

“Teorias ocultas”: o estudo da gramática no currículo de uma licenciatura em língua portuguesa

“Hidden theories”: the study of grammar in the curriculum of a degree in Portuguese

Leonor Simioni¹

Camila Witt Ulrich²

Gabriela Tornquist Mazzaferro³

RESUMO: O artigo discute como as teorias linguísticas são abordadas no currículo da Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Unipampa/Jaguarão, refletindo sobre a relação entre teoria, análise e prática docente nos componentes voltados ao estudo da gramática. Percebe-se que o currículo do curso é inovador em vários aspectos, levando em conta a realidade social e educacional de sua região de inserção. Contudo, o tratamento das teorias linguísticas ainda é bastante tradicional e muitas vezes desconectado dos fenômenos que pretendem explicar. Nos componentes específicos de gramática, pressupõem-se as teorias, porém não há tempo para retomá-las articulando-as à análise linguística e à prática docente. As exigências impostas pelas diretrizes curriculares também contribuem para dificultar essa articulação.

PALAVRAS-CHAVE: teorias linguísticas; currículo; formação de professores; articulação teoria-prática.

ABSTRACT: The article discusses how linguistic theories are addressed in the curriculum of the degree in Portuguese and Portuguese Language Literatures at Unipampa/Jaguarão, reflecting on the relationship between theory, analysis and teaching practice in the components focused on the study of grammar. It is clear that the course curriculum is innovative in several aspects, taking into account the social and educational reality of its region. However, the treatment of linguistic theories is still quite traditional and often disconnected from the phenomena they aim to explain. In the specific components of grammar, theories are presupposed, but there is no time to revisit them, articulating them with linguistic analysis and teaching practice. The requirements imposed by curricular guidelines also contribute to making this articulation difficult.

KEYWORDS: linguistic theories; curriculum; teaching education; theory-practice articulation.

¹ Professora na Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão, doutora pela Universidade de São Paulo, leonorsimioni@unipampa.edu.br, ORCID 0000-0002-1353-3610.

² Professora na Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão, doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, camilaulrich@unipampa.edu.br, ORCID 0000-0003-1161-0472.

³ Professora na Universidade Federal do Pampa - campus Jaguarão, doutora pela Universidade Católica de Pelotas, gabrielatornquist@unipampa.edu.br, ORCID 0000-0001-7123-0231

1 Introdução

Este artigo apresenta um estudo de caso a respeito da abordagem de teorias linguísticas no currículo do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão, implementado no ano de 2019. Contudo, pressupomos que a discussão empreendida se aplique também aos currículos de outros cursos de Letras.

Nosso objetivo principal é refletir sobre a relação entre teorias linguísticas e análise linguística nos componentes dedicados ao estudo da gramática do português, bem como debater a presença e a explicitação de teorias linguísticas ao longo do percurso formativo projetado para o curso. Além disso, pretendemos discutir o lugar das teorias linguísticas nos currículos de Letras de modo geral, já que, com a implantação de Resoluções voltadas às Diretrizes Curriculares Nacionais, é comum termos cada vez menos tempo dedicado a componentes curriculares de cunho teórico.

Para isso, partiremos de uma breve contextualização sobre a articulação entre teoria e prática nos currículos dos cursos superiores, em especial das licenciaturas, e discutiremos a importância da formação teórica no contexto do ensino de gramática. Em seguida, discorreremos sobre o contexto da Unipampa – campus Jaguarão, sobre a organização curricular do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa e sobre a articulação proposta entre as teorias linguísticas e a análise linguística nesse curso, destacando alguns exemplos de componentes curriculares voltados ao estudo da gramática do português. Por fim, discutiremos o lugar das teorias linguísticas nos currículos superiores e as consequências da diminuição das abordagens teóricas nos currículos de Letras para a formação docente. Encerramos apresentando nossas considerações finais.

2 A articulação teoria-prática no Ensino Superior

Não é de hoje que a articulação entre teoria e prática tem sido um dos focos do debate sobre os currículos dos cursos superiores no Brasil. Segundo Gesser e Ranghetti (2011),

alguns pesquisadores, voltados aos estudos de currículo no ensino superior, sinalizam que os componentes curriculares dessa modalidade de ensino produziram maior sentido à formação se estabelecessem vínculos com o contexto de atuação da vida dos sujeitos em formação e dos saberes necessários ao exercício da profissão (Gesser; Ranghetti, 2011, p. 4).

Partindo dessa observação, as autoras defendem a fusão entre teoria e prática como princípio epistemológico para o desenho curricular dos cursos superiores, argumentando em favor da necessidade de se superar a visão segundo a qual a teoria deve preceder a prática. No entanto, ressaltam que a concepção de prática que defendem não se desarticula da reflexão teórica, não se confundindo com a redução da formação profissional à formação de técnicos que sabem aplicar saberes em situações concretas. Alerta semelhante é feito por Salles Gentil e Sroczyński (2014), para quem uma visão superficial da relação entre teoria e prática tem o risco de conferir à “prática” um caráter utilitarista ou pragmático.

No âmbito das licenciaturas, o debate sobre a relação entre teoria e prática tem origem no próprio histórico da formação de professores no país, em que, durante muito tempo, as licenciaturas foram tratadas como “meros apêndices dos bacharelados” (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p. 289), cenário revertido apenas na Resolução CNE/CP 1/2002, que garantiu às licenciaturas um currículo com identidade própria⁴. A esse respeito, Santos e Diniz-Pereira (2016) notam que as tentativas de padronização curricular a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) proporcionaram um aumento considerável da carga horária teórico-prática. No mesmo sentido, Aguiar (2017) ressalta a importância das diretrizes

⁴ Autores como Moraes e Azevedo (2022) apontam uma contradição entre esse discurso e o viés regulatório das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs): “Estabelecendo componentes curriculares bem definidos e cargas horárias normatizadas para todos os cursos de licenciatura, o caráter das DCNs acabou em um viés regulatório e não propositivo, mesmo que se pronunciem a favor da institucionalização de licenciaturas com ‘identidades próprias’.” (p. 4-5).

materializadas na Resolução CNE/CP 2/2015 para impulsionar mudanças institucionais relativas à formação inicial e continuada de professores; destacam-se, entre os princípios norteadores dessas Diretrizes, “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teórico-prática” (Aguiar, 2017, p. 52).

Para Salles Gentil e Sroczynski (2014), a articulação entre teoria e prática pode representar uma dificuldade para o professor universitário na construção dos currículos. Leite e Passos (2020), analisando os currículos de licenciatura em matemática no Brasil, defendem que se pense um formato de curso que discuta as culturas e práticas escolares a partir de referenciais teóricos, sob pena de o contraste entre a formação oferecida nas licenciaturas e as demandas concretas do contexto escolar gerarem

um discurso de que os conhecimentos profissionais são aprendidos exclusivamente na prática e que na formação foi oportunizada somente a teoria, como se fosse possível construir conhecimentos descolados de uma das dimensões, teórica ou prática (Leite; Passos, 2020, p. 8-9).

Esse breve apanhado evidencia a inquestionável necessidade de que as licenciaturas articulem conhecimento teórico e prática docente em seus currículos, de modo que o conhecimento teórico informe as práticas e essas, por sua vez, o realimentem, revejam e reformulem.

3 A articulação teoria-prática e o ensino de gramática

No caso dos cursos de formação de professores de língua portuguesa, a vinculação entre conhecimento teórico e prática docente é especialmente relevante no contexto do ensino de gramática: em meio às contradições entre as prescrições da norma-padrão⁵ e os resultados descritivos das pesquisas sobre as características gramaticais do português brasileiro desenvolvidas a partir de diferentes correntes teóricas da Linguística, geram-se discursos que ora condenam o ensino de gramática totalmente, ora o colocam como subordinado às práticas de linguagem, sem que haja necessariamente clareza sobre o que

⁵ No sentido de Faraco (2008).

significa *ensinar gramática*, que segue se confundindo com ensinar nomenclatura gramatical ou ensinar as regras contidas na gramática tradicional. Essa situação faz com que, na prática, muitos professores sintam-se perdidos quanto a que conteúdos gramaticais ensinar, como e por quê.

A gênese do problema pode ser retraçada à própria história do português no território brasileiro. Conforme Faraco (2016), o português passa de língua minoritária no Brasil no séc. XVI a língua hegemônica no início do séc. XX. Contudo, o português que se torna majoritário aqui é consideravelmente diferente do português falado na metrópole portuguesa: o contato com as línguas indígenas e africanas num contexto de multilinguismo generalizado desencadeou uma série de mudanças em diferentes níveis gramaticais, que acabaram por caracterizar uma língua distinta do português europeu (Duarte, 2022).

Além disso, ainda conforme Faraco (2016), hegemonia não quer dizer homogeneidade. Além de ser marcado por robusta variação regional (em especial no nível fonético-fonológico e lexical), o português brasileiro atual se caracteriza por uma intensa polarização sociolinguística entre as variedades cultas e populares, especialmente (mas não exclusivamente) no que diz respeito a certas características morfossintáticas. Segundo Lucchesi, a “avaliação social que discrimina as construções mais típicas da fala popular está no cerne da profunda clivagem que marca a realidade sociolinguística do país” (Lucchesi, 2015, p. 199); assim, ao tratar certos traços da fala popular como estereótipos linguísticos, essa polarização constituiria as bases do preconceito linguístico no Brasil.

Paradoxalmente, muitas das formas julgadas como impróprias pela tradição normativa e avaliadas negativamente pelos brasileiros são utilizadas corriqueiramente pelos falantes letrados, mesmo em registros escritos (Lucchesi, 2015, p. 197). Isso cria um cenário de insegurança linguística, em que “nenhum brasileiro sabe falar português direito”, que tanto Lucchesi (2015) quanto Faraco e Zilles (2017) afirmam se originar no processo de normatização do português no Brasil: se por um lado, como aponta Faraco (2008), em muitos países europeus a norma-padrão não se distanciou muito da norma culta, no Brasil uma parcela da elite conservadora optou deliberadamente por fixar a norma-padrão brasileira tomando como referência não a norma culta praticada aqui, mas alguns

autores portugueses do romantismo. A partir daí, as diferenças entre a norma culta brasileira e a norma culta portuguesa passam a ser vistas como erros.

A questão se relaciona com a diferença estabelecida por Faraco (2008) entre a *norma culta* e a *norma-padrão*. Ainda que termos como *norma culta* e *norma-padrão* eventualmente sejam usados como sinônimos, há uma distinção entre eles: a expressão *norma culta* diz respeito às formas linguísticas efetivamente utilizadas pelos falantes letrados em situações de fala e escrita mais monitoradas, enquanto *norma-padrão* refere-se não a uma variedade ou conjunto de variedades linguísticas, mas a “um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (Faraco, 2008, p. 75) – uma codificação abstraída do uso real, que, por sua vez, alimenta a tradição normativa. Faraco (2008), Lucchesi (2015) e Faraco e Zilles (2017) evidenciam a profunda inflexão conservadora que se deu no final do século XIX, após um cenário de valorização da brasilidade (incluída aí a língua brasileira) no período pós-independência, e mostram que a seleção, como norma-padrão, de modelos de língua externos à realidade linguística brasileira teve o objetivo explícito de combater as variedades do português popular, como denotam as menções à *pureza da língua*, à *pureza da raça portuguesa* e ao *falar atravessado dos africanos*.

Para além das evidentes questões sociais e ideológicas subjacentes a esse movimento, suas consequências repercutem até hoje nas enormes discrepâncias entre a *norma culta* efetivamente praticada pelos falantes letrados brasileiros e a *norma-padrão* pregada em muitas gramáticas e manuais de linguagem, e, conseqüentemente, no ensino de língua portuguesa praticado em muitas escolas. Se, por um lado, o ensino de gramática (ou de nomenclatura gramatical) vem deixando de ser o centro das práticas de sala de aula, não é raro que se recorra à nomenclatura, às definições e às prescrições da tradição normativa nos momentos em que questões gramaticais são objeto de ensino, muitas vezes sob a justificativa de que é preciso *ensinar a norma culta*.

Talvez o exemplo mais representativo do que dissemos até aqui seja o tratamento da realização da concordância. Lucchesi (2022) e Faraco (2016) apontam que a grande variação observada tanto na concordância nominal quanto na concordância verbal de 3ª pessoa do plural é um dos principais efeitos das

mudanças sofridas pelo português no Brasil e também uma das características que mais sofre estigma social. Ambos notam que a ausência dessas marcas de concordância é percebida pelos falantes do português culto como a principal marca do português popular, embora a literatura sobre o assunto venha mostrando sistematicamente que nem os falantes do português culto, nem os falantes do português popular realizam a concordância padrão em 100% dos casos.

Não é coincidência que ambos os fenômenos tenham como principal fator extralinguístico condicionante a escolarização: quanto mais alta, maior o índice de realização das marcas de concordância (Brandão, 2008; Vieira, 2008; Vieira; Freire, 2014). No entanto, desde o trabalho seminal de Scherre (1988), sabe-se que a realização da marca formal de plural na concordância nominal, por exemplo, responde a uma série de condicionantes linguísticos, dentre os quais percebe-se que há um cruzamento não trivial entre a posição da palavra em relação ao núcleo e sua classe, além de princípios como saliência fônica e paralelismo formal. Assim, como ilustram os exemplos em (1), determinantes ou adjetivos que precedem o núcleo substantivo na primeira posição recebem marca (“as”, 1a, 1b), enquanto na segunda posição podem ou não recebê-la (“própria(s)”, 1b). Do mesmo modo, o núcleo substantivo tende a não receber marca a partir da segunda posição (“coisa”, 1a, 1b), mas é marcado quando na primeira posição (“rios”, 1c). Elementos pós-nucleares tendem a não receber marca (“fundo”, 1c), especialmente (mas não exclusivamente) quando o núcleo também não é marcado. Ao mesmo tempo, combinações como as exemplificadas (2) são agramaticais, demonstrando que a presença ou ausência da marca de plural não é aleatória:

- (1) a. as coisa
b. as própria(s) coisa
c. rios fundo

- (2) a. *a coisas
b. *a própria(s) coisas
c. *rio fundos

Ou seja: o que à primeira vista pode parecer uma mera simplificação, um apagamento de marcas aleatório, fruto de ignorância, na verdade envolve um conjunto de regras de grande complexidade. E, é importante salientar, tanto os falantes das variedades cultas quanto os falantes das variedades populares obedecem aos mesmos condicionantes (quer dizer, seguem as mesmas regras). Um ensino baseado na norma-padrão não só não reconhecerá essa complexidade como deslegitimará toda e qualquer manifestação que não siga a regra padrão.

Infelizmente, como mostram Ulrich, Mazzaferro e Simioni (2023), o tratamento da variação em coleções de livros didáticos tende a reforçar a norma-padrão.⁶ Em particular, em relação à concordância nominal, as autoras observam que a regra da norma-padrão é reiterada inúmeras vezes nos livros analisados, e nem todas as coleções mencionam a existência da variante não padrão (esta, quando aparece, em geral envolve enunciados do tipo “corrija para a norma-padrão”). Mais ainda, a discussão sobre a variação na realização da concordância nominal aparece nos trechos dos livros voltados exclusivamente ao professor, que é instado a mobilizar seus conhecimentos sobre o assunto para propor atividades estruturadas de observação da realização variável da concordância nominal e de discussão sobre o preconceito linguístico. Isto é, pressupõe-se que o professor possua um elevado nível de conhecimento teórico sobre o assunto.

Acreditamos que a discussão até aqui deixa clara a importância da formação teórica: é o conhecimento de teorias gramaticais como Gerativismo e Funcionalismo, e de teorias sobre variação e mudança linguística como a Sociolinguística, dentre outras, que nos permite compreender a história do português no Brasil e os processos envolvidos em sua formação e normatização, descrever as características gramaticais das diferentes variedades do português brasileiro atual, reconhecer as arbitrariedades que até hoje são perpetuadas em gramáticas e manuais de cunho normativo e seus efeitos deletérios para o ensino de língua portuguesa. Sem esse conhecimento, o recurso acrítico à norma-padrão acaba sendo o único caminho disponível para o professor.

⁶ Provavelmente isso se deva ao fato de que as habilidades da BNCC que se referem à concordância nominal sempre mencionam a norma-padrão (cf. Mazzaferro; Simioni; Ulrich, em preparação).

No que segue, discutiremos alguns aspectos das potencialidades e dificuldades da articulação entre teoria gramatical, análise linguística e prática docente no currículo do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Unipampa, campus Jaguarão.

4 Teoria linguística e gramática no currículo do curso de licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa na Unipampa, campus Jaguarão

Nesta seção apresentaremos aspectos gerais acerca da Universidade Federal do Pampa, em especial sobre o campus Jaguarão, apontando dados que justificam a implantação de cursos de formação de professores no contexto regional. Além disso, traremos apontamentos sobre a configuração do currículo do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, acrescido de uma discussão acerca do que consideramos “teorias ocultas” e a forma como têm sido abordadas.

4.1 Contexto da universidade

A Unipampa foi criada pela Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, através da política de expansão e renovação das Instituições Federais de Ensino Superior, como forma de garantir o direito à educação superior pública e gratuita por parte dos grupos que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino.

A universidade conta com 10 campi que ficam em cidades localizadas em região de fronteira (Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Uruguaiana), território que se caracteriza pela distância das esferas de influência política e de desenvolvimento econômico propagado a partir dos grandes centros urbanos e das capitais estaduais. Esse contexto econômico se reflete na educação, pois, conforme dados do IBGE, no município de Jaguarão, em 2009, houve 5.276 matrículas e, em 2021, foram 4.063, ocorrendo um decréscimo no número de

estudantes matriculados em escolas da rede municipal. Além disso, 53% da população acima de 10 anos não tem instrução formal ou tem apenas ensino fundamental incompleto, e 20% tem ensino fundamental completo e médio incompleto (conforme dados do SEBRAE-RS). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Fundamental nos Anos Finais em 2005 era 2,9; em 2017 passou para 4,2 e, em 2021, para 3,9 (IBGE, 2021). Nesse cenário, a formação de professores torna-se fundamental para atender uma demanda de qualificação profissional para atuar na Educação Básica da cidade e região.

O campus Jaguarão conta atualmente com cinco cursos de graduação presenciais, um curso à distância, um mestrado e um doutorado profissionais. Desde a adesão ao SiSU, o campus passou a receber estudantes de diferentes partes do Brasil, porém, desde a pandemia de COVID-19, a grande maioria dos discentes matriculados é oriunda da própria cidade e de municípios vizinhos, além de estudantes fronteiriços que contam com processo seletivo próprio. Atualmente, além do SiSU, as vagas são preenchidas mediante editais de chamada por nota do ENEM (desde 2010, sem necessidade de adesão ao SiSU) e do Ensino Médio. Nesse contexto, observa-se que uma parcela considerável dos discentes é oriunda das classes populares, muitos tendo concluído seus estudos na EJA ou mediante a realização do ENCCEJA.

4.2 Currículo do curso

Em atividade desde 2006, o curso de Letras do campus Jaguarão foi um dos primeiros da universidade. Inicialmente voltado à formação de professores de português e espanhol, a partir de 2019, por diferentes motivos⁷, optou-se pela criação de dois cursos independentes: Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa e Letras – Espanhol e Literatura Hispânica, estruturados a partir de

⁷ Entre eles: (i) a necessidade de atender o aumento de carga horária estabelecido na Res. CNE/CP 2/2015 (de 2800 horas mínimas para 3200 horas mínimas); (ii) o fato de ser um curso noturno; (iii) a orientação institucional de que o curso pudesse ser concluído em quatro anos; (iv) as avaliações feitas por docentes e discentes sobre as potencialidades e fragilidades da licenciatura dupla, que serão discutidas em mais detalhe na seção 5.

um núcleo comum, o que possibilita ao aluno interessado em obter dupla habilitação fazê-lo em dois anos após a conclusão da primeira habilitação.

O currículo do curso leva em conta o perfil socioeducacional descrito na seção 4.1, considerando as demandas locais e regionais de formação profissional para a educação básica ao apresentar inovações em relação aos currículos tradicionais de Letras. Dessa forma, a fim de instrumentalizar o discente para a universidade preparando-o para trabalhar com os gêneros acadêmicos, são oferecidos componentes curriculares voltados ao letramento acadêmico-científico, como Letramento Acadêmico I e II – o primeiro, com o objetivo de fazer com que o aluno conheça estratégias de compreensão e expressão para a aprendizagem na universidade, qualificando estratégias de estudo a partir da proposição de técnicas como, por exemplo, diários de leitura e mapas mentais; o segundo, objetivando que o aluno aprimore essas estratégias de compreensão e expressão em atividades voltadas ao texto acadêmico, abordando as normas da ABNT e etapas da escrita acadêmica, por exemplo. Além disso, há uma preocupação com a formação docente desde o início do curso por meio da articulação entre teoria e prática por meio da proposição de uma carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC) em componentes teóricos, representados no Fluxograma do curso (Figura 1), abaixo, com a marcação em *itálico*.

Figura 1 - Fluxograma do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa⁸

	EDUCAÇÃO		LITERATURA			LINGÜÍSTICA	PORTUGUÊS	ACADÊMICO-CIENTÍFICO		EXTENSÃO
1º sem			Literatura e Outras Linguagens			Introdução aos Estudos Linguísticos	Práticas de Linguagem	Língua Espanhola Básico I	Letramento Acadêmico I	Unipampa Cidadã
2º sem	Psicologia e Aprendizagem		Teoria Literária I			Teorias Linguísticas I	Estudos Gramaticais	Língua Espanhola Básico II	Letramento Digital	
3º sem	Políticas Públicas em Educação		Teoria Literária II			Teorias Linguísticas II	Fonética e Fonologia do Português	Produção Textual Acadêmica em Língua Portuguesa		
4º sem	Organização do Trabalho Pedagógico	LIBRAS	Literatura Portuguesa I	Literatura Infantojuvenil em Língua Portuguesa		Gêneros e Ensino	Morfologia do Português			Extensão I – Língua Portuguesa
5º sem	Estágio Curricular Supervisionado I – Ensino Fundamental	Educação Inclusiva	Literatura Portuguesa II	Literatura Regional Pampiana	Metodologia do Ensino de Literatura		Linguística Aplicada e Ensino			
6º sem	Estágio Curricular Supervisionado II – Ensino Fundamental		Literatura Portuguesa III	Literatura Brasileira I		Sociolinguística e Ensino	Didática do Português			Unipampa Cidadã
7º sem	Estágio Curricular Supervisionado III – Ensino Médio		Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	Literatura Brasileira II		Multiletramentos, Tecnologias e Ensino	Semântica do Português	Trabalho de Conclusão de Curso I		
8º sem	Estágio Curricular Supervisionado IV – Ensino Médio					Português como Língua Estrangeira	História da Língua Portuguesa	Trabalho de Conclusão de Curso II		Unipampa Cidadã
Legenda:			Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo I + Grupo II				

Fonte: adaptado de Unipampa (2024)

Conforme apresentado na Figura 1, todos os componentes curriculares em itálico mobilizam um conjunto de PCC voltadas ao ensino. Na Linguística, temos Gêneros e Ensino, Linguística Aplicada e Ensino, Didática do Português, Multiletramentos, Tecnologias e Ensino, Sociolinguística e Ensino, Semântica do Português, Sintaxe do Português, Fonética e Fonologia do Português e Morfologia do Português. As quatro últimas articulam os conhecimentos gramaticais específicos. Os componentes de Linguística Aplicada e Ensino, de Multiletramentos, Tecnologias e Ensino e Sociolinguística e Ensino, além de complementares entre si, trabalham com temas sensíveis e caros ao espaço escolar: diversidade linguística, multiletramentos, leitura e escrita, entre outros. Na Literatura, temos os componentes curriculares de Literatura Portuguesa, Brasileira e Africanas e Regional Pampiana como fundamentais para o conhecimento dos aspectos políticos, sociais e humanos de nossa história e sociedade, contemplados pela arte literária (Unipampa, 2024). Ainda, como diferencial, componentes como Semântica do Português, História da Língua

⁸ A divisão em Grupos (Grupo 1, 2 e 3) apresentada no Fluxograma (Figura 1) está de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que será explicada na seção 5, a seguir.

Portuguesa e Português como Língua Estrangeira (PLE), que não são obrigatórios em outras universidades, também são oferecidos.

Quanto ao tratamento das teorias linguísticas, em geral, os cursos de licenciatura em Letras apresentam um componente de introdução aos estudos linguísticos (com nomes variáveis: introdução à linguística, conceitos básicos de linguística, fundamentos de linguística, etc.) já no primeiro semestre, em que são apresentados os objetivos e conceitos fundamentais da área, história de constituição da área, etc. Essa estrutura costuma ter um viés histórico, com posterior apresentação das teorias em ordem mais ou menos cronológica; o viés de seleção das teorias abordadas tende a ser “relevância”, embora isso seja relativamente subjetivo.

Nesse sentido, a configuração dos componentes de teorias linguísticas no curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Unipampa/Jaguarão se assemelha aos currículos de outras universidades mais tradicionais: um componente mais introdutório (Introdução aos Estudos Linguísticos, no primeiro semestre), seguido imediatamente por dois ou mais componentes voltados ao estudo de teorias linguísticas específicas – em geral dois componentes –, como Teorias Linguísticas I e II (oferecidas no 2º e 3º semestre), que abordam teorias específicas, como Gerativismo, Funcionalismo, Teoria da Enunciação, Linguística Textual e Análise do Discurso. Ao mesmo tempo, tais teorias, apresentadas no início do curso devido à cronologia dos estudos da linguagem, e descontextualizadas dos fenômenos que pretendem explicar, nem sempre são explicitamente retomadas em momentos posteriores da formação. No decorrer dos componentes de língua específica, assumimos pressupostos para descrição e análise dos dados sem nos referirmos necessariamente a uma determinada teoria. É o que aqui chamamos de “teorias ocultas”, o que revela a falta de diálogo entre disciplinas teóricas e analíticas ao longo do curso.

No âmbito dos componentes de gramática (Núcleo de Estudos Fundamentais) temos Fonética e Fonologia do Português, Morfologia do Português, Sintaxe do Português, Semântica do Português e História da Língua Portuguesa (alocadas entre o 3º e o 8º semestres do curso). Em todos há a previsão de análise de fenômenos do português brasileiro, especialmente de

fenômenos variáveis, sempre buscando uma articulação com o ensino (explicitada pela carga horária de PCC). O componente Sociolinguística e Ensino (Núcleo de Estudos Aplicados) também traz esse viés, e busca trabalhar com temas sensíveis e caros ao espaço escolar, como a questão da diversidade linguística, preconceito linguístico, ensino de fenômenos variáveis, entre outros.

Para exemplificar melhor essa questão das “teorias ocultas”, observemos os componentes Introdução aos Estudos Linguísticos (1º semestre), Fonética e Fonologia do Português (3º semestre) e Morfologia do Português (4º semestre). O primeiro contempla abordagens que dizem respeito à visão geral dos fenômenos linguísticos, Linguística como ciência, Estruturalismo e, ainda, traz contribuições dos tópicos de teorias linguísticas estudados à prática docente. No segundo, há pontos que introduzem a fonética e fonologia do português, além de propor a discussão da relação entre fonologia e ensino. Já o terceiro propõe a introdução aos estudos morfológicos do português, as interfaces da morfologia: morfofonologia e morfossintaxe, além de estudar a relação entre morfologia e ensino. Assim, ter tido contato com o Estruturalismo em Introdução aos Estudos Linguísticos deveria servir como subsídio teórico para Fonética e Fonologia e Morfologia, mas não é o que temos observado, e então há um dilema sobre retomar ou não os fundamentos teóricos (que não são objetivos dos componentes) ou apresentar um tratamento para os fenômenos linguísticos relevantes, especialmente aqueles que se relacionam à variação, além de fazer a articulação com o ensino.

Situação semelhante ocorre com o componente curricular Teorias Linguísticas I (2º semestre), que contempla em sua ementa teorias como o Gerativismo e Funcionalismo, além de Enunciação e Pragmática, e o componente Sintaxe do Português (5º semestre), em que há a proposição de uma abordagem tradicional e descritiva da estrutura sintática do português, contemplando as características do português brasileiro e aspectos que relacionam sintaxe e ensino. Nesse caso, o fato de o aluno ter tido contato com Gerativismo e Funcionalismo em Teorias Linguísticas I deveria servir de subsídio teórico para o componente de Sintaxe, mas não é o que observamos: o conhecimento teórico prévio não é recuperado pelos estudantes, e também não se pode contar com um conhecimento sobre as unidades de análise. Assim, além de abordar o que está

previsto na ementa, é preciso dedicar uma parte da carga horária do componente para o resgate dos fundamentos teóricos.

O tratamento da variação a partir da teoria Sociolinguística também merece observação. Na versão do currículo anterior a 2019 (licenciatura dupla), o componente de Sociolinguística era ofertado no 5º semestre, sem exigência de pré-requisito, o que propiciava o trabalho com os conceitos basilares, como os de variação/variante/variável, mas dificultava a abordagem de fenômenos linguísticos específicos, uma vez que, pela falta dos pré-requisitos, contava com discentes de diferentes níveis. No currículo atual, optou-se por incluir a discussão sobre fenômenos variáveis nos componentes de língua específica (Fonética e Fonologia do Português, Morfologia do Português, Sintaxe do Português), e o componente de Sociolinguística foi reformulado para Sociolinguística e Ensino, tendo Introdução aos Estudos Linguísticos como pré-requisito. Assim, procurou-se garantir que os discentes (re)conheçam fenômenos variáveis do português em diferentes níveis de análise e que possam aprofundar a discussão sobre as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua portuguesa. No componente, que conta com 30h teóricas e 30h de PCC, são propostas leituras de artigos recentes sobre fenômenos variáveis em diferentes níveis e, a partir das leituras, propõe-se que os discentes elaborem planos de aula que considerem a realidade sociolinguística observada.

Mesmo com essa abordagem complementar entre o componente de Sociolinguística e Ensino e os componentes de gramática, Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe contam com uma carga horária de 75h cada, sendo 60h teóricas e 15h de prática como componente curricular. É um tempo muito curto para resgatar fundamentos teóricos previamente trabalhados, apresentar as unidades de análise relevantes (fone, fonema, morfema, sintagma), discutir, analisar, descrever e explicar fenômenos linguísticos categóricos e variáveis e articular esse conhecimento teórico-analítico ao ensino através das PCC. Soma-se a isso a necessidade de desconstruir a visão tradicional da norma-padrão com a qual muitos discentes chegam à universidade, o que requer tempo para que se possa lançar um olhar crítico sobre essa perspectiva e oferecer abordagens alternativas.

Trata-se de um cenário complexo, que acreditamos estar relacionado ao perfil educacional descrito em 4.1. Como vimos, o currículo do curso é sensível ao perfil socioeducacional de seus discentes e apresenta uma série de diferenciais que visam, justamente, acolher esse público e viabilizar sua permanência no Ensino Superior. Contudo, o tratamento das teorias linguísticas não segue a mesma lógica, mantendo-se bastante próximo da forma como são abordadas em currículos de universidades mais tradicionais.

Uma solução simples seria aumentar a carga horária dos componentes de análise, criando dois componentes de fonética e fonologia, dois de morfologia, dois de sintaxe e assim sucessivamente, de modo a garantir uma melhor articulação entre domínio das teorias relevantes, reconhecimento das características do português brasileiro e articulação com o ensino. No entanto, inúmeros são os fatores envolvidos, inclusive o fato de que, conforme podemos observar a partir das Diretrizes que regem a organização do currículo, ponto que será melhor desenvolvido na seção 5, há pouco tempo para desenvolver todos os conhecimentos específicos.

5 O lugar das teorias nos currículos de Letras

Nesta seção discutiremos a atual diminuição das abordagens teóricas nos currículos de Letras, fruto da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e sua desarmonia com a percepção de alguns discentes a respeito da matriz curricular dos cursos de licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁹, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A BNC-Formação engloba as competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as

⁹ Apesar de haver uma resolução mais recente, a saber, Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, baseamos a discussão na Resolução CNE/CP nº 2 pelo fato de ela nortear o Projeto Pedagógico do Curso em vigor, aqui analisado.

habilidades a elas relacionadas, as quais são divididas em três dimensões: i) conhecimento profissional; ii) prática profissional; iii) engajamento profissional.

A partir da Resolução, os cursos de licenciatura voltados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, além de considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, passam a organizar sua carga horária – cujo mínimo é de 3200 horas – em três grupos. De acordo com o documento:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6).

Os componentes curriculares utilizados como exemplos na seção anterior, referentes ao curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa do campus Jaguarão, estão contemplados no Grupo II. Contudo, além dos componentes voltados às teorias linguísticas e às áreas da gramática, o Grupo II concentra muitos outros conhecimentos específicos. O Art. 13 detalha a abrangência desse Grupo:

§ 1º [...] devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades:
I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;

II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;

III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;

IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;

V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e 8 trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;

VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;

VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;

IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e

X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais (Brasil, 2019, p. 7-8).

Assim, estamos amarrados pelas Diretrizes, que reservam apenas 1600h – metade do curso de licenciatura – para os conhecimentos específicos da área, que precisam abranger a língua portuguesa em seus diferentes aspectos textuais e gramaticais, a literatura em todas as suas ênfases, o domínio pedagógico de todos esses conteúdos, e ainda conhecimentos instrumentais de português e matemática, entre outros. Esse é o retrato da perda de espaço voltado ao conhecimento teórico (e, conseqüentemente, às teorias linguísticas) nos currículos das licenciaturas.

Fromm (2004), referente à carga horária da área de Linguística nos cursos de Letras, afirma que,

dentre as disciplinas a serem cursadas, a lingüística é uma das que mais sofrem com essas reduções de carga horária. Tendo em vista que o fundamento teórico/prático da lingüística é a base para o ensino de todas as outras línguas estudadas, deveria figurar entre as disciplinas básicas (como português ou língua estrangeira). A grande problemática derivada da restrita carga horária é que os alunos passam a considerá-la uma disciplina acessória, qualquer que faz parte da matriz curricular, mas que não está conectada às demais (Fromm, 2004, p. 46).

A diminuição das abordagens teóricas nos currículos de Letras vai de encontro à visão de muitos discentes, que reforçam a necessidade de maior

domínio de alguns conteúdos ao longo do curso. Rizzon et al. (2017, p. 267) apresentam um panorama da reestruturação do currículo de Letras no campus Jaguarão – curso de habilitação dupla Português/Espanhol e respectivas literaturas, que, após sua extinção, deu origem ao curso de habilitação simples tomado como estudo de caso na seção anterior.

A fim de promover reflexão sobre a organização curricular, a carga horária e as necessidades de adaptação do novo currículo ao contexto local, no ano de 2013, discentes de todos os semestres do curso antigo, de habitação dupla, responderam a um formulário com questões sobre dados básicos, socioeconômicos e educacionais. Trazemos aqui apenas resultados pontuais relacionados à discussão sobre a carga horária e as abordagens teóricas.

Em relação à preferência por um currículo de habilitação dupla ou por currículos de habilitação simples, grande parte dos discentes (94/136 - 69,1%) reconheceram mais benefícios na habilitação para trabalho com duas línguas, porém apontando a necessidade de maior aprofundamento. Quanto às demandas fundamentais não atendidas no curso de Letras Português/Espanhol, grande parte das respostas – voltadas para todas as áreas de conhecimento do curso – envolveu a solicitação de maior carga horária ou mais componentes curriculares. Ainda, “algumas respostas pediam ‘mais disciplinas de gramática’ e ‘mais disciplinas de produção textual’, ou seja, uma suplementação do ensino básico e instrumentalização para o ensino superior” (p. 280).

Os autores complementam a ideia, afirmando que as respostas obtidas

revelam a percepção, por parte dos discentes do curso, de uma formação insuficiente: embora a carga horária do curso seja elevada (3.300h), ela não parece ser suficiente para que os discentes se sintam realmente preparados para exercer a profissão (Rizzon et al., 2017, p. 281).

Mesmo após a extinção do curso de habilitação dupla e a implementação de dois cursos de habilitação simples de matriz curricular comum, a fim de atender às demandas locais e às diretrizes em vigor, a situação ainda parece a mesma. A expectativa era de que, com a divisão dos componentes em dois cursos, houvesse maior carga horária para a abordagem de conhecimentos específicos. Esse, contudo, não é o cenário atual do curso comentado anteriormente.

No ano de 2024, o curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa realizou sua autoavaliação e questionou os discentes, dentre outros tópicos, sobre a articulação entre a teoria e a prática profissional no âmbito da oferta de componentes curriculares do curso. Aqueles que ainda não estavam cursando os componentes de estágio alegaram que sentem a articulação apenas nos componentes com carga horária de PCC. Outros relataram que percebem teoria e prática desarticuladas, já que, em sua percepção, aprendem conteúdos teóricos que não são compatíveis com as necessidades apontadas pelas escolas.

Assim, podemos ver que os discentes não percebem teoria e prática vinculadas, mas teoria como etapa precedente à prática utilitarista, como alertado por Salles Gentil e Sroczynski (2014). Porém, como ressaltamos anteriormente, teoria, análise e prática devem estar interligadas ao longo da formação. A teoria linguística abordada nos primeiros semestres do curso serve para subsidiar a análise empreendida nos componentes de gramática, que retroalimenta e refina a teoria. Sem teoria e sem análise, não há prática docente.

Além disso, a visão dos discentes é reflexo das considerações apresentadas na seção 3 sobre o ensino de língua materna no país: os cursos de Letras dedicam esforços à descrição e à análise da língua em todas as suas formas de manifestação; já as escolas, muitas vezes, ainda se prendem – seja pelos documentos reguladores, seja pela abordagem dos livros didáticos, seja pela formação dos docentes – à (super)valorização da norma-padrão. Enquanto as abordagens forem discrepantes (e o ensino escolar caminhar distante da visão científica dos fatos), os discentes dos cursos superiores continuarão tendo a percepção de que toda teoria abordada no currículo foi em vão.

6 Considerações finais

Neste artigo discutimos a articulação teoria-prática e a abordagem de teorias linguísticas em componentes curriculares de gramática no curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura da Unipampa, campus Jaguarão. Por distanciar-se dos centros urbanos e ter baixa influência política e econômica, o que impacta a educação, a formação de professores torna-

se fundamental para atender uma demanda de qualificação profissional para atuar na Educação Básica da cidade e região.

Quando analisada a articulação entre teoria, análise e prática docente no currículo do curso, vemos que, embora haja inovações em alguns aspectos frente aos de universidades mais tradicionais, a abordagem cronológica das teorias linguísticas, descontextualizadas dos fenômenos que pretendem explicar, é similar à de outros currículos. Essa organização curricular pode representar uma dificuldade adicional para ingressantes com o perfil socioeducacional dos discentes da região em que a universidade se insere, que nem sempre chegam à universidade preparados para a compreensão de modelos teóricos abstratos.

A situação do ensino (de língua) no país revela a necessidade de as licenciaturas articularem conhecimento teórico e prática docente em seus currículos, de modo que isso resulte em profissionais com embasamento suficiente para a abordagem linguística em sala de aula. Especificamente em relação ao ensino de gramática, é preciso que o professor em formação adquira conhecimento de teorias sobre gramática para que seja um profissional consciente da realidade linguística de seus discentes e dos diversos fenômenos categóricos e variáveis presentes nas normas linguísticas do português brasileiro.

Em contrapartida, o que vemos nos currículos tradicionais dos cursos de Letras – também no currículo tomado para estudo de caso – é a apresentação das teorias em ordem temporal, com pouca ou nenhuma retomada de seus pressupostos durante os componentes analíticos. Se teorias são construtos que servem como respostas a questões sobre o funcionamento da linguagem, o que o modelo mais tradicional de currículo faz é oferecer respostas antes que se façam perguntas. Um componente curricular como Introdução aos Estudos Linguísticos, oferecido no primeiro semestre, por exemplo, poderia estimular a exploração de hipóteses criadas pelos próprios discentes a partir de dados de uso: nesse caso, teorias seriam utilizadas para descrever e explicar os fenômenos explorados e responder às questões investigadas. A consequência dessa abordagem teórica a partir de atividades epilinguísticas seria o estímulo à visão científica da linguagem.

A pouca formação teórica dos discentes de Letras é, dentre outros motivos, fruto de diretrizes curriculares que orientam que metade do currículo de

licenciatura agrupe todos os componentes curriculares que tratam de conhecimentos específicos das áreas de língua e literatura. Essas diretrizes curriculares acabam por engessar os currículos, não oportunizando que determinadas áreas voltadas à teoria e à análise sejam aprofundadas, o que inviabiliza a formação teórica necessária para os futuros profissionais da área. Dispondo de maior autonomia na distribuição da carga horária dos componentes curriculares, os docentes responsáveis pela elaboração do projeto pedagógico do curso poderiam estruturar uma proposta que articulasse teoria e prática e que atendesse também às demandas locais. Ainda, as constantes alterações nas diretrizes curriculares das licenciaturas, que tiveram novas versões em 2015, 2019 e 2024, além da inserção da extensão nos currículos em 2018, não permitem uma análise detalhada dos resultados das mudanças no perfil do concluinte do curso de modo a informar reformulações curriculares futuras.

Referências

AGUIAR, M. Ângela. Políticas de currículo e formação dos profissionais da educação básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 46–61, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i1.32578>>.

Acesso em: 8 dez. 2024.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. Concordância nominal. In: VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 57-83.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 10 dez. 2024.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. O português brasileiro é uma língua diferente do português europeu? In: OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir (Orgs.). *O que sabemos sobre a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 225-32.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *História sociopolítica da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2016.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FROMM, Guilherme. A disciplina Lingüística nos cursos de Letras: algumas considerações. In: FROMM, Guilherme; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). *Domínios de Linguagem IV: subsídios à formação lingüística*. 1 ed. São Paulo, v. 1, p. 45-57, 2004.

GESSER, Veronica; RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-23, ago. 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/766/76619158004.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Escolar*. Sinopse. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/jaguarao/pesquisa/13/5902>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

LEITE, Eliana A. P.; PASSOS, Cármen L. B. Considerações sobre lacunas decorrentes da formação oportunizada no curso de Licenciatura em Matemática no Brasil. *Revista de Educação Pública*, v. 29, p. 1-23, jan/jun 2020. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v29/2238-2097-REPUB-29-e8023.pdf>>. Acesso em 08 dez. 2024.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas*. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, Dante. Por que falamos português no Brasil. In: OTHERO, Gabriel; FLORES, Valdir (Orgs.). *O que sabemos sobre a linguagem*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 59-64.

MORAIS, Pâmela C. G de; AZEVEDO, Maria A. R de. Pela toca do coelho: idiossincrasias do currículo e do projeto político-pedagógico em cursos de licenciatura. *Revista Espaço do Currículo*, v. 15, n. 1, p. 1-15, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58031>>. Acesso em 08 dez. 2024.

RIZZON, Carlos; SIMIONI, Leonor; DOMINGO, Luciana; MARINS, Ida; DA SILVA, Renata. O Currículo de Letras no Campus Jaguarão. In: NEUSCHRANK, Aline; GOULART, Cátia; MARINS, Ida; DOMINGO, Luciana; FARIAS-MARQUES, Maria do Socorro (Orgs.). *Memórias e perspectivas: 10 anos de Curso de Letras Universidade Federal do Pampa/ Campus Jaguarão*. São Paulo: Todas as Musas, 2017.

SALLES GENTIL, Heloisa; SROCZYNSKI, Claudete Inês. Currículo prescrito e currículo modelado: uma discussão sobre teoria e prática? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 49 n. 35, p. 49-74, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/5639/563959984004.pdf>>. Acesso em 08 dez. 2024.

SANTOS, Lucíola L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. *Cadernos do Cedes*, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SqHHMdWVCV9Fwpgq4GRnb7B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 08 dez. 2024.

SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988. 2v.

SEBRAE-RS. *Perfil Cidades Gaúchas - Jaguarão*. 2019. Disponível em: <https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Jaguarao.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MAZZAFERRO, Gabriela Tornquist; SIMIONI, Leonor; ULRICH, Camila Witt. *O viés normativista dos conteúdos gramaticais em livros didáticos: interpretação da BNCC ou força da tradição?* Artigo em preparação.

ULRICH, Camila Witt; MAZZAFERRO, Gabriela Tornquist; SIMIONI, Leonor. Oportunidades perdidas: uma análise da variação linguística em livros didáticos. *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 3, p. 06-27, 2023. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49393/49978>>. Acesso em: 06 jan 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura*. 2024. Disponível em: <<https://dspace.unipampa.edu.br//handle/riu/4914>> Acesso em: 16 dez. 2024.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Concordância verbal. In: VIEIRA, Silvia R.; BRANDÃO, Silvia F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-102.

VIEIRA, Silvia Rodrigues; FREIRE, Gilson Costa. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 81-114.

Artigo recebido em 10/01/2025 e aceito em 02/04/2025.