE LETRAMENTO AUTÔNOMO	MODELO DE LETRAMENTO IDEOLÓGICO
A escola é a única agência de letramento	A aquisição de escrita está relacionada com as estruturas sociais
O Fracasso escolar é atribuído aos/as alunos/a	Os significados dependem do contexto; as práticas de letramento são aspectos culturais e das estruturas de poder

Fonte: Andrade, 2013, p. 29.

No modelo de letramento autônomo, a escrita é tratada como uma habilidade técnica, neutra e universal. No modelo de letramento ideológico, a escrita está inserida nas práticas de maneira situada, atravessadas por relações de poder, cultura e identidade. "Utilizam-se os Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2000; BARTON & HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2001; MAGALHÃES,2012) como ações sociais" (ANDRADE, 2013, p. 29) para compreender como o letramento é aplicado na formação docente e nos discursos dos PPCs. Apesar da crescente demanda por estudos baseados no modelo ideológico, ainda podemos verificar que o pensamento do letramento autônomo prevalece nas instituições formais de ensino. Contudo, estudiosos do modelo autônomo focalizam as práticas de letramento ocorridas em eventos como parte da prática social. Assim, essas práticas de letramento entendem-se como padrões culturais de uso da leitura e da escrita. Na perspectiva de mudança social, é indispensável entender a cultura como ação social construída no ambiente social. Sendo que o campo das concretizações está na seara da linguagem escrita, do texto. Ademais, "a escrita é culturalmente utilizada" (BARTON, HAMILTON e IVANIC, 2000, p. 242).

O conceito de letramento como uso cultural da escrita não nos permite pensar em um letramento estanque ou imutável: os letramentos são formados pelas práticas, pelos eventos e pelos textos (BARTON & HAMILTON, 1998). No Brasil, autoras como Magda Soares (2003), Angela Kleiman (1998) e Roxane Rojo (2009, 2012) consolidaram essa abordagem, ampliando-a para o campo dos multiletramentos. Tal perspectiva exige que a formação de professores de Língua Portuguesa ultrapasse o trabalho com o texto tradicional, incorporando múltiplas semioses e práticas digitais, conforme orienta a BNCC.

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e analítico-interpretativa. O corpus é constituído pelos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Letras – Língua Portuguesa da Universidade de Brasília (UnB, 2024) e da Universidade

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Federal de Goiás (UFG, 2014). A análise fundamenta-se nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), de Norman Fairclough (2010), articulada a contribuições decoloniais (RESENDE, 2019).

3. Formação docente, estágio supervisionado e produção de subjetividades: uma leitura discursiva

A formação docente constitui-se como um processo complexo que abrange desde a ação do professor até as dinâmicas mais amplas da escolarização. Na prática docente, espera-se uma perspectiva crítica-reflexiva orientada por uma metodologia dialógica da linguagem, conforme o Círculo de Bakhtin (1920). No plano da escolarização, por sua vez, torna-se imprescindível considerar a dimensão política, expressa nos Documentos Nacionais Curriculares, especialmente na BNCC, que orienta o planejamento pedagógico e a atuação docente.

Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática encontra no estágio supervisionado um espaço privilegiado para sua concretização. Trata-se de um momento formativo em que o estudante deve ser inserido em um ambiente real de atuação, não como mero observador, mas como agente no processo de transformação sociocultural. O conceito de "professor do espanto", proposto por Rubem Alves (1996), contribui para essa compreensão ao enfatizar o papel do docente como mediador da "alegria de pensar", deslocando o ensino de uma lógica transmissiva para uma prática de construção de sentidos.

A formação do professor de Língua Portuguesa, nesse sentido, não pode ser reduzida à aquisição de conteúdos linguísticos ou literários. Ela implica a constituição de um profissional capaz de compreender a linguagem como prática social e de atuar criticamente no contexto educacional. Como argumenta Libâneo (2012), a formação docente deve articular conhecimentos teóricos, saberes pedagógicos e prática reflexiva, o que converge com a perspectiva bakhtiniana de linguagem como interação social. Formar professores, portanto, é formar sujeitos que interpretam, mediam e transformam realidades por meio da linguagem.

Essa concepção encontra respaldo nos documentos curriculares nacionais, que indicam a necessidade de desenvolver competências que abrangem o domínio de conteúdos, a capacidade didática, a promoção da aprendizagem significativa e o compromisso com a diversidade. No âmbito do magistério federal, soma-se a isso a exigência de atuação integrada em ensino, pesquisa e extensão. Assim, o estágio supervisionado deve articular-se às investigações sobre o ensino de Língua Portuguesa e às ações extensionistas, especialmente em escolas públicas, consolidando-se como espaço de práxis.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Essa articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão ancora-se em uma concepção sociointeracionista de linguagem, influenciada tanto pela perspectiva dialógica de Bakhtin quanto pela abordagem crítica de Norman Fairclough (2010). Nessa perspectiva, a língua é compreendida como: (1) um sistema funcional e social, não neutro; (2) um espaço de disputa de sentidos; e (3) um campo atravessado por relações de poder e de identidade. Formar professores sob esse viés implica prepará-los para trabalhar com gêneros discursivos, práticas de linguagem situadas e análise crítica dos usos da língua.

A centralidade do estágio supervisionado como campo de práxis é reforçada por Pimenta, que sustenta que esse espaço deve possibilitar ao futuro professor atuar de forma crítica e reflexiva, compreendendo e intervindo na realidade escolar. No ensino de Língua Portuguesa, isso se materializa em práticas pedagógicas que articulam leitura, produção textual e análise linguística, como o trabalho com gêneros em circulação social, produções contextualizadas e leitura crítica de mídias digitais.

Entretanto, a formação docente não se restringe às dimensões pedagógicas e institucionais, sendo também atravessada por processos identitários. A concepção de identidade como algo fixo e homogêneo é substituída pela compreensão de identidade como uma construção multifacetada, fragmentada e continuamente (re)elaborada nas interações sociais. Como afirmam Luna e Batista (2001), a identidade constitui-se a partir da autoimagem, da percepção do outro e do olhar do outro sobre si. Gatti (1996) complementa ao destacar que a identidade docente se constrói no cotidiano escolar, marcada por dimensões de classe, gênero e raça, e sustentada por memórias individuais e coletivas.

Nessa mesma direção, Nóvoa (1992, 2019) propõe compreender a formação docente a partir de três dimensões interdependentes: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O autor enfatiza a necessidade de práticas formativas que promovam a autonomia, a reflexão crítica e a participação ativa dos professores em seus próprios processos formativos, destacando que a formação implica um investimento pessoal na construção de uma identidade profissional.

Os dados apresentados por André (2009) reforçam a centralidade dessa temática no campo educacional, evidenciando o crescimento das pesquisas sobre formação de professores nos anos 2000, especialmente nas regiões com maior concentração de programas de pós-graduação. Tal cenário aponta para a relevância de compreender a formação docente como um campo estratégico de produção de conhecimento e de intervenção educacional.

A análise orientou-se pelas seguintes categorias da Análise de Discurso Crítica: (i) léxico avaliativo, (ii) modalização, (iii) construção de identidades discursivas e (iv) representação da prática docente. Tais categorias permitem identificar regularidades, tensões e efeitos de sentido nos enunciados institucionais.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

No âmbito dos PPCs analisados, emerge uma regularidade léxico-discursiva que configura a formação docente como um processo crítico, autônomo e socialmente comprometido. No PPC da UnB, destaca-se o "desenvolvimento da criticidade, emancipação e responsabilidade social imprescindíveis ao futuro/a egresso/a"; enquanto no PPC da UFG, evidencia-se a necessidade de "levar o discente a refletir sobre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas [...] para atuar criticamente".

Sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, conforme Norman Fairclough (2001, 2010), esses enunciados atuam como estratégias de legitimação discursiva, produzindo um efeito de consenso em torno da formação crítica. A recorrência desse léxico contribui para a naturalização de um modelo ideal de professor, crítico, reflexivo e socialmente engajado, que se torna hegemônico no discurso institucional.

Ao tensionar essa leitura com a noção de poder em Michel Foucault (1976, 1987), é possível compreender os PPCs como dispositivos que produzem subjetividades docentes. Trata-se de uma tecnologia de poder que delimita quais formas de criticidade são reconhecidas como legítimas, configurando um "sujeito docente desejável" e, nos termos foucaultianos, um corpo disciplinado.

Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando se observa a organização curricular dos cursos. Apesar do discurso emancipador, os PPCs apresentam estruturas altamente normatizadas, organizadas em cargas horárias, disciplinas obrigatórias e núcleos formativos. O currículo, nesse contexto, opera como dispositivo disciplinar que regula tempos, saberes e práticas, evidenciando uma tensão entre o discurso de autonomia e a prática de regulação institucional.

No que se refere à concepção de linguagem, observa-se uma disjunção entre o plano discursivo e a organização curricular. Embora os documentos afirmem a linguagem como prática social, a matriz curricular mantém a fragmentação em disciplinas como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Essa contradição evidencia o distanciamento entre a concepção teórica e sua materialização pedagógica.

A partir de uma perspectiva decolonial, como sugerem autores como Ailton Krenak (2019), essa fragmentação pode ser problematizada ao considerar a linguagem como experiência integrada à vida, ao território e às práticas culturais, e não como um objeto técnico isolado.

Para a análise, foram mobilizadas categorias da Análise de Discurso Crítica, tais como léxico avaliativo, modalização e construção da representação discursiva e da identidade docente, a fim de compreender como se estruturam os sentidos sobre formação nos documentos analisados.

Por fim, embora os PPCs mobilizem um vocabulário emancipador, é necessário questionar em que medida essa formação crítica dialoga efetivamente com a colonialidade do saber, conforme

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

proposto por Viviane de Melo Resende. A análise aponta possíveis silenciamentos de epistemologias não eurocêntricas, indicando que a criticidade enunciada ainda pode estar ancorada em matrizes modernas ocidentais, como as tensionadas por Lélia Gonzalez e Nego Bispo.

4. Teoria e prática: entre a promessa de articulação e a fragmentação curricular

O PPC da Universidade Federal de Goiás explicita, em seu discurso, a necessidade de "superar a dicotomia teoria/prática". No entanto, ao observar a organização curricular, percebe-se que teoria e prática continuam distribuídas em componentes distintos, como disciplinas teóricas, estágio supervisionado e Prática como Componente Curricular (PCC).

Essa configuração revela uma tensão significativa: a articulação entre teoria e prática é desejada no plano discursivo, mas não se realiza plenamente na estrutura curricular. Trata-se, portanto, de uma contradição discursiva estruturante, tal como apontado pela Análise de Discurso Crítica, em que o projeto formativo enunciado não se materializa de forma coerente nas práticas institucionais.

Nos dois documentos analisados, emerge uma regularidade léxico-discursiva em torno da formação docente como processo de autonomia e de compromisso social, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Linguagem, estágio supervisionado e formação docente

Temas	**Projeto Pedagógico de Curso - UnB (2024)**	**Projeto Pedagógico de Curso - UFG (2014)**
Conceitos de Linguagem	"Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da **língua e da literatura como práticas sociais e como formas mais elaboradas** de manifestações culturais." Compreende a linguagem como um fenômeno "psicológico, educacional, **social, histórico, cultural, político, intercultural e ideológico**".	"A linguagem… deve ser entendida como uma capacidade complexa, própria da espécie humana… implica, ao mesmo tempo, processos cognitivos e atividades simbólicas." Enfatiza a "**linguagem em uso**" e sua função comunicativa como primordiais.
Estágio Supervisionado	Concebido como etapa crucial de "**articulação entre os conteúdos e da integração entre teoria e prática**". É o momento em que o licenciando se experimenta como professor e deve ser o "**início do compromisso do/a futuro/a**	Entendido como "**espaço de construção do docente como sujeito que tem domínio sobre sua própria prática e sobre seu papel social**". Objetiva o "conhecimento do real em situação de trabalho" por meio de uma "vivência

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Temas	Projeto Pedagógico de Curso - UnB (2024)	Projeto Pedagógico de Curso - UFG (2014)
	docente com a educação" e com a realidade das salas de aula.	profissional prolongada, sistemática, intencional e acompanhada".
Formação Docente	Focada no desenvolvimento da "**criticidade, emancipação e responsabilidade social**". Busca formar um "**professor pesquisador**" por meio da unicidade teoria-prática, capaz de refletir sobre problemas cotidianos e propor soluções autorais.	Pretende formar um profissional "**crítico, reflexivo e investigativo**". A proposta é levar o discente a refletir sobre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, de modo que possa **atuar criticamente** em diferentes contextos educacionais."

A análise dos excertos evidencia um léxico avaliativo recorrente que reforça o ideal de criticidade. No PPC da UnB, destaca-se o "desenvolvimento da criticidade, emancipação e responsabilidade social"; no PPC da UFG, observa-se a ênfase na necessidade do discente "refletir sobre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas [...] para atuar criticamente".

Ambos os documentos tratam a linguagem como prática social, defendem a articulação entre teoria e prática e concebem a formação docente a partir da figura do professor como mediador. Essa convergência não é casual, mas resultado do alinhamento às orientações da BNCC e às Diretrizes Curriculares Nacionais, que estruturam o campo da formação docente no Brasil.

O diferencial entre os PPCs, contudo, manifesta-se na modalização discursiva. Enquanto o PPC da UnB mobiliza um discurso mais crítico, emancipatório e politizado, com traços decoloniais ainda em processo de tensionamento, o PPC da UFG delineia um discurso mais pedagógico, funcional e orientado à aplicabilidade no contexto escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que a UnB tensiona o discurso, ao passo que a UFG tende a estabilizá-lo.

Entretanto, esse tensionamento discursivo não ocorre fora das condições que o produzem. Ele opera no interior de um sistema que exige padronização — BNCC, norma padrão e modelos avaliativos —, o que o coloca em diálogo direto com a colonialidade do saber. Tal condição evidencia que, mesmo quando a linguagem é reconhecida como prática social, persistem mecanismos institucionais que operam no sentido de embranquecer o falar. E, nesse movimento, ao embranquecer o falar, embranquece-se também o ser.

Além disso, a recorrência dos termos "crítico" e "reflexivo" contribui para a naturalização de um modelo ideal de professor. Sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica, esse consenso pode funcionar como mecanismo de apagamento das condições materiais e estruturais da prática docente,

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

ao apresentar a "emancipação" como um efeito quase garantido pelo currículo.

Ao tensionar essa leitura com a noção de poder em Michel Foucault (1987), torna-se possível compreender os PPCs como dispositivos que produzem um determinado "sujeito docente desejável", configurando um corpo disciplinado ou, nos termos do autor, um "corpo dócil". Assim, o discurso institucional não apenas orienta práticas, mas também delimita o que pode ser reconhecido como uma "criticidade aceitável", regulando a subjetividade do futuro professor no interior de normas preestabelecidas.

Embora os PPCs mobilizem um vocabulário aparentemente emancipador, é necessário problematizar em que medida essa "formação crítica" dialoga, de fato, com a colonialidade do saber, conforme propõe Viviane de Melo Resende (2019). A análise aponta para possíveis silenciamentos de saberes não eurocêntricos, indicando que a criticidade enunciada pode ainda permanecer ancorada em matrizes modernas ocidentais, como as tensionadas por autoras e autores, tais como Lélia Gonzalez (2020) e Nego Bispo (2023).

Essa discussão articula-se diretamente com a noção de identidade docente. A concepção de identidade como algo fixo e homogêneo é substituída por uma compreensão de identidade como construção multifacetada, fragmentada e continuamente (re)elaborada nas interações sociais. Como aponta Clarke (2008), os processos de formação identitária estão intimamente relacionados aos discursos e às comunidades de prática e são atravessados por dimensões socioculturais e sociopolíticas.

Dessa forma, a linguagem assume um papel central como atividade significativa e dialógica, produtora de sentidos entre sujeitos historicamente situados. A análise de características linguístico-discursivas, como escolhas lexicais e tipos de discurso, permite compreender como essas identidades docentes se constroem e se transformam no interior dos processos formativos.

5. Colonialidade do saber e apagamento epistemológico

Embora os PPCs mobilizem discursos de criticidade e de responsabilidade social, observa-se a centralidade de referenciais acadêmicos tradicionais como eixo estruturante da formação. Epistemologias outras, especialmente aquelas vinculadas a saberes afro-brasileiros, indígenas e populares, não aparecem como fundamento do currículo, mas, quando presentes, ocupam posições secundárias.

Essa inserção se dá predominantemente de forma complementar, optativa ou periférica, o que evidencia que a diversidade epistemológica não constitui base organizadora do projeto formativo, mas sim um adendo. Tal configuração revela a permanência de uma matriz eurocentrada que define quais saberes são legitimados no interior da universidade.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Essa leitura encontra respaldo no próprio PPC da UFG, que, ao mesmo tempo em que afirma a linguagem como prática social e reconhece sua dimensão cultural e ideológica, organiza o currículo a partir de uma divisão disciplinar fortemente estruturada em núcleos e hierarquias de saberes, priorizando determinados campos teóricos em detrimento de outros.

Sob uma perspectiva decolonial, essa organização pode ser compreendida como efeito da colonialidade do saber, que opera por meio da seleção, hierarquização e institucionalização de conhecimentos considerados legítimos. Nesse sentido, a crítica de autoras como Lélia Gonzalez torna-se fundamental para evidenciar que o processo formativo não é neutro, mas atravessado por relações históricas de poder que definem quais vozes são autorizadas a produzir conhecimento.

Essa discussão se aprofunda quando articulada ao pensamento de Ailton Krenak (2019), que problematiza a própria ideia de humanidade que sustenta o projeto ocidental moderno. Segundo o autor, a colonização foi legitimada pela noção de que existiria uma "humanidade esclarecida", responsável por conduzir à luz aqueles considerados "obscurecidos". Essa lógica, longe de se restringir ao passado, permanece em operação nas instituições contemporâneas, incluindo universidades e organismos multilaterais, que continuam a definir o que deve ser preservado, ensinado e reconhecido como conhecimento válido.

Nessa direção, Krenak (2019, p. 9-14) questiona a universalidade desse projeto civilizatório ao evidenciar que ele produz exclusões sistemáticas e desarticula formas de existência vinculadas à memória, ao território e às coletividades. Ao afirmar que grande parte da população foi deslocada de seus contextos originais para integrar um modelo homogêneo de humanidade, o autor denuncia um processo de apagamento que também se manifesta no campo educacional.

Assim, ao aproximar a crítica de Krenak (2019) das análises aqui desenvolvidas, evidencia-se que a colonialidade do saber não atua apenas na seleção de conteúdos, mas também na própria definição do que conta como conhecimento, de quem pode produzi-lo e em que condições ele é legitimado.

Essa discussão se radicaliza quando articulada ao pensamento de Nego Bispo (2023, p. 44), para quem o conhecimento não pode ser dissociado da experiência, do território e da vida coletiva. Em seu livro "A terra dar, a terra quer", ele afirma que "os quilombos se constituíram a partir da confluência entre saberes africanos e indígenas". O autor desloca a lógica epistemológica moderna, baseada na compartimentação e na universalização do saber, e propõe uma compreensão relacional e situada do conhecimento. Nesse horizonte, a universidade, ao compartimentar saberes em disciplinas e institucionalizá-los como conteúdos abstratos, distancia-se de outras formas de produção do conhecimento.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Essa crítica permite tensionar o papel da universidade como instituição que, ao mesmo tempo em que se apresenta como espaço de produção de conhecimento universal, pode operar como mecanismo de homogeneização epistemológica. No contexto dos PPCs analisados, isso se traduz na centralidade de determinados referenciais teóricos e na marginalização de saberes outros, que não se enquadram na lógica disciplinar e normativa do currículo.

Essa tensão evidencia que, nos PPCs analisados, o conhecimento tende a ser tratado como objeto sistematizado e transmissível, em contraste com perspectivas que o compreendem como prática viva, situada e construída na relação com o mundo. Assim, mesmo quando se propõe uma formação crítica, o modelo epistemológico que a sustenta pode continuar a reproduzir lógicas de exclusão.

A partir dos estudos críticos do discurso, é possível compreender que os discursos institucionais não apenas refletem a realidade social, mas também participam ativamente de sua produção (FAIRCLOUGH, 2010; RESENDE, 2019). Nesse sentido, os PPCs podem contribuir para a reprodução de desigualdades ao invisibilizarem saberes não hegemônicos, ainda que se apresentem como projetos formativos críticos e socialmente comprometidos.

6. Regularidades discursivas na formação docente

A análise comparativa dos documentos permite identificar regularidades discursivas que estruturam o modelo de formação docente proposto pelas instituições. Em primeiro lugar, destaca-se o discurso da superação da dicotomia teoria-prática, apresentado como eixo central da formação. No entanto, como já discutido, essa articulação permanece tensionada pela própria organização curricular, que mantém a separação entre componentes teóricos e práticos.

Em segundo lugar, observa-se a recorrência da figura do "sujeito crítico", marcada pela repetição de termos como "crítico", "reflexivo" e "autônomo". Esse léxico constrói um ideal de professor que, embora valorizado, pode operar como norma reguladora, produzindo expectativas homogêneas sobre o exercício da docência.

Outro elemento recorrente é a concepção de linguagem como prática social. Ainda que com ênfases distintas — mais ideológica e política na UnB e mais cognitiva e comunicativa na UFG —, ambos os documentos convergem para a compreensão da linguagem como elemento constitutivo das experiências sociais e culturais.

Por fim, o estágio supervisionado apresenta-se como um espaço privilegiado de inserção na realidade educacional. Não se trata apenas de uma atividade técnica, mas de um momento de compromisso com o contexto social, no qual o futuro professor se constitui como sujeito de sua

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.
Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

própria prática. Como evidencia o PPC da UFG (2014), o estágio é concebido como "vivência profissional prolongada, sistemática, intencional [e] acompanhada", voltada ao "conhecimento do real em situação de trabalho".

Nesse processo, a ação docente é compreendida como uma intervenção direta no cotidiano dos estudantes. Desde o primeiro contato com a instituição escolar, instaura-se uma trajetória formativa marcada pela construção de relações pedagógicas que atravessam o ensino e a aprendizagem. O professor, nesse contexto, não apenas transmite conteúdos, mas também participa ativamente da constituição dos percursos formativos dos discentes, sendo peça fundamental na construção de relações educativas significativas.

Considerações reflexivas

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso evidencia a coexistência de dois movimentos que estruturam a formação docente em Letras. De um lado, observa-se a presença de um discurso progressista, que enfatiza a criticidade, a autonomia e a responsabilidade social como princípios orientadores da prática pedagógica. De outro lado, identifica-se uma estrutura formativa reguladora, responsável por organizar, delimitar e hierarquizar os saberes considerados legítimos no currículo.

Essa coexistência não se configura como simples contradição, mas como uma tensão constitutiva do próprio campo educacional. Ao mesmo tempo em que os documentos projetam um ideal de formação emancipadora, sustentado por noções de sujeito crítico e de linguagem como prática social, eles operam dentro de uma lógica institucional que mantém formas específicas de organização do conhecimento, frequentemente ancoradas em matrizes epistemológicas hegemônicas.

Nesse sentido, a formação docente pode ser compreendida como um espaço discursivo de disputa, no qual diferentes racionalidades coexistem: uma, orientada pela crítica e pela transformação social; outra, marcada por mecanismos de regulação que tendem à reprodução de estruturas historicamente consolidadas. Essa dinâmica evidencia que o discurso da emancipação, embora potente, não é, por si só, suficiente para promover deslocamentos efetivos nas bases epistemológicas da formação.

Sob uma perspectiva decolonial, essa tensão revela a permanência da colonialidade do saber como princípio organizador implícito dos currículos. Mesmo quando há abertura à diversidade e à inclusão de saberes outros, essa incorporação ocorre, em grande medida, de forma periférica, sem deslocar o centro epistemológico que sustenta o modelo formativo.

Dessa forma, torna-se necessário avançar para além do reconhecimento discursivo da diversidade, promovendo uma reconfiguração mais profunda das bases que estruturam o currículo.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

Isso implica não apenas incluir novos conteúdos, mas também repensar os próprios modos de produção, validação e circulação do conhecimento no espaço universitário.

Conclui-se, portanto, que a formação docente em Língua Portuguesa, tal como delineada nos PPCs analisados, é construída discursivamente como emancipadora, mas institucionalmente operada dentro de limites que ainda reproduzem a colonialidade do saber. O desafio que se coloca nesse cenário é tensionar essas estruturas, abrindo espaço para epistemologias plurais que não apenas coexistam, mas também efetivamente reconfigurem o horizonte formativo.

Abrem-se, assim, possibilidades para investigações futuras que ampliem o corpus e aprofundem a análise das materialidades linguístico-discursivas dos PPCs, contribuindo para o avanço de uma formação docente efetivamente decolonial.

Referências

ANDRADE, Sinara Bertholdo de. **Discursos e letramentos na inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino público**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil (1990-2000). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 109–120, 2004.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. **Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BISPO, Antônio (Nego Bispo). **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC, 2018.

CERQUEIRA, Fernanda de O. Lélia Gonzalez e o Pretuguês: do racismo e do sexismo ao epistêmico. In: CARVALHO, Danniel da S.; LIMA, Pedro Eduardo de. **Língua(gem) e sexualidade: uma perspectiva do século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2022, p. 15–38.

CLARKE, Matthew. Language teacher identities: co-constructing discourse and community. **Multilingual Matters**, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705–734, set./dez. 2010.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis:** the critical study of language. 2. ed.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano VI, v.1 2025 | submissão: 10/12/2025 | aceito: 18/12/2025 | publicação: 28/12/2025

London: Longman, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1976.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1996.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da et al. (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Rio de Janeiro: ANPOCS, 1983. p. 223–244.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUNA, Sergio Vasconcelos de; BATISTA, Sueli Soares dos Santos. **Identidade e formação docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 26/04/2025.

PIMENTA, Selma Garrido**. O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**? Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RESENDE, Viviane de Melo (Org.). **Decolonizar os estudos críticos da linguagem**. Campinas: Pontes, 2019. p. 47–62.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa**. Brasília: UnB, 2024. Disponível em: https://il.unb.br/lingua-portuguesa-e-respectiva-literatura-licenciatura-diurno-e-noturno/. Acesso em: 10/03/2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Língua Portuguesa**. Goiânia: UFG, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/2014_PPC_port.pdf. Acesso em: 10/03/2025.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.