

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**JÉSSICA PARIZOTTO GUSTMAN**

**ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS  
PORTUGUÊS DA UTFPR: ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORTEADORES**

**CURITIBA**

**2022**

**JÉSSICA PARIZOTTO GUSTMAN**

**ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS  
PORTUGUÊS DA UTFPR: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES**

**Teaching afro-brazilian literature in the portuguese literature course at  
UTFPR: guiding document analysis**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof. Dra. Andréa Maila Voss

**CURITIBA**

**2022**



Esta licença permite compartilhamento, remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



JESSICA PARIZOTTO GUSTMAN

**ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS DA UTFPR:  
ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORTEADORES**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestra Em Tecnologia E Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 06 de Julho de 2022

Dra. Andrea Maila Voss, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Alice Atsuko Matsuda, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria Carolina De Godoy, Doutorado - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Dr. Ronaldo De Oliveira Correa, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 06/07/2022.

## AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa se constrói na troca com o outro, então gostaria aqui de agradecer quem de perto ou de longe fez parte do processo de escrita desta dissertação.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha orientadora professora Andréa Kominek por ter acreditado em mim muito mais do que eu mesma acreditei tantas vezes e por me ajudar a construir um conhecimento que não se limita ao meu fazer profissional e acadêmico, um conhecimento que me transformou em uma pessoa mais consciente e transformada.

Quero agradecer também a quem esteve ao meu lado em cada linha aqui escrita. Victor, sem o seu apoio e amor nem uma palavra deste texto teria sentido. Obrigada por estar ao meu lado durante toda a minha caminhada no mestrado, me apoiando, consolando e nutrindo de afeto. Eu te amo.

Agradeço aos meus pais por me incentivarem a buscar os meus sonhos. Minha mãe (e primeira professora) por me ensinar desde cedo o valor das palavras. Meu pai por compartilhar comigo o gosto pela leitura e me incentivar a ser sempre melhor que ontem.

Agradeço à Lívia, também orientanda da professora Andréa, com quem compartilhei - via tela por conta da pandemia - processos, dúvidas e descobertas. Que a sua jornada seja de muito sucesso!

Obrigada aos colegas e professores do grupo de pesquisa GETET pelas contribuições ao meu trabalho e pelas discussões sobre educação. À minha banca pelos apontamentos valiosos que enriqueceram a pesquisa e ampliaram meus horizontes.

O meu muito obrigada também às professoras e aos professores do PPGTE que me ajudaram a construir aula a aula esta pesquisa. Além disso, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - por conceder bolsa de apoio (Código de Financiamento 001) para que esta pesquisa fosse realizada.

## RESUMO

A Lei 10.639 de 2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas de ensino. Assim, a formação de professoras precisa acompanhar tal demanda e oferecer às discentes a qualificação necessária para o exercício de uma educação comprometida com o enfrentamento ao racismo na escola. Nesta pesquisa, buscamos fazer um diagnóstico de como os documentos norteadores do curso de Letras Português, campus Curitiba, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná abordam o tema da educação étnico-racial, especialmente - em se tratando de um curso de Letras - como a literatura afro-brasileira é apresentada no Projeto Político Pedagógico do curso e no seu ementário. Os resultados obtidos indicam que a literatura afro-brasileira não tem sido explorada de forma profunda no curso e que sua abordagem depende de iniciativas pessoais dos professores. A partir disso, percebemos que há muitos espaços dentro da matriz curricular com o potencial de oferecer a qualificação necessária às discentes, concluindo que o curso de Letras Português pode ser um espaço de construção de resistências e pedagogias antirracistas.

Palavras-chave: Literatura Afro-brasileira; Educação Étnico-racial, Letras, Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

The Law 10.639 of 2003 established the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in all stages of education, so teacher training needs to follow this demand and offer students the necessary qualification for the exercise of an education committed to combating racism in school. In this research, we sought to make a diagnosis of how the guiding documents of the course of Letras Português, Curitiba campus, of the Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Federal Technological University of Paraná) address the theme of ethnic-racial education, especially, in the case of a Letras course, how Afro-Brazilian literature is presented in the Political Pedagogical Project of the course and in the course syllabus. The results obtained indicate that Afro-Brazilian literature has not been deeply explored in the course and that its approach depends on the teachers' personal initiatives. Based on that, we realize that there are many spaces within the course grid with the potential to offer the necessary qualification to the students, concluding that the course of Letras Português can be a space for the construction of resistance and anti-racist pedagogies.

Keywords: Afro-Brazilian literature; ethnic-racial education, Letras, teacher education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
1.1 Construção da pergunta	13
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b>	<b>24</b>
2.1 Caracterização da Universidade	27
2.2 O curso de Letras na UTFPR	28
2.3 Relações entre Tecnologia e Linguagem	31
<b>3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO</b>	<b>34</b>
3.1 O currículo enquanto processo	36
3.2 Currículo, literatura e a Sociologia das Ausências	39
<b>4 A LEI 10.639 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS</b>	<b>43</b>
4.1 As demandas dos Movimentos Negros por educação	44
4.2 Breve panorama histórico das normativas sobre educação étnico-racial	47
4.3 A lei 10.639 e as orientações dela derivadas	49
<b>5 O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS</b>	<b>57</b>
5.1 Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção	58
5.2 Análise do Projeto Pedagógico do curso	62
5.3 Análise do Ementário	71
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiros de análise dos documentos</b>	<b>83</b>
<b>ANEXO I - Ementas de disciplinas analisadas no subitem 5.3</b>	<b>85</b>
<b>ANEXO II - Ementa completa do curso</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professoras<sup>1</sup> comprometidas com a luta antirracista<sup>2</sup> é um tema que vem ganhando espaço dentro e fora da universidade e deixa cada vez mais evidente que as lacunas epistemológicas originadas de uma formação eurocentrada precisam ser preenchidas com abordagens mais diversas, de acordo com Verônica Moraes Ferreira (2019).

Foi a inquietação crescente com as lacunas na minha própria formação que fez com que eu buscasse o mestrado para responder aos questionamentos que surgiam no dia a dia de sala de aula e para os quais a minha formação inicial não dava respostas.

Meu amor pela literatura vem desde muito cedo. Fui alfabetizada em casa pela minha própria mãe, quando ainda não tinha idade para ir à escola, mas já tinha uma vontade imensa de ler os gibis do Zé Carioca que meu irmão mais velho ignorava, enquanto jogava bola na rua. Minha mãe não teve escolha senão tornar-se minha primeira professora. A escola era o meu maior sonho nessa época. Todas as minhas brincadeiras de criança envolviam desenhar, ler e escrever na lousa. Quando me faziam incomoda pergunta do que eu queria ser quando crescesse, a resposta era fácil: professora

Como adolescente não mudei muito, continuei apaixonada por livros e costumava emprestá-los toda semana na biblioteca municipal de Castro, cidade onde morava na época. A fome de ler era tanta que o meu cadastro não bastava, eu usava também o nome do meu pai, o outro fã de livros da casa, para emprestar os exemplares que o limite da biblioteca não deixava que eu levasse de uma única vez.

Quando chegou o momento de decidir que curso seguir na universidade, a

---

<sup>1</sup>Utilizaremos o feminino como conjugação de gênero, pois entendemos que o enfrentamento às opressões do machismo e da homofobia devem se fazer presentes no nosso texto, ainda que ele não tenha como foco central as questões de gênero. Buscamos usar o próprio texto como espaço de questionamento do masculino universal e, assim, trazer para o nosso debate, mesmo que de forma indireta, a importância da interseccionalidade. Vale ressaltar que o uso do feminino nesse caso não tem a intenção de apontar como únicas responsáveis as mulheres envolvidas na formação de professores do curso de Letras.

<sup>2</sup>Tendo em vista o alinhamento da pesquisa com o debate das questões raciais, diversos conceitos que as perpassam se farão presentes no texto. Optamos por conceituá-los em notas de rodapé ao longo do texto para que a discussão principal não tenha seu fluxo quebrado. Em tais notas de rodapé procuramos também demonstrar a quais pensadores nos vinculamos para propor tal debate, já que muitos dos conceitos aqui tratados possuem múltiplas filiações e interpretações. Além disso, ao longo da dissertação, diversos programas de governo e dispositivos legais serão citados e terão sua discussão ampliada em notas de rodapé pelos mesmos motivos citados anteriormente.



dúvida entre Letras ou Jornalismo foi grande, mas optei pelo primeiro. A universidade pública mais próxima ficava na cidade de Ponta Grossa, a UEPG. Prestei o vestibular seriado que a instituição oferece e fui aprovada no curso de Letras, porém, minha família não tinha condições de bancar minhas despesas em uma cidade diferente da minha e as aulas vespertinas do curso me impediriam de trabalhar, então, um pouco decepcionada, renunciei à minha vaga e fiz o processo do Prouni<sup>3</sup> para estudar em uma faculdade particular de Castro. Fiz jus a uma bolsa de estudos integral e, ainda que compreenda as críticas que essa política recebe, tenho orgulho de ter feito parte desse processo de expansão da educação superior no Brasil.

Durante o curso, minha paixão pela literatura continuou, mas após concluir a graduação, encontrei mais oportunidades de trabalho como professora de inglês, então, esse foi o caminho que segui. Meu percurso como educadora se constituiu em sua maior parte na rede privada de ensino e esta tem particularidades que influenciam diretamente o trabalho em sala de aula.

Em 2016, comecei a ministrar aulas de Inglês e de Produção Textual para alunos do Ensino Médio no Colégio Sesi. Foi aí que comecei a perceber mais nitidamente as lacunas na minha formação.

Como professora de Produção de Textos, ainda que eu tivesse que ensinar minhas alunas a escrever outros gêneros textuais, a gerência e a coordenação da instituição de ensino orientavam que o foco deveria ser a redação do ENEM<sup>4</sup>, já que

---

3O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma política pública instituída pela Lei 11.096/2005 durante o primeiro mandato do ex- presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Os debates em relação ao projeto se iniciaram em 2004 e em 13/01/2005 foi promulgada a legislação que o criava. O programa oferece bolsas integrais ou de 50% em cursos de graduação ofertados por instituições de ensino privadas para alunos de baixa renda que cursaram o Ensino Médio na rede pública. São utilizados como critérios para a concessão da bolsa a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a renda familiar do estudante. Dentre as críticas à tal política está o fato de que ela levou a um aumento de oferta de cursos em instituições privadas quando tais esforços e recursos poderiam ter sido direcionados para o acesso dos estudantes de baixa renda às instituições de ensino públicas. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, pp. 136–138)

4Inicialmente o Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998, tinha como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes que finalizavam a etapa da educação básica. A partir de 2005, o exame passou a ser utilizado como critério para a concessão de bolsas do Prouni. Em 2009, o exame passou por reconfigurações que modificaram a metodologia das questões, além disso, foi criado o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), sistema utilizado na oferta de vagas em cursos de graduação das universidades públicas. A utilização das notas do ENEM como forma de acesso aos cursos de universidades públicas é ampliado em 2013, quando quase todas as instituições desse tipo no país adotam tal política de ingresso. (HISTÓRICO, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 6 Mar. 2022. )

para colégios particulares a aprovação de alunas nos vestibulares é o principal componente do marketing. Tendo isso em mente, eu procurava levar para minhas aulas propostas de redação que fossem alinhadas às discussões realizadas no ENEM.

Aliás, cabe aqui apontar que o ENEM está também envolvido no processo de desmonte que a educação brasileira passa nas últimas décadas. O Exame enquanto política nasce a partir da vinculação do Brasil aos interesses neoliberais na década de 90, já que parte das exigências de agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se pautam no equilíbrio fiscal do Estado, no incentivo à privatizações dos serviços públicos e na interferência mínima do Estado na implementação dos direitos sociais (SAVIANI, 2018; PERONI, 2013). A fim de atender a tais demandas, o Estado brasileiro se isentou do papel de protetor, executor e financiador das políticas sociais e passou a atuar como avaliador e regulador, transferindo a responsabilização pelo êxito educacional para as escolas e as educadoras. Nesse contexto, surgem as avaliações externas, como o ENEM.

De acordo com Caldas, Garcia e Torres (2021, p.7), através desse tipo de instrumento avaliativo, o Estado se exime da responsabilidade por possíveis fracassos enquanto utiliza tal política para controle ideológico e mascara esse processo através de uma gestão por resultados supostamente promovedora da qualidade da educação.

Entretanto, ainda que o exame tenha um papel importante nesse processo e acompanhe os efeitos do desmonte da educação brasileira, ainda há nele espaço para tratar de temáticas relevantes para a sociedade, especialmente na prova de redação. A revelação do tema da redação só ocorre após o fechamento dos portões dos locais de prova, portanto, as alunas precisam estar atentas às discussões de assuntos socialmente relevantes para obterem um bom desempenho. Além disso, com a valorização cada vez maior da nota do ENEM pelas melhores universidades brasileiras, saber escrever um texto dissertativo passou a ser um grande trunfo para garantir maiores pontuações.

O prestígio que a prova do ENEM ganhou nos últimos anos advém, segundo Nascimento et al (2020), das políticas públicas de ingresso ao ensino superior que o Estado atrelou ao exame. Assim, ele suplantou os vestibulares tradicionais e se

firmou como a principal porta de entradas nas universidades, tanto públicas quanto privadas, já que as notas do ENEM são utilizadas em políticas de financiamento como o Fies e o Prouni.

Dessa forma, é compreensível que as alunas fiquem ansiosas para conversar com as professoras no dia seguinte ao exame sobre o tema da redação daquele ano. No ano de 2016, ano do meu ingresso no Colégio Sesi, o tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil” (ENEM, 2016).

Mesmo sabendo da relevância para a formação das minhas alunas, eu não me sentia preparada para abordar temas como esse nas minhas aulas. Eu ingressei no curso de Letras no ano de 2005, dois anos após a aprovação da Lei 10.639/03<sup>5</sup>, que instituiu o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana em todas as etapas de ensino, mas ainda assim, nada disso foi abordado no meu curso de graduação. O caminho que eu optei por seguir foi o de abordar assuntos com os quais eu me sentia mais “à vontade”, assim, como mulher branca, optei por deixar de fora das minhas aulas temas como racismo e intolerância religiosa.

Além dessa dificuldade advinda das lacunas na minha formação como professora, no ensino privado, é comum que os pais de alunas tenham uma influência muito grande naquilo que pode ou não ser abordado em sala de aula. Desta forma, era usual que pais exaltados fossem ao colégio cobrando explicações do porquê de alguns temas serem abordados nas aulas. Esse tipo de questionamento, muito influenciado pelo movimento “Escola sem Partido”<sup>6</sup>, faz com que até as professoras mais dispostas a tratar de temas como racismo, feminismo e homofobia se sintam desmotivadas a continuar, ainda mais tendo em

---

<sup>5</sup>Trataremos com mais profundidade do processo de luta por traz da criação de tal Lei em capítulo adiante. A partir da sua promulgação ficou intuída a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da educação básica.

<sup>6</sup>Tal movimento surgiu em 2004 e se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Segundo Macedo (2017), inicialmente a estratégia adotada pelo movimento foi judicializar as relações entre professores e alunos, o que posteriormente desembocou em pressões em Assembleias estaduais pela aprovação de projetos de lei em consonância com as ideias de tal organização. Até hoje tramitam em Câmaras e Assembleias estaduais projetos com tal foco, além disso, o PL246/19 de autoria da deputada federal Bia Kicis ainda tramita na Câmara dos Deputados. Os principais alvos de ataques do movimento são pautas dos movimentos feministas, como as questões relacionadas à gênero e sexualidade. Mais sobre o foco do novo projeto em: SEMIS, Laís. **Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara.** [S. l.], 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>. Acesso at: 15 Mar. 2022.

vista que esse tipo de discussão não fez parte de seus percursos formativos.

Em 2019, mudei de unidade escolar dentro da rede Sesi e passei a lecionar no Colégio Sesi Internacional. Parecia que finalmente eu conseguiria realizar meu desejo de lecionar literatura, já que mudei de disciplinas e assumi as aulas de Português e Produção de Textos. Mais uma vez, no entanto, a lacuna em relação à educação étnico-racial se apresentou.

Logo no meu primeiro trimestre como professora de literatura, eu precisaria lecionar Literatura Afro-Brasileira e Literatura Indígena, mesmo sem ter tido uma aula sequer de tais conteúdos durante o curso de Letras. Ainda que estivesse insegura, pensei que conseguiria planejar minhas aulas de um modo satisfatório, afinal, com uma lei instituindo o estudo de tais conteúdos, seria de se esperar que os livros didáticos abordassem essas literaturas. Porém, nenhum livro ao qual eu tinha acesso na biblioteca escolar apresentava a produção literária de afro-brasileiras e indígenas.

Eliminada a possibilidade de recorrer aos livros didáticos, tentei buscar materiais na *internet*. Como buscar livros de autoras com os quais você nunca teve contato e que são marginalizadas e desconsideradas (DALCASTAGNÉ, 2016, p.17) enquanto literatura? Assim, sem saber nem mesmo por quais autoras procurar, minha pesquisa não rendeu muitos frutos.

Resolvi então conversar com a professora de história que abordava temas semelhantes naquele trimestre e com quem eu poderia planejar uma atividade conjunta. Contudo, ela apenas me alertou para tomar cuidado com a abordagem que eu iria propor, já que no ano anterior, ela e a professora de português tiveram que lidar com pais que não aprovaram uma atividade sobre a história dos Orixás e ameaçaram transferirem suas filhas caso o tema voltasse a ser proposto.

Sem saber exatamente o que fazer, me restou mais uma vez ignorar a literatura afro-brasileira. Consegui trabalhar a literatura indígena através do jogo *Huni Kuin - Yube Baitana*<sup>7</sup>, no entanto, acredito que minha falta de preparação para tratar de tal literatura fez com que eu não conseguisse explorar o material de acordo com o potencial que ele apresenta.

---

<sup>7</sup> O jogo foi desenvolvido de forma coletiva por pesquisadores, equipe técnica e narradores, desenhistas e cantadores do povo indígena Kaxinawá (ou Huni Kuin, como eles mesmos se denominam). Para mais informações, acesse: <http://www.gamehunikuin.com.br/abouthk/>

Hoje é evidente para mim que, apesar de sentir o incômodo que esse tipo de situação causava no meu cotidiano de professora, eu não conseguia perceber que ele era fruto do racismo. Para uma professora branca como eu, o fato de não haver livros de literatura afro-brasileira pareceu falta de recursos materiais da escola. A intolerância religiosa dos pais era para mim fruto apenas do fundamentalismo religioso que cresce na nossa sociedade. Mesmo que eu me considerasse uma pessoa progressista e antirracista, minha branquitude<sup>8</sup> e a falta de conhecimento sobre as relações raciais contribuíram para que eu apenas deixasse de falar sobre aquilo que incomoda.

Essas e outras falhas na minha formação me faziam questionar minha própria capacidade como professora, por isso, decidi que era hora de retornar à academia e tentar preencher esses espaços que deixavam minha experiência profissional menos realizadora.

Após pesquisar os programas ofertados em Curitiba, nos quais teria acesso a discussões mais amplas sobre trabalho, especialmente o trabalho das educadoras, encontrei no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná um caminho para compreender as concepções, ausências e contradições que formam a educação brasileira.

Assim, ingressei, em 2020, no PPGTE sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Kominek. Abro um parêntese aqui para registrar os desafios e mudanças que enfrentamos durante todo o período do mestrado. A minha turma do PPGTE pode se encontrar presencialmente por apenas duas semanas, já que em Março de 2020 a pandemia de Covid-19 se estabeleceu como o nosso “novo normal” e foi decretada a quarentena. Assim, o nosso primeiro trimestre passou sem que as aulas tivessem retornado. Voltamos às aulas no segundo semestre de 2020, mas apenas de modo remoto, o que permaneceu até o fim da minha caminhada no PPGTE, em 2022.

Essa situação trouxe desafios para a vida como um todo, incluindo o fazer acadêmico. Devido às novas condições de afastamento que se impuseram, a coleta de dados, o contato com professoras e discentes do curso de Letras, e até

---

<sup>8</sup> Branquitude é por nós compreendida como proposta por Lia Schucman: “[...] a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

mesmo os próprios objetivos da pesquisa passaram por modificações. Contudo, apesar de todas essas instabilidades, o caminho que o PPGTE me mostrou foi sedimentado na esperança de que é possível fazer da escola um espaço de acolhimento da diferença e de valorização do nosso interculturalismo. A presente pesquisa busca não só preencher as lacunas no meu caminho, mas refletir sobre os caminhos que minhas futuras colegas de profissão trilharão.

### **1.1 Construção da pergunta**

Para compreender as questões envolvendo o ensino de literatura é preciso, antes de mais nada, tentar responder a pergunta “Porque aprender literatura na escola?”. Afinal, a produção literária, como outras expressões artísticas, não apresenta uma utilidade prática para a vida da aluna. (MARTIN; BUENO, 2016)

Há diversas respostas para tal questão. É possível argumentar que a leitura e a escritura do texto literário nos oferecem um senso de nós mesmos e de comunidade de pertencimento. Através dela, nós incorporamos o outro sem renunciarmos a nossa própria identidade e por possuir essa função de tornar o mundo compreensível é que seu estudo merece lugar na escola. (COSSON, 2020)

Por oferecer a possibilidade de experienciar outras visões de mundo, a literatura é um dos recursos mais ricos para uma educação pautada no respeito e compreensão das diferenças. Para Cyana Leahy-Dios (2004), a literatura é essencial ao processo educativo de sujeitos sociais, pois é composta de forma assimétrica por estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais, variando de ênfase conforme a política pedagógica adotada em cada contexto. Ainda, segundo a autora, “a educação literária pode ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade” (LEAHY-DIOS, 2004. p. 20)

Rosenblatt (apud LEAHY-DIOS, 2004. p.30) aponta que a literatura alimenta o tipo de imaginação necessária para a democracia, pois habilita os alunos a participarem das aspirações e necessidades de outras personalidades, vislumbrando os efeitos de nossas ações em suas vidas.

Para Antonio Candido (2011), mais que um meio pedagógico para a conscientização, a literatura constitui um direito humano. Retomando as ideias do

sociólogo Louis-Joseph Lebret, Candido aponta para a distinção entre bens compreensíveis e bens incompreensíveis. Os primeiros seriam tudo aquilo que é dispensável - cosméticos, enfeites, roupas supérfluas, já os bens incompreensíveis são aqueles que não podem (ou não deveriam) ser negados a ninguém - o alimento, a casa, a vestimenta. Contudo, o autor vai além e amplia o rol de bens incompreensíveis,

[...] eu lembraria que são bens incompreensíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompreensíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão, etc.; e também o direito à crença, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Candido argumenta que todo ser humano entra em contato com alguma forma de fabulação durante as vinte quatro horas do dia, sendo assim, já que ninguém pode viver sem mergulhar em alguma forma de ficção, seja através de sonhos, vendo uma novela na televisão, ouvindo histórias de família ou através da leitura de um romance, ela parece ser uma necessidade universal cuja satisfação torna-se um direito. Além disso, segundo ele, o livro por vezes traz à tona aquilo que as forças conservadoras gostariam de apagar,

[...] nas mãos do leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas. (CANDIDO, 2011. p.178)

Ademais, é importante lembrar que a produção literária organiza as palavras e o mundo formando discursos, subjetividades, significações e representações. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

Se vista como prática de significação, a cultura não pode deixar de ser relação social. Vista como prática, fica fácil ver também seu caráter relacional e social. Produzimos significados, procuramos obter efeitos de sentido, no interior de grupos sociais, em relação com outros indivíduos e com outros grupos sociais. Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social do nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam *relativamente* aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (SILVA, 2001, p.21)

Para o mesmo autor, as relações sociais dentro das quais se realiza a produção de significado não são apenas relações sociais, mas relações de poder. Assim, Silva pontua que:

Os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica relativamente ao processo de produção cultural, aqui entendido como processo de produção de sentido. Há um vínculo estreito e inseparável entre significação e relações de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõem um gradiente, um diferencial de poder entre eles. Na verdade, esse diferencial de poder não é inteiramente externo ao processo de significação: as relações de poder são, elas próprias, ao menos em parte, o resultado de práticas de significação. Em suma, as relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação. (SILVA, 2001, p. 23)

No caso da literatura brasileira, o grupo social que tem detido o poder de significar até hoje são os homens, brancos e heterossexuais, como apontado por pesquisa de Regina Dalcastagnè. Abrangendo a publicação de romances entre 1990 e 2014 no Brasil, a pesquisa aponta que um percentual de 93,7% dessas narrativas foram escritas por homens brancos (DALCASTAGNÉ, 2012). Ou seja, a possibilidade de, nos termos de Dalcastagnè (2012, p. 7), “dizer sobre si, e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele” se apresenta bastante restrita na literatura brasileira. Desse modo, podemos entender que o direito à expressão pessoal, o direito de dizer de si e do seu grupo - ou o direito à literatura como proposto por Antonio Candido - se encontra cerceado no Brasil, ainda que não haja uma censura manifesta através de instrumentos jurídicos como em outros tempos.

Esse apagamento de discursos literários fora do padrão masculino e branco pode ser observado também na academia. Para Dalcastagnè, as pesquisas acadêmicas são um espaço importante para legitimar uma obra ou autor, já que elas se dão no âmbito da educação superior e são as universidades as responsáveis pela formação dos novos agentes do campo literário. No entanto, para acolher tais vozes dissonantes na academia, é preciso fazer um investimento simbólico diante dos pares que podem enquadrar tais pesquisas como algo externo aos campos da teoria literária - é feminismo, é estudo cultural, é sociologia da literatura, mas não é estudo literário. Além disso, o pesquisador(a) precisa decidir qual caminho percorrerá nas



suas análises: se o da não hierarquização, analisando a obra a partir de suas especificidades, ou, se usará as convenções dominantes para mostrar que tal produção literária poderia fazer parte do conjunto já consagrado da cultura (DALCASTAGNÈ, 2012).

De qualquer forma, trazer para a academia autores e obras que se encontram às margens no campo literário, é uma oportunidade de tensionar o entendimento do que é literário e refletir sobre os “critérios de valoração, entender de onde eles vêm, por que se mantêm de pé, a que e a quem servem” (DALCASTAGNÈ, 2012. p. 12).

Tendo em vista o poder que os estudos acadêmicos de literatura possuem de legitimar e validar determinadas produções, optamos por realizar um diagnóstico de como a literatura afro-brasileira é incorporada ao currículo do curso de Letras Português da UTFPR. Escolhemos a análise do currículo compreendendo que ele é um espaço discursivo no qual a política educacional expressa sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. Concordamos com Tomaz Tadeu da Silva sobre a relevância da política curricular enquanto documento que expressa um projeto social:

Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder. (SILVA, 2001, p. 11)

Contudo, para além de ser um elemento simbólico, a política curricular também tem a força de autorizar certos grupos, ao mesmo tempo em que desautoriza outros. Ela cria os objetos epistemológicos de que fala, através de um léxico que institui e constitui o “real” que supostamente lhe serve de referente. Além disso, gera outros textos como diretrizes, guias curriculares, normas, grades e livros didáticos que amplificam o efeito produzido pelo texto-base (SILVA, 2001).

Considerando, assim, que o currículo carrega consigo um discurso que gera significados sociais, nosso foco nesta pesquisa é compreender o que nos diz o discurso contido no currículo do curso de Letras da UTFPR em relação à literatura afro-brasileira. Busca-se compreender que tipo de significação é criada, a partir do currículo do curso, para essa literatura através das seguintes perguntas norteadoras:

- De que forma a educação para as relações étnico-raciais é

tratada nos documentos norteadores do curso de Letras Português da UTFPR?

- Como a literatura afro-brasileira é abordada no curso de Letras Português da UTFPR;

Dessa forma, o **objetivo geral** da pesquisa é:

- Diagnosticar a presença (ou a ausência) da literatura afro-brasileira no currículo do curso de Letras Português da UTFPR e que tipo de significação tal presença (ou ausência) oferece.

Como **objetivos específicos** busca-se:

- Analisar os objetivos e propostas do curso de Letras Português apresentados no Projeto Pedagógico do curso, a fim de compreender como a educação étnico-racial se faz presente;
- Investigar, através do ementário, qual(is) disciplina(s) abordam a Literatura Afro-brasileira no curso de Letras Português da UTFPR ;

Por vincularmos a nossa pesquisa ao debate das questões étnico-raciais, alguns conceitos precisam receber especial atenção, são eles os conceitos de raça, racismo estrutural e literatura afro-brasileira.

Assim, adotou-se o conceito de raça na perspectiva proposta pela professora Nilma Lino Gomes de que tal concepção se refere a uma construção histórico-social. Segundo ela:

[...] Podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. (GOMES, 2005, p.49)

Outro autor que nos ajuda a compreender o uso do termo raça para se referir ao pertencimento da população negra no Brasil é Antonio Sérgio Guimarães. Para tal sociólogo a categoria raça não é algo natural e advém totalmente do contexto das relações sociais. Segundo ele:

A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de 'raça' permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p.9)

Em suma, é porque o racismo existe que precisamos utilizar o termo raça, já que ele é o que melhor dá conta de nomear tal tipo de discriminação na nossa sociedade. O racismo, assim como o conceito de raça, é algo social e histórico, por isso, é necessária a compreensão de como ele se articula em cada sociedade. No caso do Brasil, a discriminação racial ocorre, segundo Gomes, através da própria negação.

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p. 46)

Através da colocação de Nilma Lino Gomes, chegamos à compreensão semelhante proposta por Silvio Almeida. Para o autor, a sociedade brasileira é estruturada no racismo.

[...] O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, no modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é a regra e não a exceção. [...] (ALMEIDA, 2020, p.50)

O autor faz a ressalva, no entanto, de que ainda que o racismo seja

considerado estruturante da sociedade, isso não quer dizer que ele é incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam sem efeito. Para ele, apenas a responsabilização jurídica de pessoas que cometem atos racistas não é o suficiente para que as desigualdades raciais deixem de existir. É preciso combater o racismo estrutural que está por trás dessas atitudes, para isso, ele afirma que:

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas. (ALMEIDA, 2020, p.52)

Ainda segundo Silvio Almeida, nas sociedades em que o racismo faz parte da vida cotidiana, as instituições que não combaterem o problema de forma ativa, facilmente o reproduzirão. As práticas sociais da instituição vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, entre elas o racismo, de forma explícita ou através de silenciamento, isolamento, etc. É com isso em mente que buscamos compreender o espaço que o curso de Letras Português da UTFPR dá para que a cultura afro-brasileira seja valorizada.

A promulgação da Lei 10.639/2003 constituiu um marco em relação ao reconhecimento da cultura afro-brasileira e africana enquanto constituintes da nossa cultura. Seu texto prevê que tais culturas sejam ensinadas em todas as etapas da educação básica (como veremos em capítulo à frente). O escopo da nossa pesquisa deixa de fora a literatura africana por compreender que ela constitui uma influência para a literatura brasileira, mas que é reconhecida enquanto *corpus* como uma literatura estrangeira. Ademais, partindo das discussões acima, compreendemos que o racismo adota práticas e formas distintas em cada sociedade, então a literatura africana não necessariamente nos ajudaria a compreender as vozes silenciadas de autoras brasileiras. Além disso, a literatura afro-brasileira possui características próprias que a diferenciam da africana.

Cabe aqui, então, conceituar brevemente a literatura afro-brasileira (o conceito será visto de forma mais abrangente em capítulo à frente). Segundo Eduardo Assis Duarte (2011), a literatura afro-brasileira tem como traços distintivos uma voz autoral afrodescendente, uma temática afro-brasileira, construções

linguísticas próprias e um projeto de expansão da produção com vistas à criação de um público. Mas, sobretudo, o que caracteriza tal literatura é “um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência”. Ainda segundo Duarte, “a escrita dos afro-brasileiros busca marcar posição, ao mesmo tempo em que dialoga com as demandas sociais e políticas do Movimento Negro e seus diversos matizes.” (DUARTE, 2020. p.10)

Foi justamente por causar uma desestabilização na suposta neutralidade do conhecimento acadêmico da área de estudos literários, visto que se filia explicitamente a valores políticos e sociais que a literatura afro-brasileira foi escolhida como foco desta pesquisa. Vale ressaltar, no entanto, que a literatura brasileira (de autores brancos em sua maioria, como aponta Dalcastagnè) dissimula sua filiação a ideologias e valores, mas os repassa através de seus textos, já que, como vimos anteriormente, a cultura produz significação e representações que estão sempre em disputa.

A pesquisa foi vinculada ao Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, na linha de pesquisa de Tecnologia e Trabalho por este propor reflexões interdisciplinares sobre as visões, as representações e os impactos da tecnologia na vida em sociedade (PPGTE, 2017).

A tecnologia, nesse caso, é concebida de modo amplo e profundo, extrapolando a mera instrumentalidade. Tendo em vista a complexidade que a envolve, a tecnologia é compreendida como uma realização humana que ocorre em contextos sociais concretos e que carrega consigo “elementos culturais, políticos, religiosos e econômicos próprios da existência social” (PPGTE, 2017). O programa vincula-se aos estudos de ciência, tecnologia e sociedade (CTS) que tem como enfoque, segundo Linsingen et al:

[...] entender a ciência-tecnologia não como um processo ou atividade autônoma que segue uma lógica interna de desenvolvimento em seu funcionamento ótimo (resultante da aplicação de um método cognitivo e um código de conduta), mas sim como um processo ou produto inerentemente social onde os elementos não-epistêmicos ou técnicos (por exemplo: valores morais, convicções religiosas, interesses profissionais, pressões econômicas etc.) desempenham um papel decisivo na gênese e na consolidação das ideias científicas e dos artefatos tecnológicos. (LINSINGEN, I et al, 2003, p. 126)

Para Cupani, retomando as ideias de Mitcham, a tecnologia se manifesta em quatro dimensões. A primeira delas seria a dos objetos:

Os artefatos assim definidos cobrem um amplo leque: roupas, utensílios, estruturas (v. g. moradias), utilidades (como pontes, estradas, reservatórios, redes elétricas), ferramentas (instrumentos operados manualmente), máquinas (ferramentas que não requerem energia humana, porém supõem condução humana, como uma furadeira ou um moinho) e autômatos (máquinas automatizadas ou cibernéticas, como um aquecedor de ambientes). Mitcham acrescenta à sua abrangente relação aquelas ferramentas “para agir ou executar” (como as letras, os números e os instrumentos musicais); os artefatos cujo uso consiste em serem contemplados (obras de arte) ou serem meios de adoração (objetos religiosos, como as estátuas ou as medalhas); e os brinquedos, ou artefatos para brincar ou jogar. (CUPANI, 2016, P. 16-17)

A segunda compreende, segundo o autor, as formas de conhecimento que são implicadas pelos artefatos, já que eles impõem maneiras específicas de nos relacionarmos com o meio material, assim, o conhecimento científico é parcialmente incorporado aos conhecimentos tecnológicos derivados das relações com artefatos. Outras dimensões seriam as formas específicas de atividade humanas desenvolvidas a partir das tecnologias e a manifestação de determinadas atitudes ou propósitos do homem na relação com tal realidade (CUPANI, 2016, P. 17-21).

Em suma, o que Cupani compreende como tecnologia é “uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade”. (CUPANI, 2016, p. 12)

Nesse sentido, o uso da linguagem, a produção e distribuição de livros, a crítica especializada e o conhecimento na área de literatura podem ser compreendidos como dimensões tecnológicas. Dalcastagnè aponta que enquanto conhecimento científico o campo literário,

[...] entendido no sentido de Bourdieu, isto é, o espaço social, relativamente autônomo, em que os produtores literários (e alguns que deles estão próximos, como críticos e estudiosos) geram critérios de legitimidade e prestígio (Bourdieu, 1992) – reforça essa situação, por meio de suas formas de consagração e de seus aparatos de leitura crítica e interpretação. (DALCASTAGNÈ, 2012, p.20)

Dessa forma, a presente pesquisa parte do pressuposto de que a literatura enquanto conhecimento e técnica não é neutra, mas está imbuída de valores e que tais valores são, em parte, atribuídos dentro da própria universidade, através da

legitimação que algumas obras recebem nas disciplinas de estudos literários enquanto outras ficam à margem, como é o caso da literatura afro-brasileira.

A interdisciplinaridade compõe um dos princípios constitutivos do PPGTE através do qual busca-se “superar a racionalidade técnica e instrumental conduzida por visões tecnocráticas” (PPGTE, 2017). Para Marília Gomes de Carvalho (1998), a fragmentação do conhecimento nas academias leva a uma visão parcial da realidade. Nesse sentido, a presente pesquisa foi apresentada ao PPGTE para que a análise da presença da literatura afro-brasileira no curso de Letras da UTFPR pudesse contar com reflexões para além do campo dos estudos literários, abrangendo visões de outras disciplinas, bem como considerações acerca dos impactos da não neutralidade do conhecimento acadêmico no trabalho dos futuros docentes e na sociedade como um todo.

A linha de pesquisa em Tecnologia e Trabalho foi escolhida porque nela

[...] reflete-se sobre a centralidade do trabalho na constituição da sociedade humana, ou seja, entende-se o trabalho na sua dimensão ontológica a partir da qual o homem, não somente altera, cria e modifica seu entorno mediante o seu labor, mas institui-se, enquanto ser humano, no e pelo trabalho. (PPGTE, 2017)

Na presente pesquisa, busca-se refletir especificamente sobre como as opções curriculares do curso de Letras da UTFPR terão reflexos no trabalho das docentes de literatura da educação básica. Nesse sentido, a reflexão se dá em torno da formação de professoras de literatura capacitadas para o ensino da literatura afro-brasileira.

A proposta de pesquisa foi apresentada ao PPGTE também devido ao trabalho que a professora Andrea Kominek desenvolve. Suas pesquisas sobre a questão racial e, especialmente, sobre branquitude foram fundamentais para me auxiliar na delimitação do problema, elaboração dos objetivos e, mais que isso, para me fazer enxergar que o racismo perpassava a minha experiência como professora e como pessoa de modo geral. Ao longo da nossa pesquisa, ficou evidente a ligação entre as questões raciais e as tecnologias presentes no curso de Letras da UTFPR. Assim, entendemos que é importante que um programa como o PPGTE, que reflete sobre o impacto das tecnologias nas nossas vidas e trabalho, tenha mais espaço para discussões que vinculem as questões raciais à crítica da tecnologia. Nesse

sentido, o trabalho da professora Andrea, juntamente com a professora Claudia Nociolini Rebecchi, foi pioneiro ao oferecer, no terceiro quadrimestre de 2021, a disciplina de Estudos Dirigidos I com a temática Branquitude Crítica, Educação para as Relações Raciais, Tecnologia e Trabalho.

O curso de Letras foi escolhido como lócus da pesquisa, além dos motivos já mencionados na minha trajetória profissional, por ser um curso que tem o potencial para ser um espaço de discussão de construções teóricas problematizadoras das representações e significações em disputa na nossa sociedade. Segundo Leahy-Dios (2004, p. 221)

Não podemos conceber a teoria literária como campo acadêmico desproblematizado, alienado das realidades sociais e dedicado a tradições limitadas assentadas sobre valores patriarcais e elitistas. A educação literária é o *locus* ideal dos discursos pós-estruturalistas, feministas, pós-modernistas e pós-colonialistas, e da construção teórica para as sociedades emergentes do final do século vinte.

Para que tal espaço de discussão seja conquistado dentro da universidade, a autora propõe que tópicos políticos sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras.

Práticas pedagógicas não-opressivas de estudos literários exigem a inserção de questões políticas nos programas, métodos e objetivos de ensino e aprendizagem. Isso requer a revisão de textos e autores de literatura, o repensar das abordagens democráticas, a avaliação dos silêncios que preenchem turmas e salas de aula de literatura. O limite não será estabelecido por práticas individuais e heróicas, os feitos de professores isolados, percebidos no espaço escolar como mais competentes, comprometidos ou dispostos a ações de risco. (LEAHY-DIOS, 2004, p.222)

Tendo em vista tais pressupostos e objetivos, passamos, no próximo capítulo, aos caminhos metodológicos que guiaram a investigação.



## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Ludke e André (2018, p.1-2) apontam que uma pesquisa se realiza através do confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre o assunto e o conhecimento teórico construído sobre ele. Isso tudo é mobilizado a partir de um problema que desperta o interesse da pesquisadora e limita sua atividade, determinando a porção do saber a que ela se compromete a construir. Tal conhecimento, assim, é fruto “da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.”

Nesse sentido, a presente pesquisa lança mão do conhecimento construído até aqui sobre a educação étnico-racial, a fim de realizar um diagnóstico de como as futuras professoras de literatura, egressas do curso de Letras Português da UTFPR, são preparadas para enfrentar os desafios de uma educação antirracista, especialmente no que concerne à valorização da cultura negra através da literatura produzida por afro-brasileiras.

As respostas para tais questionamentos partem da análise do currículo proposto para o curso de Letras Português, bem como de outros documentos norteadores como a proposta pedagógica do curso e a justificativa de mudança ocorrida em 2015, quando o curso se tornou uma licenciatura simples (anteriormente, o curso oferecia licenciatura dupla: português e inglês).

Tal diagnóstico tem como base a concepção de currículo enquanto processo no qual se entrelaçam múltiplos atores – e com eles seus valores, proposta por Juan Gimeno Sacristán. Nesta pesquisa, iremos analisar os documentos produzidos por um dos atores envolvidos em tal processo: a coordenação do curso de Letras da UTFPR. Além da perspectiva de currículo enquanto processo, também tomamos como pressuposto a ideia de que o currículo produz significações, como já citado anteriormente, partindo das proposições de Tomaz Tadeu da Silva. As condições de produção do currículo e suas implicações serão exploradas no capítulo 3.

Vale ressaltar que as dimensões analisadas nesta investigação nos ajudam a fazer uma aproximação do currículo real, mas não dão conta de representar a realidade em sua totalidade. Isso porque não serão objeto de análise desta

pesquisa o currículo em ação, que poderia ser investigado a partir de observações de aulas, por exemplo, e nem as escolhas bibliográficas individuais das professoras do curso, que poderiam ser acessadas através de seus planos de curso e planos de aula. Tal escolha se deve às condições impostas pela pandemia de Covid-19, à falta de acesso a outros documentos como os planos de cursos das professoras e às limitações de tempo. Assim, configura-se o limite desse trabalho.

Dessa forma, para a presente investigação assumimos um cunho qualitativo e adotamos como procedimento a análise documental. Optamos por uma análise qualitativa por entender que os fenômenos da área de educação são mais eficientemente compreendidos através desse tipo de abordagem. Para Ludke e André:

São poucos os fenômenos na área de educação que podem ser submetidos ao tipo de pesquisa quantitativa, pois em educação as coisas acontecem de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e, mais ainda, apontar claramente quais são as responsáveis por determinado efeito. (LUDKE E ANDRÉ, 2014, p. 4 apud FERREIRA, 2019, p. 37)

A análise documental foi escolhida como procedimento, pois se configura em uma “valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 45). Além disso, para as autoras, os documentos são para além de uma fonte contextualizada, uma fonte de informações sobre o próprio contexto em que o documento se insere. Assim, a análise dos documentos referentes ao curso de Letras Português da UTFPR pode nos auxiliar a compreender os discursos e significações a partir das quais busca-se formar as futuras professoras de literatura da educação básica.

Entendemos por documento, o proposto por Ludke e André (2018, p. 45):

Quaisquer materiais que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Dentre as vantagens do emprego dessa técnica de pesquisa, as autoras apontam o baixo custo e o fato de os documentos serem uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de informações quando o acesso aos sujeitos é impossível (LUDKE e ANDRÉ, 2018).

Quanto à caracterização dos documentos, Ludke e André (2018, p. 47) apontam que eles podem ser do tipo oficial, do tipo técnico e do tipo pessoal. Os documentos oficiais consistem nas leis, decretos, pareceres etc; os documentos técnicos abarcam relatórios, planejamentos etc; os do tipo pessoal compreendem cartas, diários, autobiografias etc.

Nesta pesquisa serão utilizados como base os seguintes **documentos oficiais**:

- Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003)
- Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2004b)
- Parecer CNE/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004a)
- Plano Nacional para Implantação da Educação para as Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2010)
- Deliberação CEE/PR nº 04/06
- Deliberação CEE/PR nº 04/10

Serão **analisados** os seguintes **documentos técnicos**:

- Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português da UTFPR
- Ementário do curso

A escolha dos documentos se deu a partir dos objetivos traçados para a presente investigação. Nesse sentido, Ludke e André (2018, p. 47) apontam que a escolha dos documentos por parte da pesquisadora pode ser alvo de críticas já que representariam escolhas arbitrárias de aspectos a serem enfatizados. Contudo, as autoras contestam tais críticas, reafirmando que o propósito de se analisar documentos é justamente buscar por valores, sentimentos, intenções e ideologias das fontes ou autores.

Flick (2009) aponta que as pessoas ou instituições elaboram os documentos com vistas a atingir um objetivo e determinar um uso. Assim, a pesquisadora deve considerar os documentos como meios de comunicação. Além

disso, para o autor, os documentos institucionais destinam-se a conter registros de dados importantes que validam o trabalho realizado. Cabe à pesquisadora, então, não os entender como “containers” de informação, mas levar em consideração suas características, seu contexto de produção, seus autores etc. (FLICK, 2009 apud FERREIRA, 2019, p. 40- 41)

Para a análise dos documentos foi elaborado um Roteiro de Análise Documental (Apêndice A), partindo dessa preocupação de enxergar além da suposta transparência do texto.

## **2.1 Caracterização da Universidade**

O presente histórico visa auxiliar a compreensão do percurso que a UTFPR percorreu até se firmar como a única Universidade Tecnológica do país, já que esse processo foi longo e se iniciou muito antes da instituição abrigar cursos de nível superior.

A história da UTFPR na educação paranaense se inicia antes mesmo dela se tornar uma universidade. Em 1910, foi inaugurada a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná que atendia alunos oriundos das camadas menos favorecidas da sociedade e oferecia conhecimentos elementares e de ofícios profissionais como a sapataria, alfaiataria, marcenaria, serralheria, pintura decorativa e escultura ornamental. (UTFPR, 2015)

Posteriormente, com os incentivos ao ensino industrial ganhando cada vez mais força, ela se tornou Liceu Industrial do Paraná (1937), Escola Técnica Federal do Paraná (1974) e Centro de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET/PR (1978) (UTFPR, 2015).

Durante esse percurso sua atuação foi se expandindo. Se inicialmente era uma escola focada apenas nos níveis da educação básica, já em 1974, começou a ofertar Cursos Superiores de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil e Elétrica (UTFPR, 2015).

Outra transformação na instituição ocorreu no final da década de 1980, quando começou a interiorização do então CEFET-PR com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) em outras cidades do estado.

Além disso, o Câmpus Curitiba passou a contar com cursos de pós-graduação a partir de 1988 (UTFPR, 2015).

Com todo o histórico de oferta de cursos superiores e programas de pós-graduação, o CEFET-PR começou a pleitear a mudança para UTFPR.

Tal demanda originou-se na comunidade interna, justificada pelos seus indicadores acadêmicos e pelas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão que a credenciavam como universidade especializada, conforme o disposto no Parágrafo único do Artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei no 9.394, de 20/12/1996. (UTFPR, 2015. p.12)

Desse modo, no dia 07 de outubro de 2005, foi promulgada a Lei nº 11.184 que transformou o CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2015).

Atualmente, a UTFPR oferta 19 cursos de qualificação profissional em nível médio; 100 cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciaturas; mais de 90 cursos de especialização; e 40 programas de pós-graduação stricto sensu. Além disso, a universidade conta com 13 campus no Estado do Paraná (UTFPR, 2017).

## **2.2 O curso de Letras na UTFPR**

Neste ponto, buscamos apresentar um histórico do percurso do curso de Letras na UTFPR, pois ainda que concepções restritivas entendam a tecnologia como uma miríade de aparatos e, conseqüentemente, compreenda como cursos tecnológicos apenas aqueles ligados às engenharias, Universidades são na sua própria concepção instituições pluridisciplinares e, dessa forma, cursos de humanidade são essenciais para que a pretensa universalidade de uma Universidade seja alcançada.

O curso de Letras Português-Inglês passou a ser ofertado nos campi Curitiba e Pato Branco, em 2008 (UTFPR, 2017). Porém, o Câmpus Curitiba, a partir de demandas de docentes e discentes, optou, em 2015, por reformular tal curso e passou a oferecer duas licenciaturas simples - Letras Inglês e Letras Português - sendo este último o objeto da presente pesquisa. Durante a pesquisa, buscamos mais informações sobre a primeira configuração do curso de Letras na

UTFPR, porém, não foi possível encontrar documentos sobre tal curso. Dessa forma, nos limitamos a explorar o curso já na sua nova configuração.

De acordo com o Projeto Pedagógico de Letras Português (UTFPR, 2015), o curso atende aos objetivos previstos na lei de criação da UTFPR em relação à “formação de professores e especialistas para as disciplinas dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação tecnológica”. O documento aponta como objetivo do curso “formar profissionais para atuarem como professores de Língua Portuguesa como língua materna e/ou de literaturas de Língua Portuguesa na educação básica”.

O diferencial do curso em relação a outras licenciaturas ofertadas em instituições de Curitiba e região estaria, segundo o documento, no “viés inovador, especialmente no que concerne à reflexão e mobilização de tecnologias para a produção do conhecimento e formação do professor” (UTFPR, 2015, p.9).

Como justificativa para a abertura da habilitação simples são citadas as demandas de docentes e discentes descontentes com a configuração anterior do curso. Dentre as queixas dos docentes em relação à dupla habilitação, estavam a carga horária insuficiente para os estudos de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas, a formação deficitária das futuras professoras, além da quantidade e diversidade de disciplinas que compunham a carga horária das professoras. Entre as discentes, a queixa sobre a quantidade de disciplinas também se verificava, bem como a manifestação de interesse em estudar apenas a língua portuguesa e literaturas correspondentes (UTFPR, 2015).

Dentre os principais objetivos da licenciatura única, listados no documento, estão possibilitar aos alunos a realização de estudo em nível de pós-graduação através do alinhamento de disciplinas da graduação com o Mestrado Acadêmico em Estudos de Linguagens oferecido pelo mesmo departamento (DALIC); o atendimento aos alunos que desejam formação específica na língua materna antes preteridos pela matriz curricular que privilegiava o ensino de língua estrangeira; possibilitar aos docentes atuarem em suas áreas específicas de formação; reduzir o tempo de graduação e internacionalizar o curso. Além destes, destacamos dois objetivos que se filiam diretamente a discussão proposta pela presente pesquisa:

**Formação de excelência para o egresso e vinculação entre ensino, pesquisa e extensão:** [...] A licenciatura única, apesar de tempo mais exíguo para integralização dos créditos, permite a verticalização do ensino em disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, tão pouco explorados na atual matriz de dupla licenciatura. [...] Com isso, pretende-se tornar mais adequada a formação de futuros docentes para a educação básica, uma vez que é um dos deveres das instituições públicas formar profissionais aptos a não só ministrarem aulas de qualidade nesse nível de ensino, mas também capazes de atuar na organização do conhecimento de seus futuros alunos, na produção de currículo e outras tecnologias condizentes com as mudanças atuais na prática pedagógica, e capazes de dar prosseguimento à formação continuada, exigida dos atuais profissionais da educação. (UTFPR, 2015, p. 20)

Tal objetivo deixa evidente a preocupação com a formação de qualidade de professoras para atuarem na educação básica, inquietação que está no cerne deste estudo.

O outro objetivo que gostaríamos de destacar se relaciona com o pertencimento do curso a uma universidade tecnológica:

**Relação do curso de Letras com o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional):** às páginas 34 e 35 do Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR, lemos que as transformações contínuas desencadeadas pela ciência e tecnologia, que se operam não apenas no trabalho, mas em todas as esferas da sociedade, gera[m] contradições entre avanços e riscos, e que exigem formação humana baseada na apropriação crítica dos saberes tecnológicos, de forma a permitir articulação entre as relações sociais e as de produção para a tomada de decisões.

Dessa forma, a Licenciatura em Letras com formação em Língua Portuguesa se enquadra na filosofia da Universidade não só no que tange ao planejamento para desenvolvimento de pesquisa e formação de qualidade, mas também ao alinhamento a uma nova perspectiva para a formação de professores pesquisadores no Brasil que, como apontado no referido documento, estarão aptos a se apropriar criticamente dos saberes tecnológicos necessários para o exercício de sua profissão na contemporaneidade. [...] Assim sendo, o curso de Letras-Português assume a responsabilidade de trabalhar em nossos discentes a formação humana, aliada a uma criticidade e a uma autonomia sobre os usos da tecnologia, vinculados ao trabalho docente, ao desenvolvimento cognitivo discente e à pesquisa; (UTFPR, 2015, p. 22)

O curso de Letras oferece, nesse sentido, a formação humana necessária para a compreensão das relações sociais mediadas e mediadoras da tecnologia. Ainda segundo o Projeto Pedagógico do curso,

a Literatura proporciona acesso único aos valores culturais de toda a humanidade através de conteúdos associados a outros campos do

conhecimento, como a História, a Filosofia, as Artes Plásticas, a Sociologia e, inevitavelmente na contemporaneidade, a Tecnologia. Obviamente, essas relações não se efetivam apenas em tais áreas do conhecimento; no entanto, são elas que mais contribuem para a experiência de formação de alteridade, de compreensão da identidade de um indivíduo ou de uma sociedade. (UTFPR, 2015, p. 24)

Depreende-se disso que a formação de professoras de literatura dentro de uma universidade tecnológica favorece as reflexões críticas sobre os valores culturais presentes nas obras literárias a partir do diálogo com outras áreas e com a tecnologia. Assim, o curso de Letras Português da UTFPR se constrói como locus de discussões que aliam a perspectiva humanística e tecnológica.

### **2.3 Relações entre Tecnologia e Linguagem**

Como visto anteriormente, a história da UTFPR na educação profissional e tecnológica vem de longa data. Nesse sentido, Heloisa Marchioro (2015) aponta que a identidade da UTFPR se constitui discursivamente no diálogo entre tradição e tecnologia. Em seu Projeto Político-Pedagógico (UTFPR, 2007), a universidade reafirma-se como tradicionalmente tecnológica, quando indica que as políticas de ensino da instituição devem:

considerar os atributos da especialidade constante em sua designação, em consonância com a sua vocação histórica, como critério definidor de suas prioridades e como contribuição necessária e fundamental para consolidação de sua identidade.

O documento aponta ainda que um dos desafios que a UTFPR precisava enfrentar seria o de contribuir para o avanço conceitual da educação profissional e tecnológica entendida como formação integral do ser humano não vinculado apenas ao caráter produtivo, mas também formativo das dimensões social, política, cultural e ambiental (UTFPR, 2007).

O documento aponta como característica fundamental da educação tecnológica:

registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumento de inovação e



transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do país (BASTOS, 1998, p. 32 apud UTFPR, 2007).

Assim, a educação tecnológica como proposta na UTFPR encara a tecnologia como uma dimensão da vida que é modelada pela sociedade e, por sua vez, modela a sociedade e o ambiente (UTFPR, 2007).

Como vimos anteriormente, a tecnologia não deve ser considerada apenas enquanto aparato. Cupani (2016, p.12) afirma que a tecnologia expande suas ramificações por todos os âmbitos da vida e se apresenta como uma realidade polifacetada: “não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade”

Sylvain Auroux afirma que a primeira revolução científica do mundo moderno se deu no campo das ciências da linguagem a partir da gramatização massiva das línguas do mundo. O autor compreende gramatização como “o processo que conduz a *descrever* e *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2014, p. 65). Para o autor, esse processo tecnológico constitui, depois do advento da escrita, a segunda revolução técnico-linguística e tem consequências práticas para a forma de organização das sociedades humanas. Segundo ele:

Essa revolução – que só terminará no século XX – vai criar uma rede homogênea de comunicação centrada inicialmente na Europa. Cada nova língua integrada à rede dos conhecimentos linguísticos, da mesma maneira que cada região representada pelos cartógrafos europeus, vai aumentar a eficácia dessa rede e de seu desequilíbrio em proveito de uma só região do mundo. (AUROUX, 2014, p. 35)

Essa visão de que a tecnologia tem a capacidade de ordenar o mundo é corroborada por Langdon Winner para quem:

As coisas que denominamos de 'tecnologias' são modos de construir ordem em nosso mundo. Muitos equipamentos e sistemas técnicos importantes na vida cotidiana contêm possibilidades de ordenar a atividade humana de muitas maneiras diferentes. Consciente ou inconscientemente, deliberada ou inadvertidamente, sociedades escolhem estruturas para tecnologias as quais influenciam de forma duradoura como as pessoas trabalham, comunicam, viajam, consomem

e assim por diante. (WINNER, 2017, p. 206)

Winner argumenta ainda que esses artefatos técnicos têm em si mesmos qualidades políticas e, dessa forma, podem “incorporar formas específicas de poder e autoridade” (WINNER, 2017, p. 195). Assim, se a linguagem se configura como uma tecnologia, estão nela imbricados valores que servem a determinados poderes. No caso do uso da linguagem para a produção literária, como visto em Dalcastagnè (2012), a literatura brasileira está permeada pelos valores masculinos e brancos daqueles que detém o poder de produzir literatura no Brasil. Para Cyana Leahy-Dios, a reflexão sobre tais valores devem ser levada para a sala de aula de literatura.

Os compromissos políticos específicos que se encontram na base da construção de sentidos e significados afetam a produção e o consumo da obra de arte literária, determinando quem são os autores maiores e os menores, quem faz parte do cânone - e quem não entra nele -, que leituras serão feitas. Considerando os poderes compartilhados pela escola e pela decisão sociopolítica de determinar quem escreve, quem publica, quem lê, quem interpreta, quem ensina, bem como os modos de ler, interpretar e ensinar, podemos preservar ou transformar a estrutura das relações sociais. *Voz e representação* nas aulas de educação literária no Brasil exigem uma revisão do cânone, dos programas, conteúdos e métodos didáticos, imbricados e tecidos na política do país. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 167)

Tendo em vista as concepções de tecnologia e linguagem aqui apresentadas, o curso de Letras Português da UTFPR apresenta-se como um espaço de possível realização das reflexões apontadas por Leahy-Dios. Faremos no próximo capítulo algumas reflexões sobre a constituição dos currículos e sua caracterização.

### 3 REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Os estudos sobre currículo apresentam estreita ligação com a massificação da educação. Segundo Silva (2005), é provável que o currículo tenha sido encarado como área de pesquisa pela primeira vez nos Estados Unidos dos anos de 1920. Naquele momento, o país passava por um processo de intensa industrialização e imigração que impulsionaram a necessidade de um processo educativo mais racionalizado para os filhos dos trabalhadores.

Dessa forma, ao longo do tempo, diversos conceitos de currículo foram sendo criados, atendendo às diversas formulações do que seria educação. Para Silva (2005, p. 14), “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é.”. O que está no cerne da construção de uma teoria sobre currículo pode ser identificado como a resposta para a questão: qual conhecimento deve ser ensinado?

Silva (2005, p. 15) afirma ainda que para além de saber “o que” deve ser ensinado, o currículo se constrói através da determinação de que tipo de ser humano uma determinada teoria busca formar, já que toda atividade pedagógica busca em alguma instância modificar as pessoas. Assim, as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento necessário a partir de descrições sobre o tipo de pessoa considerada ideal.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2005. p. 15)

Sacristán (2000) separa as teorias do currículo em quatro grandes orientações básicas:

- 1 **O currículo como soma de exigências acadêmicas:** vertente pautada pelo academicismo na qual são valorizados os saberes distribuídos em disciplinas especializadas como expressão da cultura elaborada. O foco no conteúdo garantiria a escala no sistema escolar e seria o instrumento do

progresso em uma sociedade que preconiza a qualificação dos indivíduos. Tal orientação focada na lista de conteúdos é mais fácil de regular, controlar e inspecionar do que outras pautadas em aspectos psicopedagógicos.

- 2 **O currículo como base de experiências:** orientação baseada na preocupação em oferecer experiências educativas aos alunos que se firmou com mais vigor na educação pré-escolar e fundamental. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas. Um dos expoentes desse pensamento é o educador americano John Dewey. Está alinhada com a ideia de que a escola é também uma agência socializadora e educadora total, cujas finalidades vão mais além da introdução dos alunos nos saberes acadêmicos.
- 3 **Tecnologia e eficiência no currículo:** esta perspectiva, apoiada na burocracia, organiza e controla o currículo na busca pela eficiência máxima. O currículo é entendido como uma responsabilidade “profissional” da administração. Nesse sentido, ela exerce sobre ele um poderoso domínio através de mecanismos de racionalização utilizados pela gestão científica. A gestão científica seria o equivalente ao taylorismo na produção industrial, pois estabelece princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins. O currículo perde sua dimensão histórica, social e cultural e converte-se em objeto gestionável, passando a ser um conjunto de objetivos de aprendizagem que devem desencadear experiências apropriadas com efeitos cumulativos avaliáveis para que o sistema possa revisar constantemente seu próprio funcionamento. A tecnocracia evita, dessa forma, que os aspectos controvertidos, os valores e as significações de seus conteúdos sejam discutidos.
- 4 **O currículo enquanto processo:** traz um entendimento de que o currículo é construído por múltiplos atores e enquanto prática torna mais evidentes as contradições e valores em jogo ao longo do processo de sua construção. Tal orientação será tratada com mais detalhes a seguir, pois se trata do entendimento de currículo adotado no presente trabalho.

### 3.1 O currículo enquanto processo

Herdeira das concepções críticas de educação, o entendimento de currículo enquanto processo entende o currículo como objeto social que se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que as professoras enfrentam, que afetam os alunos e a sociedade em geral. Afasta-se do objetivismo ascético ao descobrir os valores, as condutas e as atitudes que se mesclam à teorização. Tampouco pode ser neutra, já que deve iluminar os condicionamentos obscurecidos na prática (SACRISTÁN, 2000).

As condições e as dinâmicas da sala de aula, as demais influências de agentes pessoais, materiais, sociais etc. impõem valores ao currículo. Assim, é na interação desses agentes que o processo curricular ocorre e é nestes microespaços sociais de ação que tal teoria busca desenvolver um trabalho libertador como contrapeso a teorias deterministas da educação (idem, 2000).

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Âmbitos que evoluem historicamente, de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitualizações etc. que, de uma forma mais ou menos coerente, vão penetrando nos usos pedagógicos [...] (SACRISTÁN, 2000. p. 22)

Nesse sentido, o currículo é entendido não de forma fixa e acrítica, mas como um processo em que se entrelaçam múltiplos atores e esferas criando o que se conhece por sistema curricular.

Sobre o currículo incidem as decisões sobre os mínimos a que se deve ater a política da administração num dado momento, os sistemas de exames e controles para passar para níveis superiores de educação, assessores e técnicos diversos, a estrutura do saber de acordo com os grupos de especialistas dominantes num dado momento, elaboradores de materiais, os seus fabricantes, editores de guias e livros-texto, equipes de professores organizados etc. O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. É o que Beauchamp (1981, p. 62) chamou de sistema curricular. (SACRISTÁN, 2000. p. 101)

Tal sistema, no entanto, não se configura de forma linear e hierárquica. As diferentes instâncias atuam convergentemente na definição da prática pedagógica e exercem poder de níveis variados através de mecanismos peculiares a cada caso. As forças em atuação são dispersas e até mesmo contraditórias, o que abre a possibilidade de que sejam apresentadas opções alternativas e tome-se partido frente aos conflitos. O grau de autonomia que cada um dos subsistemas envolvidos possui faz com que tais intervenções no currículo real sejam realizadas. Por exemplo, mesmo que os livros didáticos sigam as diretrizes curriculares propostas nacionalmente, eles criam uma realidade curricular independente e concorrente com a prescrita porque exercem a autonomia do seu subsistema (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Para ilustrar essa dinâmica o autor propõe o seguinte esquema:

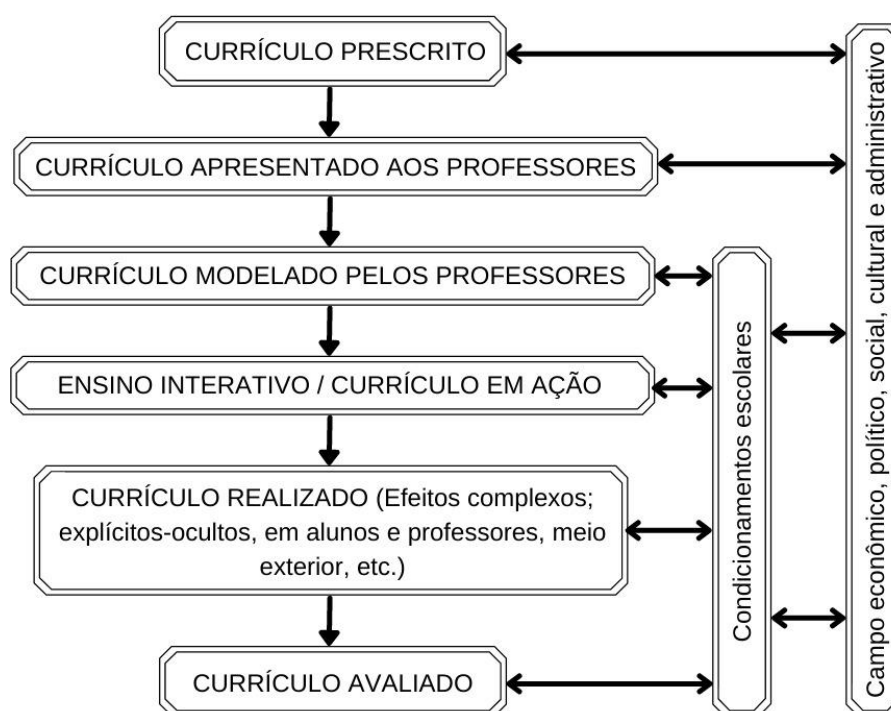


FIGURA 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. (SACRISTÁN, 2000, p. 105)

A partir da imagem podemos realizar uma breve explicação dos níveis nos quais o currículo é moldado. O autor separa o currículo em seis categorias que não estão organizadas de forma hierárquica, já que todas as etapas possuem

certa autonomia e são mutuamente influenciadas. Elas se organizam a partir da ordem em que cada etapa criará determinações para o currículo, sendo o currículo prescrito a primeira delas e o currículo avaliado, a última. Além disso, o esquema busca mostrar como outros campos sociais exercem influência sobre as determinações do currículo. Nesse sentido, o currículo prescrito e o currículo apresentado às professoras (através de projetos pedagógicos e materiais didáticos, por exemplo) sofrem influência direta dos campos econômico, político, social, cultural e administrativo, enquanto aqueles que se realizam de forma institucionalizada respondem aos condicionamentos da própria instituição mais diretamente.

Vale ressaltar que nesta pesquisa, optamos por analisar os documentos em três momentos de produção do currículo: (1) o que comporta a legislação sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira; (2) o currículo definido no projeto político pedagógico do curso de Letras Português; e, por fim, (3) o currículo expressos através das ementas das disciplinas do curso.

Importante salientar que na presente pesquisa, por escolha metodológica, optou-se pela análise do caráter do currículo formal, tendo ficado de fora características significativas que poderão ser incorporadas em análises futuras, tais como:

- O currículo em ação: a prática real na qual as professoras mobilizam esquemas teóricos e práticos em busca da concretização das tarefas acadêmicas. A análise dessa fase propicia visões da realidade do ensino, para além de declarações, propósitos, e intenções presentes nos níveis do currículo prescrito.
- Currículo realizado: os efeitos que a prática pedagógica produz tanto nos alunos quanto nas professoras. Tais efeitos podem ser de cunho cognitivo, afetivo, social, moral etc. Dessa forma, algumas vezes eles podem representar “rendimentos” pedagógicos valiosos, porém, por outro lado, diversos efeitos ficarão ocultos.
- O currículo avaliado: as avaliações pelas quais os alunos passam ao longo da sua trajetória escolar e que criam formas de atuação, problemas de pesquisa, tradições e comportamentos. As avaliações também acabam por ressaltar determinados componentes da aprendizagem do aluno, o que influencia os critérios de ensino que as professoras utilizarão. Imersos

nessa cultura de valoração de determinados conteúdos, alunos e professoras distanciam-se da visão integral do processo educativo (SACRISTÁN, 2000).

### **3.2 Currículo, literatura e a Sociologia das Ausências**

Para Sacristán (2000), as teorias sobre currículo, além de ordenar esse aspecto do processo educativo, também devem contribuir para a identificação dos aspectos sociais que dificultam o caminho até um fim educacional ou legitimam uma determinada forma de racionalidade em detrimento de outras, pois só assim é possível tomar consciência disso e superar tais condicionamentos.

Boaventura de Sousa Santos (2020) aponta que o termo epistemologia não trata apenas da crítica ao conhecimento científico, mas abrange a análise das condições de produção e identificação do conhecimento válido. A partir disso, o autor apresenta os conceitos de Epistemologias do Sul e de linha abissal.

Segundo Santos (2020, p.17) as epistemologias do Sul:

[...] Referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

O Sul aqui, segundo o autor, não se refere exclusivamente ao Sul geográfico, apesar de que o desenvolvimento desigual do capitalismo e a persistência do colonialismo ocidentocêntrico fazem com que o sul epistemológico e geográfico muitas vezes se sobreponham. Entretanto, ele aponta que há “pequenas Europas” epistemológicas dominantes na América Latina, Caribe, África, Ásia e Oceania. Assim como há o Sul epistemológico no norte geográfico - Europa e América do Norte. (Santos, 2020)

Em oposição à forma de construção e validação do conhecimento do Sul, estão as epistemologias do Norte, ou seja, aquelas que “concentraram-se na validade privilegiada da ciência moderna, que se desenvolveu predominantemente no norte global desde o século XVIII” (Santos, 2020, p.22). De acordo com o autor, as epistemologias do Norte se baseiam em duas premissas básicas:



A primeira é a de que a ciência apoiada na observação sistemática e na experimentação controlada é uma criação específica da modernidade ocidentalocêntrica, radicalmente distinta de outras “ciências” com origem noutras regiões e noutras culturas do mundo. A segunda premissa é a de que o conhecimento científico, dado seu rigor e potencial instrumental, é radicalmente diferente de outros saberes, sejam eles laicos, populares, práticos, do senso comum, intuitivos ou religiosos. (SANTOS, 2020, p. 23)

Assim, em oposição a tais concepções, o objetivo do conceito de Epistemologias do Sul é o de ocupar e ressignificar o próprio conceito de epistemologia “enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam.”. Para isso, o foco é “identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que legitima essa mesma opressão.” (SANTOS, 2020).

Ainda segundo Sousa, as epistemologias do Norte foram fundamentais para converter o conhecimento científico desenvolvido no norte global no modo hegemônico de representar o mundo e transformá-lo de acordo com suas visões e necessidades. A conjugação de conhecimento científico e poder econômico superior levaram ao domínio imperial do norte da era moderna até hoje. A partir disso, o autor aponta que criou-se uma linha abissal:

As epistemologias do Norte têm como premissa uma linha abissal que separa as sociedades e as formas de sociabilidade metropolitanas das sociedades e formas de sociabilidade coloniais e nos termos da qual aquilo que é válido, normal ou ético do lado metropolitano dessa linha não se aplica no seu lado colonial. O fato de essa linha ser tão básica quanto invisível permite a existência de falsos universalismos que se baseiam na experiência social das sociedades metropolitanas e que se destinam a reproduzir e a justificar o dualismo normativo metrópole/colônia. Estar do outro lado, do lado colonial, da linha abissal equivale a ser impedido pelo conhecimento dominante de representar o mundo como seu e nos seus próprios termos. (SANTOS, 2020, p. 24-25)

Para Ashcroft et.al (2003), a literatura é um dos campos em que essa forma de colonização cognitiva é exercida. Segundo ele, conseguimos perceber os impactos do colonialismo de forma mais evidente na política e na economia, já a sua influência na estrutura perceptiva das pessoas é menos explícita. Assim, a literatura, entre outras expressões artísticas, é uma das mais importantes

maneiras através das quais essas percepções são expressas. É em sua escrita que a realidade dos povos colonizados têm sido codificada e profundamente influenciada.

Ao propor uma revisão do desenvolvimento das literaturas pós-coloniais, Ashcroft aponta alguns estágios que demonstram a influência das metrópoles na produção literária dos colonizados. Por exemplo, durante o período colonial, quem produzia os escritos era uma elite identificada com o poder colonizador, assim, os primeiros textos produzidos nas colônias eram criados por representantes do poder imperial. Na história da literatura brasileira, temos exemplos como as cartas enviadas por navegadores que aqui estiveram e por padres jesuítas. Para o autor tais textos não podem formar uma base para a “nova” cultura em formação nas colônias e também não podem ser integrados à cultura já existente no país invadido, já que privilegiavam o centro, na maioria das vezes opondo o metropolitano ao provinciano ou colonial. Segundo Ashcroft, num nível mais profundo a suposta objetividade desses escritos servia apenas para esconder o discurso imperial com os quais eles eram criados. (ASHCROFT, 2003, p. 5)

Um segundo estágio de produção que demonstra a extensão da influência do colonialismo pode ser observado, segundo Ashcroft (2003, p. 5-6), na produção literária das colônias ou ex-colônias no século XIX. Os produtores ainda que “nativos” significavam através da sua escrita o pertencimento a uma classe privilegiada que tinha acesso a educação e conhecia e se apropriava das formas de linguagem aprovadas pela metrópole.

Retomando assim as ideias de Boaventura Santos, podemos fazer uma conexão entre os estágios iniciais do desenvolvimento literário colonial e o conceito de linha abissal, já que mesmo que fossem escritores brasileiros produzindo literatura nacional, a linha abissal os impedia de representar o mundo nos seus próprios termos.

Boaventura (Santos, 2020) alerta, no entanto, que ainda que o colonialismo histórico tenha chegado ao fim, a sociabilidade baseada na inferioridade étnico-cultural que ele engendrou não desapareceu, por isso, as epistemologias do Sul tem como papel fazer com que a linha abissal que separa norte e sul seja identificada e denunciada. Tal tarefa, segundo o autor, deve adotar como procedimento o que ele conceitua como “sociologia das ausências”:

Resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho chamado de “sociologia das ausências”, um procedimento destinado a mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado da linha são de fato ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes “deste” lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. A identificação da existência da linha abissal é o impulso fundador das epistemologias do Sul e da descolonização do conhecimento que visam empreender. (SANTOS, 2020, p. 27-28)

Na presente pesquisa, buscamos lançar luz sobre como a linha abissal pode estar influenciando a formação das professoras de literatura formadas no curso de Letras da UTFPR. A literatura afro-brasileira enquanto conhecimento produzido na e pela luta antirracista pode ser encarada como um dos saberes invizibilizados pelas epistemologias do norte. Justamente por isso, reside nela a possibilidade de resistir e confrontar as opressões produzidas pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado. Santos aponta que evidenciar os silenciamentos provocados pelo colonialismo faz parte do enfrentamento a essas opressões:

Identificar e denunciar a linha abissal permite abrir horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo. Ao nível epistemológico, essa diversidade traduz-se naquilo que chamo de “ecologia de saberes”, isto é, o reconhecimento da copresença de diferentes saberes e a necessidades de estudar as afinidades, as divergências, as complementaridades e as contradições que existem entre eles, a fim de maximizar a eficácia das lutas de resistência contra a opressão. (SANTOS, 2020, p. 28)

Para nos aproximarmos da compreensão de quais são os espaços possíveis de resistência para as professoras da área de Letras, no próximo capítulo, veremos o processo de constituição das normativas sobre a educação étnico-racial e o papel que tais normas atribuem à formação de professoras.

#### 4 A LEI 10.639 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

O currículo, compreendido enquanto processo em que múltiplos subsistemas exercem influência e são influenciados, apresenta-se como um fenômeno histórico e, portanto, passível de análise crítica das demandas e contradições que fizeram parte do seu processo de criação. Sendo assim, neste capítulo, buscamos traçar o percurso pelo qual a educação étnico-racial no Brasil se desenvolveu até chegar na promulgação da Lei nº 10.639 em 2003, já que ela, além de ser um marco na luta pela educação da população negra, também faz parte do currículo prescrito que deve orientar a formação de professoras.

Para compreender tal percurso, focalizaremos a atuação, no campo da educação, de um agente em especial: o Movimento Negro Brasileiro. A escolha da perspectiva desse movimento social se deve ao fato de que ele pode ser compreendido como um dos agentes decisivos no processo de estruturação de um currículo para a educação das relações étnico-raciais. Segundo Nilma Lino Gomes (2017, p. 14), o Movimento Negro Brasileiro é um “produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial no Brasil” e, graças à transformação desses saberes em reivindicações, muitas políticas de Estado foram criadas nas primeiras décadas do século XXI. Para a autora:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que o hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. (GOMES, 2017, p. 18-19)

Gomes (2017, p. 19) ressalta que a atuação do Movimento Negro ressignifica e politiza o conceito de raça através do debate sobre o racismo e da indagação sobre o compromisso das políticas públicas para com a superação da desigualdade racial. Dessa forma, a raça é ressignificada e se torna um conceito emancipatório e não inferiorizante. O Movimento Negro é compreendido por ela como:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação de diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo*. (GOMES, 2017, p. 23-24)

Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 139), o direito à educação sempre figurou entre as bandeiras de luta do Movimento Negro, apesar de seu significado variar:

[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

Assim, é importante compreender como os significados de educação e as reivindicações do Movimento Negro foram mobilizados através do século XX até o início do século XXI, mais especificamente o ano de 2003, data da promulgação da Lei 10.639.

#### **4.1 As demandas dos Movimentos Negros por educação**

A educação da população brasileira começa a se colocar como uma preocupação a partir do século XIX, já que para a construção de uma nação, o Estado passou a considerar necessário que todos tivessem acesso às letras, cuidado que não se fazia presente anteriormente. De acordo com Gonçalves e

Silva (2000, p. 135), durante o período colonial, as africanas escravizadas eram impedidas de aprender a ler e escrever e de frequentar escolas quando estas existiam no local.

Já no início do século XX, Gonçalves e Silva (2000, p. 143) pontuam que os Movimentos Negros chamaram para si a responsabilidade de educar e escolarizar as crianças, os jovens e os adultos negros. Não se difundia, segundo os autores, a visão de que a educação era um dever do Estado, mas sim a ideia de que a educação era uma obrigação das famílias. Isso é visto pelos autores como uma estratégia que os Movimentos Negros utilizavam para aumentar o índice de escolarização dos negros, já que nesse período ela era entendida como um capital cultural importante na competição com brancos e estrangeiros.

Desse mesmo período, Gomes (2017, p. 30) destaca a atuação da Frente Negra Brasileira, uma associação de caráter político, recreativo e beneficente que surgiu em 1931, em São Paulo. Tal entidade foi responsável por alfabetizar crianças, jovens e adultos e possuía também um curso específico de formação política, pois entendia que os séculos de escravidão haviam deformado a autoimagem dos negros (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 144). Em 1936, a Frente Negra se transformou em partido político, porém, em 1937, foi extinto devido ao decreto de Getúlio Vargas que tornava ilegal todos os partidos.

Entre os anos 40 e 50, os militantes negros começam a formar alianças com o meio acadêmico. Pesquisadores como Guerreiro Ramos, Roger Bastide, Florestan Fernandes e outros se aproximaram de organizações negras e começam a desmontar o mito da democracia racial. Um dos nomes mais importantes do período é o de Abdias do Nascimento, intelectual negro que funda no Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 148), o objetivo central do TEN era combater o racismo e para isso o movimento propunha questões práticas como “instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas.” Nesse sentido, os autores apontam que o projeto político do TEN, diferentemente da Imprensa Negra, entendia a educação como um dever do Estado e um direito dos cidadãos. Outro ponto fundamental de tal movimento está no fato de que seus idealizadores

entendiam que escolarização não seria o suficiente para acabar com o sentimento de inferioridade que os negros desenvolveram. Era preciso produzir uma revisão dos mapas culturais que os currículos escolares, elaborados pelas elites, propunham para o povo. Como estratégias de enfrentamento a esse problema, o TEN propunha que a experiência dramática no teatro fosse uma espécie de psicoterapia e que era preciso formar autores capazes de criticarem as raízes eurocêntricas da cultura brasileira. Para Gomes (2017, p. 31), a luta pela visibilidade de negros e negras nas diversas expressões culturais que perdura até hoje é herdeira do TEN.

Outro momento importante da história do Movimento Negro Brasileiro ocorre no final dos anos 1970. Segundo Gomes (2017, p. 32), devido às ocorrências de discriminação racial e racismo durante a ditadura militar, diversas entidades do Movimento Negro se uniram e, em 18 de julho de 1978, formaram o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial, renomeado em 1979 para Movimento Negro Unificado (MNU).

A partir do início do processo de redemocratização, o Movimento Negro começa a dar ênfase às discussões sobre ações afirmativas, especialmente na modalidade de cotas (GOMES, 2017, p. 33). Em 1995, foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em Brasília, no dia 20 de novembro. Durante o evento, foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o documento intitulado “Programa para superação do racismo e desigualdade étnico-racial” no qual já estavam presentes as demandas por ações afirmativas. Esse processo culmina em 2001 com a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual o Brasil assina o Plano de Ação de Durban e reconhece internacionalmente a existência de racismo na nossa sociedade, se comprometendo a superá-lo (GOMES, 2017, p. 34).

Já nos anos 2000, alguns marcos importantes são a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pelo Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene) e a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, bem como, a adoção por diversas universidades públicas do ingresso por cotas (GOMES, 2017, p. 35).

Após anos de lutas dos Movimentos Negros, no dia 9 de janeiro de 2003, o então presidente Luis Inácio Lula da Silva e o ministro da educação Cristovam Buarque sancionam a lei nº 10.639 que altera a lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) nos artigos 26 e 79 e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira (DIAS, 2005, p. 58).

Longe de representar o fim das demandas por educação para a população negra, a lei 10.639 representa um grande avanço, porém, vale lembrar que o currículo como um processo não neutro está sempre em disputa. Assim, há muito ainda por fazer em uma educação para as relações étnico-raciais. Exemplo disso, é verificar até que ponto a lei reconfigurou a formação de professoras, análise proposta na presente pesquisa. Nesse sentido, veremos a seguir como a educação étnico-racial aparece nos marcos legais e normativas que regem a educação brasileira e que ações eles propõem aos cursos de formação de professoras.

#### **4.2 Breve panorama histórico das normativas sobre educação étnico-racial**

Como vimos anteriormente, a educação da população negra brasileira sofreu com o abandono do Estado e percorreu um longo caminho até as normativas que temos hoje. Para não perdermos de vista que este foi um percurso de muita luta por parte dos Movimentos Negros, achamos necessário traçar este panorama de como a cada lei instituída o reconhecimento do racismo na nossa sociedade era colocado em pauta. Nossa intenção com isso é salientar que a própria admissão da existência do racismo constituiu um processo de muito enfrentamento e que mesmo com a promulgação da lei 10.639, a efetivação da educação étnico-racial ainda é um dos grandes desafios da educação brasileira.

Dias (2005) aponta que no processo de criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) desde 1961, a questão racial foi um dos pontos de discussão mais controversos. Segundo a autora, a Lei nº 4.024/61 aponta como fins da educação no seu Art. 1º, alínea g, “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe e raça.” Contudo, Dias ressalta que ainda que a dimensão raça estivesse presente no texto, não se falava explicitamente da população negra.



As leis que seguiram à de 1961, 5.540/68 e 5.692/71 respectivamente, não permitiram, segundo Dias (2005, p. 53), maiores discussões sobre quaisquer temas, já que foram sancionadas no contexto de forte repressão da ditadura militar.

Passado o período de censura, a Constituição de 1988 apresentou avanços legais significativos para o enfrentamento ao racismo e às formas de discriminação racial. Em seu preâmbulo, instituiu-se o Estado Democrático como forma de garantir direitos individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar e a igualdade em “uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. Já no seu Art. 3º, inciso IV, figura entre os objetivos da Nação Brasileira “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (FERREIRA, 2019, p. 94)

Outras contribuições da Carta Magna são o Art. 5º que nos incisos X e XLII reconhece a existência de discriminação racial na sociedade e define racismo como crime. Em relação à educação e cultura, o Art. 242, § 1º, recomenda que se leve em consideração no ensino de História as contribuições “das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” e o Art. 215, §1º, afirma que o Estado “protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras” (FERREIRA, 2019, p. 94).

Em 1996, uma nova LDB foi sancionada e segundo Dias (2005, p. 54), o período de debates que precedeu a sanção da lei teve dois marcos impulsionadores do debate sobre raça: O Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. De acordo com a autora, a palavra raça, que aparecia nos princípios e fins da educação na lei de 61, desaparece na lei 9.394/96, o que se tem é uma menção à tolerância no Art. 3, inciso IV. Por outro lado, um grande avanço que a LDB de 96 proporciona é a especificação no Art. 26, § 4º, de que no ensino de História do Brasil deverá se levar em consideração a contribuição das culturas e etnias de matriz indígena, africana e europeia.

Por mais que a lei 9.394/96 apresentasse no Art. 26 a importância de se valorizar as culturas afro-brasileiras e indígenas, tal artigo não tornava isso obrigatório. Foi apenas com a sanção da lei 10.639 em 2003 que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira se tornou obrigatório, modificando assim o Art. 26

da LDB. Segundo Dias (2005, p. 58), o texto de tal lei é inequívoco em afirmar o que se espera:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

Após a promulgação da lei, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF propôs as regulamentações de tais alterações através de um relatório de autoria da relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a partir do Parecer CNE/CP 003/2004 (FERREIRA, 2019, p. 95-96).

No ano de 2008, a lei nº 11.645/08 tornou obrigatória a inclusão no currículo escolar do ensino de história e cultura indígena. Por fim, em 13 de maio de 2009, foi aprovado o Plano Nacional de implementação das diretrizes orientadas pelas leis 10.639/03, 11.645/08 e pelo Parecer CNE/CP 03/2004 (FERREIRA, 2019, p. 96).

Como a nossa pesquisa tem por objeto a formação das professoras de Letras, especialmente no que diz respeito ao ensino de literatura afro-brasileira, a seguir veremos que orientações a lei 10.639, a Resolução CNE/CP 01/2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e o Plano Nacional de Implementação da Educação Étnico-racial trouxeram no que diz respeito às licenciaturas.

#### **4.3 A lei 10.639 e as orientações dela derivadas**

Como vimos anteriormente, o Art. 26-A da lei 10.639 propõe que todas as instituições de ensino da educação básica ensinem através das diversas disciplinas que compõem o currículo, conteúdos referentes à “história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003). Nesse sentido, enquanto disciplinas que fazem parte da escolarização básica, a Língua Portuguesa e a Literatura devem contar com conteúdos relacionados a tais temáticas em seus planos de curso.

O parágrafo 2<sup>a</sup> deixa ainda mais evidente a importância que a literatura adquire no processo de educação étnico-racial dos alunos quando propõe que “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras” (BRASIL, 2003).

O Parecer CNE/CP 003/2004 aprofunda-se mais no tema ao criar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O documento aponta que as políticas curriculares ali propostas tem como meta,

[...] o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004a, p.2)

Em relação à educação das relações étnico-raciais, o documento aponta que a escola não é o berço do racismo, mas que não está livre dele e, por isso, seu papel é preponderante para a eliminação das discriminações e emancipação dos grupos discriminados. Para isso, segundo o documento, “a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando

relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004a, p. 6).

O papel da professora na implantação de pedagogias antirracistas recebe destaque no documento por ser compreendido como o mediador de novos entendimentos sobre as relações étnico-raciais.

Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. **Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.** ( grifo nosso, BRASIL, 2004a, p. 8)

Dentre os princípios que devem guiar a ação pedagógica, segundo o documento (2004a, p. 9-10), gostaríamos de destacar aqueles que estão mais alinhados com as prerrogativas das profissionais de Letras no exercício de suas funções de professoras:

**1.1 Consciência Política e Histórica da diversidade.** Tal princípio deve conduzir, entre outras atitudes, à:

- compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, **que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (1);**
- ao conhecimento e à **valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira (2);**
- busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de **informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas (3);** (grifos nossos)

Parte do trabalho da professora de português, em especial da de literatura, é apresentar às alunas aquilo que compõem a cultura nacional (grifos 1 e 2). Quando

a formação de professoras não adota como princípio a valorização da diversidade que compõem nossa cultura, a futura professora pode ficar limitada àquilo que consta no cânone, que como vimos anteriormente, de modo geral se refere à produção literária de homens brancos. Caso a professora não tenha um interesse individual em ampliar seu conhecimento das questões étnico-raciais, como proposto no grifo 3, é possível que o ensino apenas da literatura produzida por homens brancos aprendida na sua formação seja aquela que a professora levará para a sala de aula.

**1.2 Fortalecimento de Identidades e de Direitos.** Princípio que deve orientar para:

- o desencadeamento de processo de **afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida (4)**;
- **o rompimento com imagens negativas (5)** forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- **o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal (6)**;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais;
- as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais. (grifos nossos)

Mais uma vez pensando em aulas de literatura, nos grifos 4 e 5 acima, destacamos a orientação de que através da atividade pedagógica a professora de literatura pode contribuir para que as identidades negras recebam a devida valorização. Valendo-se de textos que compõem a literatura afro-brasileira, a profissional de Letras pode apresentar formas positivas de representação de homens e mulheres negras. Além disso, no grifo 6, destacamos que em suas aulas, as professoras de literatura têm a possibilidade de oferecer aos alunos a reflexão sobre a não existência de uma identidade humana universal, algo que está no cerne da discussão sobre a representação na literatura que vimos em pesquisa de Dalcastagnè (2012), por exemplo.

Dentre as determinações apresentadas no Parecer, as que se ligam mais diretamente ao trabalho do profissional de Letras são:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, **se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil (7)**, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.

- O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros). (grifos nossos, BRASIL, 2004a, p. 11-13)

Gostaríamos de destacar, através do grifo 7 acima, que o Parecer cita explicitamente a Literatura como uma das disciplinas que têm maior potencial de inserir dentre seus conteúdos a valorização da cultura e história afro-brasileira e africanas.

Para oportunizar tais experiências educativas, os diferentes níveis da educação, incluindo o Ensino Superior, precisarão providenciar, dentre outras coisas, segundo o Parecer (2004a, p. 13-15):

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- **Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (8).**
- **Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de**

**professores para atender ao disposto neste parecer (9)** quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro- brasileiros e dos Africanos.
- **Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (10).**
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.
- **Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (11).** (grifos nossos)

Realizamos os destaques 8 e 9 acima, porque tais trechos indicam a importância da constituição de núcleos e grupos de trabalho voltados para as temáticas raciais. A UTFPR ainda não oferece esses espaços de discussão que na nossa visão seriam de suma importância dentro de uma Universidade. Além disso, o grifo 8 destaca também a importância de criar alianças entre a comunidade acadêmica e os movimentos sociais, já que eles são também construtores de conhecimento sobre a temática racial, como apontou em pesquisa a professora Nilma Lino Gomes (2017).

O grifo 10 aponta para a necessidade de incluir disciplinas referentes aos estudos étnico-raciais nas matrizes curriculares de cursos voltados para a formação de professoras e mais que isso, o destaque 11 deixa evidente a importância de que haja nos documentos normativos produzidos pelos estabelecimentos de ensino objetivos explicitamente relacionados ao combate ao

racismo. Entendemos que essa explicitação em documentos normativos e de planejamento cria um compromisso enunciado e assim passível de cobranças e demandas por parte da comunidade da qual a instituição faz parte.

A partir desse Parecer, a Resolução CNE/CP 01/2004 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que orientam a educação em todos os níveis com destaque especial, segundo o documento (2004b), às “Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”.

Com a intenção de orientar e balizar as instituições de ensino quanto à aplicação das leis 10.639/03 e 11645/08 foi criado o Plano Nacional de Implementação das citadas Diretrizes Curriculares. O plano possui 6 Eixos Estratégicos: 1. Fortalecimento do marco legal; 2. Política de formação para gestores e profissionais de educação; 3. Política de material didático e paradidático; 4. Gestão democrática e mecanismos de participação social; 5. Avaliação e monitoramento; 6; Condições institucionais. (BRASIL, 2010)

Para as Instituições de Ensino Superior o documento lista as seguintes atribuições:

a Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no §1 do art. 1, da Resolução CNE/CP n.01/2004;

b Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.

**c Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e os conteúdos propostos na Lei 11.645/2008(12);**

d Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;

e Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

f Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;

g Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação



básica. (grifo nosso, BRASIL, 2004b)

Por fim, no grifo 12, buscamos destacar a indicação de que tais orientações são especialmente importantes em cursos de licenciatura, já que se entende que a formação adequada quanto à temática racial é ainda mais urgente quando se trata de formação de professoras, como é o caso do curso aqui analisado.

Através de tais normativas podemos perceber que a efetivação da lei 10.639/2003 depende em grande medida dos processos de formação de professoras oportunizados pelas instituições de ensino superior. A qualidade da formação da professora é apontada como um dos fatores essenciais para a concretização de uma educação antirracista. Tendo em vista o papel essencial que a formação de professoras tem na luta contra o racismo, no capítulo seguinte caracterizaremos a literatura afro-brasileira e faremos a análise de sua presença (ou ausência) no projeto político pedagógico do curso de Letras Português da UTFPR e nas ementas das disciplinas que compõem a grade do curso.

## 5 O ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS

A fim de compreendermos o espaço que a literatura ocupa na formação do acadêmico de Letras Português da UTFPR recorreremos mais uma vez ao trecho do projeto pedagógico do curso no qual se lê que a Literatura,

proporciona acesso único aos valores culturais de **toda a humanidade** através de conteúdos associados a outros campos do conhecimento, como a História, a Filosofia, as Artes Plásticas, a Sociologia e, inevitavelmente na contemporaneidade, a Tecnologia. Obviamente, essas relações não se efetivam apenas em tais áreas do conhecimento; no entanto, **são elas que mais contribuem para a experiência de formação da alteridade, de compreensão da identidade de um indivíduo ou de uma sociedade.** (UTFPR, 2015, p. 25 *grifo nosso*)

O contexto no qual tal trecho está inserido dentro do documento aponta que a educação brasileira sofre com falhas no letramento de seus alunos. Para justificar tal afirmação, são utilizados dados da Prova Brasil<sup>9</sup> de 2011 que apontavam que a maioria dos alunos do Ensino Fundamental possuía nível mediano de proficiência em Língua Portuguesa. Segundo o documento, o Estado do Paraná apresentava índices ainda piores, estando em último lugar dentre os estados das regiões Sul e Sudeste. Como uma das formas de enfrentamento a esse problema, o documento sugere que a formação de professoras precisaria receber maior incentivo. (UTFPR, 2015, p. 25)

Tendo em vista o contexto e a forma como o documento classifica a literatura, depreende-se que o curso busca formar professoras de literatura que tenham acesso ao conhecimento literário e, conseqüentemente, aos valores culturais neles imbuídos, através do estudo de obras diversas, produzidas pelas diferentes subjetividades que formam uma sociedade. Levando em consideração que o curso é uma licenciatura simples, ou seja, o estudante concentra seus estudos em apenas um língua, no caso a língua portuguesa, podemos depreender que a sociedade em questão é formada por autores que criam suas obras tendo tal língua como suporte. Assim, os valores e subjetividades aos quais as discentes do curso precisariam ter acesso seriam aqueles referentes à essa

---

9 A Prova Brasil faz parte do sistema nacional de avaliação da educação básica e é composta por itens de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (com foco na resolução de problemas). Participam da avaliação alunos do quinto e nono ano do ensino fundamental. Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

porção da humanidade.

Outro trecho do projeto político pedagógico aponta que através da Literatura,

Oportuniza-se a reflexão sobre o indivíduo, sobre o coletivo, sobre a relação entre o sujeito e o objeto e ainda sobre a própria arte. Como extensão disso, o discente problematiza o mundo para si e para seus futuros alunos, aprofundando e questionando, através de sua formação em linguagens artísticas e humanidades, o mundo no qual está inserido. (UTFPR, 2015, p.26)

Nesse sentido, compreendemos que a formação em literatura proporciona às discentes de Letras o conhecimento para refletir e incentivar seus futuros alunos a também refletirem sobre as relações humanas, sua própria subjetividade e sobre a arte, problematizando e questionando tais aspectos da vida.

Tendo em vista a importância da literatura enquanto disciplina que propõe reflexões relevantes para a formação humanística das futuras professoras, interessa-nos diagnosticar se em tais estudos há a presença da literatura afro-brasileira. Antes de partirmos para a análise mais aprofundada do projeto político do curso e do ementário, no entanto, cabe caracterizar a literatura afro-brasileira.

### **5.1 Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção**

A conceituação da literatura afro-brasileira e quais seriam as suas delimitações é um debate que vem ganhando cada vez mais espaço dentro do campo literário. Longe de ser um conceito unânime entre os pesquisadores e agentes do meio literário, a literatura afro-brasileira é um conceito em construção. Há aqueles que negam a sua existência, apegando-se à ideia de que a arte é um conceito universal, ou seja, não haveria, no entendimento dos defensores desse pensamento, a necessidade de adjetivar a literatura produzida por autoras negras, já que ela faria parte da literatura nacional. Ocorre, no entanto, como vimos anteriormente (DALCASTAGNÈ, 2012) que a não conceituação de uma literatura produzida por mulheres e homens negros faz com que tais vozes permaneçam em segundo plano na literatura nacional, enquanto a voz do homem branco heterossexual representa aquilo que se entende por literatura universal.

Contudo, vale ressaltar que mesmo entre aqueles que reconhecem um

corpus literário afro-brasileiro há divergências quanto aos elementos que a constituem (EVARISTO, 2009).

No que diz respeito à adjetivação da literatura produzida por autores e autoras negros, Cuti (2010) defende o uso do termo “literatura negro-brasileira” e não “literatura afro-brasileira”, já que para o autor o uso da expressão “afro” induz a um retorno à África e a um distanciamento da literatura brasileira, como se ela fosse um apêndice da literatura africana e, por conseguinte, o questionamento da realidade brasileira seria apagado dessas produções. Para ele, “a literatura africana não combate o racismo brasileiro”.

Por outro lado, Duarte (2020) aponta que “literatura negra” poderia agregar autores que vão da militância ao negrismo descomprometido, beirando o exotismo. Por ter múltiplos significados, o autor argumenta que, “literatura negra” não funcionaria como operador teórico e crítico, preferindo assim, o termo “afro-brasileira”. Segundo ele, a própria configuração semântica do termo remete ao processo de mescla cultural que se deu no Brasil. O autor ainda relembra que o termo é praticamente consenso entre os estudiosos do tema e que os próprios autores do grupo Quilombhoje<sup>10</sup> utilizam “literatura afro-brasileira” em subtítulos de suas publicações.

Quanto à formação do corpus, Duarte (2020) aponta que todas as escolas literárias contaram com autores negros, ainda que eles não constem no cânone. No entanto, com o progressivo esgotamento do projeto modernista na segunda metade do século XX, em especial a ausência de um projeto unificador que afirme um espírito nacional uno, o sentimento nacionalista deu lugar a um sentimento de comunidade que agrega parcelas minoritárias perante o poder cultural. Assim, a partir da década de 1970, diversos coletivos<sup>11</sup> de autores negros surgem: Gens, na Bahia; Negrícia, no Rio de Janeiro; Palmares, em Porto Alegre; e Quilombhoje,

---

10 De acordo com o site do grupo, ele “foi fundado em 1980 por Cuti, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues e outros, com o objetivo de discutir e aprofundar a experiência afro-brasileira na literatura. O grupo tem como proposta incentivar o hábito da leitura e promover a difusão de conhecimentos e informações, bem como desenvolver e incentivar estudos, pesquisas e diagnósticos sobre literatura e cultura negra.” Para mais informações, acesse: <https://www.quilombhoje.com.br/site/quilombhoje/>

11 O Grupo Negrícia foi fundado no Rio de Janeiro, em 1982, com publicações focadas em poesia produzidas por autoras (e autores) afro-brasileiras. O grupo segue publicando até hoje e sua última antologia foi publicada em 2019 sob o título de “Amor e outras Revoluções”. O grupo Gens e o grupo Palmares já não existem mais. Para saber mais sobre o grupo Negrícia, acesse: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/1212-grupo-negrícia-negrícia-presente>

em São Paulo.

Esse projeto comunitário atravessa gerações e se fortalece na série Cadernos Negros<sup>12</sup>, publicada desde 1978. Em 2020, o número 42 das Cadernos Negros, composto de 42 contos foi indicado ao prêmio Jabuti, a mais tradicional premiação da literatura nacional, o que demonstra que questionamentos sobre a existência da literatura afro-brasileira já não cabem mais no momento atual do cenário literário (DUARTE, 2020).

Em paralelo, os estudos sobre a literatura afro-brasileira ganham cada vez mais espaço nos cursos de Letras. Em 2001, nasce na Universidade Federal de Minas Gerais o Grupo Interinstitucional de Pesquisa “Afrodescendência na Literatura Brasileira” e é da mesma universidade que parte a criação do Portal da Literatura Afro- brasileira – o literafro (DUARTE, 2020).

Conforme Duarte (2020), contribuem para esse ambiente de florescimento da literatura afro-brasileira, por um lado, a ampliação da classe média negra através do aumento do número de pessoas negras com formação superior, buscando lugar no mercado de trabalho e no mundo do consumo; e, por outro, a instituição de ações afirmativas como a Lei nº 10.639. Nesse sentido, o autor afirma que na mesma medida em que aumentam o público e a demanda por tais produções, amplia-se a responsabilidade dos agentes que atuam na pesquisa e produção do conhecimento literário, especialmente, as instituições de ensino superior.

Quanto à sua conceituação, fatores como o ponto de vista, a temática e a identificação com as causas do Movimento Negro, tem papel preponderante na definição de pertencimento dos autores. Para Conceição Evaristo, a literatura afro- brasileira tem como característica um sentimento positivo de etnicidade. Nesse sentido, não se esconde a identidade negra de personagens, pelo contrário, seus traços físicos e culturais são valorizados. O corpus de tal literatura se constitui como uma “produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira” (EVARISTO, 2009, p. 17).

---

12 A série Cadernos Negros é publicada anualmente desde 1978 pelo coletivo Quilombhoje. De acordo com o site do coletivo, “ Além de proporcionar espaço para os criadores, a série, organizada pelo Quilombhoje, também vem se tornando um instrumento para o exercício da lei 10639/11645, pois se constitui numa fonte extremamente rica para veiculação da cultura, do pensamento e do modo de vida dos afro-brasileiros.” Para saber mais: <https://www.quilombhoje.com.br/site/cadernos-negros/>

À literatura escrita a partir das vivências de homens e mulheres negras na nossa sociedade, Evaristo deu o nome de “escrevivências”, justamente por ela ocorrer a partir de um ponto de vista do vivido e não do lugar de objeto como ocorreu durante boa parte da história da literatura brasileira. Dessa forma, segundo a autora, a representação dos negros, especialmente da mulher negra, na literatura, deixa de ser invisibilizada.

Sendo as mulheres negras invisibilizadas, não só pelas páginas da história oficial brasileira, mas também pela literatura, e quando se tornam objetos da segunda, na maioria das vezes, surgem ficcionalizadas a partir de estereótipos vários, para as escritoras negras cabem vários cuidados. Assenhoreando-se 'da pena', objeto representativo do poder falo-cêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma auto-representação. Surge a fala de um corpo que não é apenas *descrito*, mas antes de tudo *vivido*. A escre (vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (EVARISTO, 2005, p. 6)

Para Duarte (2020), é a partir da existência desse ponto de vista afrocentrado que a literatura afro-brasileira ganha densidade crítica ao descrever o negro de modo distinto daquele visto na literatura canônica. Dentre os elementos que distinguem tal literatura, o autor destaca os seguintes elementos:

- **Temática:** a temática da produção afro-brasileira contempla o resgate da história do povo negro na diáspora, a denúncia da escravização e suas consequências, a exaltação de heróis negros como Zumbi dos Palmares. Além disso, temas como as tradições culturais e religiosas, a riqueza dos mitos, contos e lendas trazidos ao novo mundo através da oralidade também perpassam a produção literária afrocentrada. A história contemporânea e os dramas vividos pela população negra na modernidade brasileira também são temas recorrentes.
- **Autoria:** a autoria se encontra na interação entre escritura e vivência como pontuou Conceição Evaristo. Para Duarte (2020), ela vem conjugada ao ponto de vista.
- **Ponto de Vista:** os autores precisam adotar uma perspectiva identificada com a história, a cultura e, portanto, as condições de existência da população negra. É preciso superar a cópia de modelos europeus e a assimilação da cultura branca como única via de expressão. A

perspectiva afroidentificada configura-se, assim, como um discurso da diferença.

- Linguagem: a afro-brasilidade se apresenta através do uso de vocábulos pertencentes às práticas linguísticas oriundas de África. Além disso, o ritmo, a entonação, e a ressignificação de termos realiza, segundo Bernd (1988, p.22 apud DUARTE, 2020), a “ruptura com os contratos de fala e escrita ditados pelo mundo branco” objetivando a configuração de “uma nova ordem simbólica”.
- Público: a literatura afro-brasileira tem a intenção de formar um horizonte recepcional afrodescendente. Dessa forma, criam-se outros espaços mediadores entre texto e receptor: os saraus literários realizados nas periferias, as rodas de poesia e rap, as manifestações políticas em 13 de maio e 20 de novembro.

De acordo com Duarte (2020), a partir da dinâmica desses cinco fatores constata-se a existência da literatura afro-brasileira. Vale ressaltar, no entanto, que os elementos isolados não propiciam o aparecimento de produções afrocentradas, mas sim a sua interrelação. Quanto ao espaço de tal literatura na cultura nacional, o autor comenta que ela representa “uma produção que está dentro porque se utiliza da mesma língua e, praticamente, das mesmas formas e processos de expressão. Mas, que está fora porque, entre outros fatores, não se enquadra no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional.” Para o autor, a literatura afro-brasileira está empenhada não apenas em colocar autores negros como produtores de cultura e de arte, mas também na tarefa de apontar o etnocentrismo que os exclui do mundo das letras através de uma história literária supostamente progressiva e linear.

Tendo em vista a construção do conceito de literatura afro-brasileira aqui apresentado, a seguir iniciaremos a análise do projeto político e do ementário do curso de Letras Português da UTFPR.

## **5.2 Análise do Projeto Pedagógico do curso**

O projeto pedagógico aqui analisado congrega, segundo o próprio documento, “os princípios, objetivos e justificativas” que orientaram a proposta de implantação do Curso de Licenciatura em Letras - Português na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba. Vale ressaltar, mais uma vez, que o curso passou por uma reformulação em 2015 e deixou de ser uma dupla licenciatura (português e inglês), transformando-se, a partir daquele ano, em duas licenciaturas simples: Letras Inglês e Letras Português. Este último é o nosso foco nesta pesquisa. O acesso a tal documento se deu a partir do site do curso de Letras<sup>13</sup>. No mesmo documento consta ainda o Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Letras - Português.

O documento disponibilizado no site do curso de Letras não possui informações sobre os autores do projeto. No entanto, em outra versão do documento encontrada no site do Departamento de Linguagem e Comunicação<sup>14</sup>, consta como comissão de elaboração e organização um grupo de professoras pertencentes a tal departamento. Além disso, neste documento, consta a data de publicação como 26 de junho de 2015. Afora tais divergências em relação a dados de autoria e data da publicação, não há outras diferenças entre tais documentos, sendo assim, optamos por seguir analisando aquele disponibilizado no site do curso de Letras.

Dado que o documento foi desenvolvido no contexto de reformulação do curso, há no início do texto a justificativa para que tal mudança ocorresse. São apontados como motivos para a mudança (UTFPR, 2015. p.7):

- [...] a necessidade, verificada junto a alunos e professores do atual curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, de reformulação não apenas da matriz curricular, mas também do próprio curso, de forma a torná-lo mais alinhado às diretrizes nacionais e institucionais e à demanda discente [...].
- [...] a possibilidade de maior autonomia administrativa para os dois Departamentos que, atualmente, sustentam a dupla licenciatura, a saber, o Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC) e o Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM). Tal autonomia, materializada na implementação de dois novos cursos de

---

13 Disponível em: [http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/documentos/02-ppp\\_letras-portugues.pdf/view](http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/documentos/02-ppp_letras-portugues.pdf/view)

14 Disponível em: <https://dalic.ct.utfpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/02/Projeto-Pedag%C3%B3gico-de-Letras-Portugu%C3%AAs.pdf>



Licenciatura em Letras, com habilitação simples, e gradual extinção da atual dupla licenciatura permite que cada faceta do curso, atualmente destinado à formação de professores para ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas concomitantemente, possa ser desenvolvida de forma mais vertical e consolidada, uma vez que a carga horária para formação discente sofre aumento significativo com a separação das habilitações

A partir desses trechos, podemos depreender que a partir da mudança esperava-se que o curso estivesse mais alinhado às diretrizes nacionais para educação relativa à língua portuguesa e oferecesse também maior tempo para que os estudantes do curso pudessem se aprofundar no seu estudo. Tendo em vista que a Lei 10.639/2003 alterou a LDB, seria compreensível esperar que o curso de Letras, a partir da sua reformulação, proporcionasse às discentes conteúdos alinhados com as diretrizes para educação étnico-racial resultantes de tal modificação da LDB.

Outro trecho que concorre para tal compreensão se encontra na página 8, onde é citado um trecho das Diretrizes Curriculares nacionais para o curso de Letras e há um grifo dos autores do projeto pedagógico no trecho que diz:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (PARECER CNE/CES 492/2001 apud UTFPR, 2015. p.8)

Tal trecho reitera a necessidade de formar profissionais de Letras com domínio sobre a diversidade da língua e de suas manifestações culturais. No que diz respeito à formação das futuras discentes especificamente em relação à literatura, nas páginas 24 e 25, lê-se o seguinte:

[...] a Literatura proporciona acesso único aos valores culturais de toda a humanidade através de conteúdos associados a outros campos do conhecimento, como a História, a Filosofia, as Artes Plásticas, a Sociologia e, inevitavelmente na contemporaneidade, a Tecnologia. Obviamente, essas relações não se efetivam apenas em tais áreas do conhecimento; no entanto, são elas que mais contribuem para a experiência de formação de alteridade, de compreensão da identidade de um indivíduo ou de uma sociedade. [...] Dessa forma, oportuniza-se a reflexão sobre o indivíduo, sobre o coletivo, sobre a relação entre o sujeito e o objeto e ainda sobre a própria arte. Como extensão disso, o discente problematiza o mundo para si e para seus futuros alunos, aprofundando e questionando, através de sua formação em linguagens artísticas e humanidades, o mundo no qual está inserido. (UTFPR, 2015)

Percebe-se que o documento apresenta a literatura como uma disciplina com o potencial de proporcionar momentos pedagógicos de problematização do mundo às discentes. Essa habilidade de problematizar o mundo a sua volta, consta no documento também como competências que devem ser desenvolvidas pelos profissionais da área de Letras seguindo o preconizado pelas Diretrizes Curriculares. Segundo o documento, dentre outras competências, o licenciado em Letras deve ter como competência:

- iii. visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
  - v. percepção de diferentes contextos interculturais;
- (UTFPR, 2015. p. 29)

Entendemos que uma das formas de desenvolver a visão crítica sobre a qual se refere a competência III e a percepção intercultural proposta na competência V, seria contrapondo visões tradicionais sobre o ensino da literatura aos estudos decoloniais dos quais as literaturas afro-brasileira e indígena são parte.

No que diz respeito às habilidades, o documento cita, dentre outras:

- iii. estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discursos e com os contextos sociais, econômicos e culturais em que se inserem;
- iv. relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura da época em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente; (UTFPR, 2015. p. 31)

Podemos depreender, especialmente da habilidade IV, que espera-se que o profissional de Letras seja capaz de levar para sala de aula, através dos textos literários, debates sobre temas essenciais para a sociedade como o racismo, por exemplo, que, como visto anteriormente, perpassa a literatura afro-brasileira desde a sua origem. Essa ideia é reiterada no documento na página 35, onde lê-se:

[...] no que tange ao aspecto individual de tal formação, os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção das literaturas e da língua portuguesa como elementos vitais na formação do éthos de um sujeito pronto a contribuir com a formação de uma sociedade mais solidária, conforme os dizeres de Milton Santos, e com o intuito de contribuir com a expansão do conceito de alteridade. (SANTOS, 2001 apud UTFPR, 215)

Quanto à matriz e à organização curricular, o documento orienta-se pelo que é proposto na Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que determina as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica em nível superior. Sendo assim, o projeto pedagógico adota como norte para sua estrutura curricular, entre outros, os seguintes elementos: II. o acolhimento e o trato da diversidade; III. o exercício de atividades de enriquecimento cultural; (UTFPR, 2015. p. 35).

O documento conceitua como “conhecimentos básicos da língua portuguesa e suas respectivas literaturas” (UTFPR, 2015, p. 38):

[...] os estudos do sistema linguístico, os quais devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma elaborada das manifestações culturais. Esses estudos devem articular a reflexão teórico-crítica aos domínios da prática, essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

Na sequência, o documento lista os dispositivos legais que fundamentam a matriz a ser proposta, a saber:

- CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
- CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras;
- CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

Além destas, contam também orientações estabelecidas pela Universidade:

- as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação da UTFPR, aprovado pela Resolução nº 000/12 – COGEP de 1º de junho de 2012;
- o Estatuto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, aprovado pela

Portaria SESu nº 303, de 16 de abril de 2008 e alterado pelas deliberações do Conselho Universitário nº 08/2008, de 31 de outubro de 2008 e nº11/2009, de 25 de setembro de 2009;

- o Plano de Desenvolvimento Institucional da UTFPR (PDI – 2013-2017);
- o Regulamento das Atividades Complementares dos Cursos de Graduação da UTFPR, aprovado pela Resolução COEPP nº61/06, de 1º de setembro de 2006;
- o Regulamento das Atividades Práticas Supervisionadas da UTFPR, aprovado pela Resolução COEPP nº71/09, de 21 de agosto de 2009;
- o Regulamento dos Estágios dos Cursos de Educação Profissional Técnica e dos Cursos de Graduação da UTFPR, aprovado pela Resolução COEPP nº22/08, de 14 de março de 2008;
- o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Graduação da UTFPR, cujas alterações foram aprovadas pela Resolução COGEP nº31/14, de 14 de maio de 2014;
- o Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para Cursos de Graduação da UTFPR, aprovado pela Resolução COEPP nº120/06, de 7 de dezembro de 2006.

A partir de tal listagem de documentos, podemos apontar a ausência de documentos referentes à questão étnico-racial, ainda que o projeto manifeste em diferentes momentos a necessidade de uma formação multicultural e crítica.

No que diz respeito à composição de disciplinas do curso, o documento apresenta o seguinte gráfico:

**Gráfico 1: Divisão, em percentual, das áreas que formam o Curso de Letras - Português**



Fonte: UTFPR, 2015, p.46

A partir do gráfico, podemos perceber que a carga horária referente às disciplinas de Estudos Literários é a segunda maior do curso, ficando atrás apenas daquelas relacionadas à formação de professoras. Desse modo, podemos compreender que a literatura ocupa uma posição de destaque dentro da carga horária do curso.

A tabela abaixo lista as disciplinas que fazem parte dos Estudos Literários do curso:

**Tabela 1: Disciplinas de estudos literários**

Disciplina	Nº de aulas semanais	CH por semestre	AT	AP	APCC	APS	CH em horas/aula	CH em horas
Fundamentos e Crítica da Literatura	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Teorias da Poesia	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Origens das Literaturas Portuguesas e Brasileiras	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Teorias da Narrativa	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Teoria do teatro e teatro brasileiro	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Optativa 1 de Literatura	2	34	34	0	0	7	41	34,2
Literatura Portuguesa do Século XIX	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Literatura Comparada	2	34	34	0	0	7	41	34,2
Literatura Brasileira do Século XIX	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Literatura Portuguesa dos Séculos XX e XXI	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Modernismos Brasileiros	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Literatura Brasileira Contemporânea	4	68	58	10	0	14	82	68,3
Optativa de Literatura 2	2	34	34	0	0	7	41	34,2
		<b>782</b>	<b>682</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>161</b>	<b>943</b>	<b>785,6</b>

Fonte: UTFPR, 2015. p. 48

Antes de partirmos para a análise do ementário, há um subcapítulo no Projeto Pedagógico que merece especial atenção. Tal subcapítulo se intitula “Dos diferenciais da proposta de matriz” e traz um subitem específico sobre “Africanidades e identidades nacionais”. Em tal subitem lê-se o seguinte:

Instituída como obrigatoriedade na educação básica pela Lei 10639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, a história e cultura afro-brasileira são geralmente tratadas, nas matrizes de cursos de Letras, de modo isolado, com escassa articulação com as culturas locais e nacionais com as quais as etnias africanas interagiram quando do seu **traslado no período do colonialismo e escravismo (1)**. Um exemplo, que caracteriza até mesmo o que é feito em nossa atual matriz, é o ensino de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. Trabalha-se com alguns autores de Moçambique, Angola e, às vezes, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Obviamente, é importante o estudo específico de cada manifestação artística dessas literaturas; no entanto, a matriz que ora se propõe apresenta um diferencial, **aproximando as Literaturas Africanas das necessárias reflexões sobre a formação do**

**povo brasileiro, mormente, no que tange à herança e luta dos povos africanos que para o Brasil vieram na época colonial, imperial e posterior (2).** Interessa-nos perceber **as representações discursivo-culturais das variadas etnias africanas no Brasil (3)** por intermédio de várias mídias (literatura, jornais, pintura, escultura, filmes, teatro). Tais reflexões partem de estudos que transcendem apenas o âmbito literário e recaem nos campos da Antropologia, da Sociologia, da História e de uma **Estética Afro-Brasileira (4)** e, por fim, da Filosofia. **Introduziu-se, na Matriz, disciplina que articula a história do escravismo colonial e imperial e da cultura brasileira, sobretudo, mas não apenas, por meio de textos literários, abordando questões de mestiçagem, aculturação e contribuições do elemento africano para a identidade nacional (5).** Desse modo, acreditamos que, a partir dos variados discursos sobre as etnias africanas no Brasil, pode-se investigar realmente a elaboração de uma história de articulação tensa, complexa e orgânica entre os elementos fundantes de nossa identidade nacional. A disciplina se encaminhará para investigar um corpus variado em que afluam essas lutas, resistências e hibridismos. (grifos nossos, UTFPR, 2015. p. 60 e 61)

Neste trecho, há diversos pontos que nos informam sobre a visão que o documento apresenta do estudo literário das literaturas produzidas por negros e negras brasileiros, por isso, optamos por criar grifos e numerá-los para fins de clareza. Primeiramente, é apresentada a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, no entanto, como já referido anteriormente, a Lei 10.639 não consta como um dos documentos norteadores da matriz curricular, ela é apenas citada neste trecho.

No nosso primeiro grifo (1), gostaríamos de destacar as expressões usadas para se referir ao tráfico de escravizados que ocorreu no Brasil: *traslado no período do colonialismo e escravismo*. *Traslado*, especialmente, passa a ideia de uma simples troca de lugar, ao utilizar tal expressão, o documento retira o peso que o tráfico de escravizados teve e o apresenta como mais uma viagem de imigrantes.

No que diz respeito ao conteúdo do parágrafo, ele dá a entender que haverá na matriz curricular uma disciplina que abordará a influência africana na formação do povo brasileiro e nas manifestações culturais nacionais. Isso fica evidente nos grifos de número 2, 3, 4 e 5.

No entanto, como veremos a seguir, tal disciplina não existe na matriz curricular do curso. A única disciplina que mais se aproxima de propor tal discussão é a de

Literatura Africana em Língua Portuguesa, porém, tal disciplina não contempla aquilo que expressa o grifo 5, já que como veremos no ementário, tal disciplina é focada na literatura produzida em solo africano, sendo assim, não tem relação com a produção de manifestações culturais brasileiras e nem reflete a história e cultura afro-brasileira.

### 5.3 Análise do Ementário

A matriz aqui analisada foi retirada diretamente do site do curso de Letras Português<sup>15</sup>, Campus Curitiba, da UTFPR. No site, no momento desta pesquisa, consta como data da última modificação de tal documento o dia 31 de julho de 2020. Uma cópia com a listagem completa das disciplinas encontra-se nos anexos desta dissertação. No entanto, neste subcapítulo, analisaremos apenas as disciplinas que compõem a parte de estudos literários do curso, já que entendemos que, apesar da literatura afro-brasileira poder ser utilizada como meio em aulas de estudos linguísticos ou outros estudos que compõem a grade do curso, nos interessa aqui apenas o estudo literário de tal expressão artística. Dessa forma, excluímos também da nossa listagem de disciplinas analisadas aquelas que são relacionadas estritamente à literatura portuguesa ou literaturas de outras nacionalidades que não a brasileira e a africana.

A matriz curricular do curso se apresenta dividida em períodos, então seguiremos a mesma divisão para facilitar a localização das disciplinas citadas no documento completo. Assim, temos a seguinte divisão de **disciplinas obrigatórias** de estudos literários:

- 1º Período:
  - Fundamentos e crítica da literatura;
  - Teoria da poesia;
- 2º Período:
  - Origens das literaturas portuguesas e brasileiras;
  - Teorias da narrativa;
- 3º Período:

---

15 Disponível em: <https://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/graduacao/curitiba/ct-licenciatura-em-letras-portugues/matriz-e-docentes>



- Literatura brasileira do século XIX;
- 4º Período:  
Teoria do teatro e teatro brasileiro;
  - 5º Período:  
Modernismo brasileiro;  
Metodologia de ensino de Literatura;
  - 6º Período:  
Literatura brasileira contemporânea;  
Prática de ensino em literatura infantil e juvenil;  
Projeto Integrador: humanidades digitais e literatura;
  - 7º período:  
Literatura comparada;

Em relação às **disciplinas optativas**, aquelas relacionadas à literatura são as seguintes:

- Tópicos de literatura: literatura e estudos sociais;
- Literatura do Paraná;
- Literatura e outras linguagens;
- Literatura africana em língua portuguesa;

Dentre as disciplinas obrigatórias listadas, a maioria conta com carga horária de 70 horas/aula. As exceções são as disciplinas de Metodologia do ensino de literatura e Literatura comparada (35 horas/aula cada), Prática de ensino em literatura infantil e juvenil e Projeto Integrador: humanidades digitais e literatura (80 horas/aula cada). Já as disciplinas optativas têm carga horária de 35 horas/aula.

Em relação aos objetivos das disciplinas, tendo em vista o foco da nossa pesquisa, buscamos no ementário por objetivos que estivessem ligados à temática dos estudos étnico-raciais. Nenhuma disciplina apresentou em seu objetivo algo relacionado à educação-étnico racial. A única disciplina que menciona um termo do mesmo campo semântico é a disciplina de “Tópicos de Literatura: literatura e estudos sociais”, cuja ementa prevê o “Estudo de obras sobre cultura, sociedade e literatura” e como conteúdo lista “Literatura de autoria de **minorias étnicas** e sexuais: autores e obras.” (grifo nosso, UFPR, 2020). Assim, percebemos que a literatura afro-brasileira só consta no

ementário do curso quando ligada aos estudos de questões sociais, enquanto a literatura canônica se faz presente em todas as disciplinas, reforçando mais uma vez a percepção de que ela carrega consigo uma suposta neutralidade em relação a temas sociais.

Quanto ao referencial teórico, dentre os autores afro-brasileiros o único nome que aparece citado é o de Machado de Assis. No entanto, outras obras que discutem temas relacionados às identidades étnicas e às vozes dissonantes do cânone também constam no ementário. Algumas delas são:

- EAGLETON, Terry. **Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo**. Rio de: Civilização Brasileira, 2005. 301 p. ISBN 8520006728.
- DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2012.
- DALCASTAGNÉ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 20, p. 33-77, 2002. disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9705/1/ARTIGO\\_UmaVozSol.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9705/1/ARTIGO_UmaVozSol.pdf). Acesso em 20 fev. 2019.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, c1998. 395 p. (Humanitas (Ed. UFMG) ; v. 25) ISBN 8570411561.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. 102 p. ISBN 9788574904023.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 12. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963. 589 p. (Biblioteca básica brasileira ;7)

Vale ressaltar que o livro de Gilberto Freyre listado recebe diversas críticas dos movimentos negros, então dependendo da abordagem ele pode não ser relevante para a listagem anterior. Nesse sentido, é importante destacar que na nossa pesquisa não teremos a possibilidade de apontar como tais autores são abordados em sala de aula, já que nos limitamos a analisar a matriz curricular expressa no ementário devido à falta de acesso aos planos de aula e à limitação de tempo, bem como aos fatores ocasionados pela pandemia como já citado anteriormente.

A análise dos planos de curso das disciplinas nos ofereceria uma visão mais próxima do real no que diz respeito às escolhas de referencial teórico e à presença da literatura afro-brasileira nas aulas do curso. Essa, inclusive, é uma possibilidade de ampliação futura da presente pesquisa.

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, nós tivemos acesso apenas ao planejamento de aulas da disciplina de Prática de ensino em literatura infantil e juvenil que foi gentilmente concedido pela professora Alice Atsuko Matsuda, titular da disciplina.

No ementário, não consta nos objetivos da disciplina e nem no referencial teórico qualquer menção a autores afro-brasileiros. Entretanto, ao acessar o plano de aulas (disponibilizado nos anexos), constatamos que a disciplina trabalha autoras

e autores da literatura afro-brasileira e indígena, dedicando dois encontros a tais temas.

Se por um lado esse é um exemplo de que é possível que a literatura afro-brasileira seja trabalhada no curso ainda que não conste no ementário e não tenha uma disciplina própria (contradizendo o que está expresso no projeto do curso), por outro lado, isso pode ser um indício de que a escolha por trazer a literatura afro-brasileira para dentro da sala de aula é do professor. Isso implica em possíveis descontinuidades, já que quando uma professora deixa de fazer parte do quadro de docentes do curso e não há uma política expressa de inclusão da literatura afro-brasileira na matriz, ela pode deixar de fazer parte do conteúdo da disciplina.

Assim, enquanto a literatura afro-brasileira não for um componente expresso no ementário, entendemos que ela está sujeita à habilidade, disposição e interesse de cada professora em trabalhá-la em sala de aula ou não, o que contradiz não só o que está expresso no projeto do curso, mas também a previsão legal de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de uma inquietação crescente quanto às lacunas da minha formação enquanto profissional de Letras. Quando a estruturação deste trabalho começou eu nem mesmo conseguia perceber que o que me incomodava era fruto do racismo estrutural em que vivemos. Após as leituras propostas pela professora Andréa Kominek, a participação nas disciplinas que compuseram minha jornada no PPGTE e a participação no grupo de estudo, chegamos às seguintes perguntas guias: De que forma a educação para as relações étnico-raciais é tratada nos documentos norteadores do curso de Letras Português da UTFPR? Como a literatura afro-brasileira é abordada no curso de Letras Português da UTFPR?

Nosso objetivo principal foi diagnosticar a presença (ou a ausência) da literatura afro-brasileira no currículo do curso de Letras Português da UTFPR e que tipo de significação tal presença (ou ausência) oferecia. Para isso, traçamos como objetivos analisar o projeto pedagógico do curso e também seu ementário.

Realizamos a pesquisa através da análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso e também das ementas das disciplinas ligadas aos estudos literários. No desenvolvimento da pesquisa, constatamos que a literatura afro-brasileira está presente em momentos pontuais do Projeto Pedagógico do curso e também em algumas disciplinas da matriz curricular, mas que há ainda espaços com potencial maior de exploração da produção literária afro-brasileira.

O Projeto Pedagógico do curso aponta a necessidade de discussão do tema e apresenta a proposta de uma disciplina com conteúdo voltado à educação étnico-racial. No entanto, não fica claro na matriz curricular a qual disciplina o projeto estaria se referindo.

A literatura afro-brasileira aparece na matriz vinculada aos estudos de perspectivas sociológicas da literatura, através da disciplina 'Tópicos de literatura: literatura e estudos sociais'. Esse debate é valioso para os alunos, mas vale lembrar que ele se apresenta como disciplina optativa, então, é possível que nem todos os alunos do curso tenham contato com o tema até concluírem a graduação. Além disso, proporcionar o contato dos alunos com a literatura afro-brasileira apenas relacionando-a à sua ligação com o debate racial pode passar a percepção de que ela constituiria uma literatura à parte, uma literatura "menor". Isso afeta não apenas as discentes do curso, mas os impactos chegam também à educação básica, já que

ao menos uma parte das discentes se tornará professora na rede básica de educação.

Como indicado no próprio projeto do curso, para que as futuras docentes tenham condições de refletir sobre a inserção de temas étnico-raciais no currículo da educação básica, a universidade precisa oferecer espaço para essas discussões dentro de seus cursos. Isso pode ser realizado, por exemplo, através de disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, projetos integradores e outras atividades acadêmicas. É bom ressaltar que a contribuição afro-brasileira para a literatura nacional pode ser abordada em todas as disciplinas de estudos literários, afinal, sua contribuição seguiu o mesmo trajeto feito pela literatura produzida por autores brancos.

O diálogo entre os conhecimentos étnico-raciais e as disciplinas que a futura professora lecionará na educação básica é o que garante, a tais profissionais, a capacidade de lidar habilmente com situações em que o racismo se apresentará na escola. Para Santomé (1997, p.8), todas as disciplinas possuem em seu conteúdo espaço para o tratamento de temas relativos à diversidade e à justiça social. O desafio da universidade é encarar isso como um projeto para a educação nacional e instrumentalizar as professoras em formação para o enfrentamento ao racismo.

De acordo com Gomes (2012), as referências nos projetos pedagógicos à questão étnico-racial e à legislação podem ser um indicativo do grau de aprofundamento da institucionalidade do tema. Como vimos, o projeto do curso de Letras Português da UTFPR reconhece a importância do trabalho com a temática étnico-racial, porém, há muitas possibilidades de ampliação de tal debate dentro da grade curricular do curso, ainda não exploradas.

Nesse sentido, o que identificamos é que a responsabilidade em tratar de temas relacionados à educação étnico-racial tem recaído sobre as professoras que em suas práticas individuais levam para os planos de aula autoras e autores afro-brasileiros. Como vimos, essa prática é valiosa, mas insuficiente, já que está sujeita à disponibilidade da professora.

Acreditamos que a nossa pesquisa contribua para a percepção de que uma universidade mais polifônica e plural é, não apenas possível, mas necessária, em um mundo cada vez mais diverso e conectado. Concordamos com Boaventura de Souza (2020, p. 385) quando ele diz que “o movimento contra o capitalismo universitário e o colonialismo universitário tem por objetivo tanto ajustar contas com

o passado problemático da universidade como garantir para ela um futuro pós-capitalista, pós-colonial e pós-patriarcal”.

Mais do que acertar contas com o passado, a universidade é um dos espaços no qual podemos fortalecer a resistência às opressões do presente, afinal, a luta antirracista é um processo contínuo no qual se interligam passado, presente e futuro. Além disso, quando falamos em formação de professoras, estamos também falando da formação de um profissional que em breve entrará no mercado de trabalho e cujo potencial deve ser desenvolvido ao máximo, afinal, a educação brasileira depende, em grande parte, do trabalho desses profissionais.

É importante destacar que a situação específica de realizar a presente pesquisa com restrições de tempo e acesso, decorrentes do necessário afastamento social causados pela pandemia de Covid-19, foi fator decisivo para a re-elaboração de objetivos, que ficaram restritos à análise documental. Percebemos, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a possibilidade, em pesquisas futuras, da ampliação destes objetivos para, por exemplo, analisar os planos de ensino elaborados pelas professoras, assim como entrevistá-los. A perspectiva das professoras em relação à temática racial certamente traria apontamentos valiosos, algo que o contexto pandêmico não nos permitiu. Assim, fica aqui o desafio para pesquisas futuras, sobre a possibilidade de ampliação do debate aqui proposto.

Vale lembrar que quando parte da população (no caso brasileiro, a maior parte dela) não tem sua cultura, sua identidade e sua vida valorizada, todos perdemos uma grande parcela do potencial humano de nossa sociedade. O curso de Letras Português da UTFPR tem o potencial de ser um espaço de contestação e resistência às múltiplas opressões da nossa realidade racista e excludente. Bons exemplos já ocorrem, como o curso de extensão sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus ofertado no ano de 2021 por acadêmicas do curso. O conteúdo disponibilizado no canal do Youtube do departamento de Letras (DALIC) também aponta que as temáticas raciais possuem potencial de mobilização entre discentes e docentes, já que há no canal rodas de conversas realizadas durante a pandemia com o professor Júlio Emílio Braz, por exemplo, e conversas sobre a literatura infantil indígena. Porém muito se pode ampliar.

Por fim, ressaltamos que a luta antirracista é um processo contínuo e coletivo, e que espaços com o potencial de mobilização como o do curso de Letras Português na UTFPR não podem ser desperdiçados. Que nossa pesquisa traga novas

perspectivas, indique novos caminhos e contribua para a percepção de que uma pedagogia antirracista pode ser a base de formação dos profissionais de Letras com ajustes de rotas e ampliação dos debates que já são realizados.

## REFERÊNCIAS

- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures**. [S. l.]: Routledge, 2003. E-book.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2014.
- BASTOS, João Augusto. A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – Conceitos, Características e Perspectivas. **Revista Educação & Tecnologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 21–36, 1998.
- BRASIL, MEC/CNE/CES. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 26 ago. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CS nº 003/2004**, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CES nº 001/2004**, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 13 out. 2021.
- CADERNOS NEGROS VOLUME 42 - CONTOS AFRO-BRASILEIROS. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/livraria/index.php/produto/cadernos-negros-volume-42-poemas-afro-brasileiros/>. Acesso em: 13 Out. 2021.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARVALHO, Marília Gomes de. Tecnologia e Sociedade. **Revista Educação & Tecnologia**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 63-72, 1998.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. Florianópolis: Editora UFSC, 2011.
- DALCASTAGNÈ, REGINA. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Horizonte, 2017.
- DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já forma dados? - A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 49–62.
- DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século**



XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

ENEM 2016 – **Exame Nacional do Ensino Médio**. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>> Acesso em: 26 ago. 2021.

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Org.). **Mulheres no Mundo** – Etnia, Marginalidade e Diáspora. João Passoa: UFPB: Ideia Editora Universitária, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, v. 13, n. 25, p. 17–31, 2009.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores**: análise de currículos. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso (A)**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCIA, Fabiane Maia; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; TORRES, Gracimeire Castro. O Enem como política de avaliação e as contradições ao processo de democratização educacional. **Perspectiva**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68157> Acesso em: 15 Mar. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143–154.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134–158, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782000000300009>. Acesso em: 13 out. 2021.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 12, n. 35, p. 241–252, 2007. Disponível em: Acesso at: 20 Oct. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 93–107, 2003. Disponível em: Acesso at: 2 Aug. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. **Novos Estudos**, [s. l.], v. 43, p. 26–44, 1999. Disponível em: Acesso at: 2 Aug. 2021.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária Como Metáfora Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LINSINGEN, Irlan von; BAZZO, Walter A.; PEREIRA, Luiz T. V. O que é ciência, tecnologia e sociedade? In: \_\_\_\_\_. **Introdução aos estudos CTS: ciência, tecnologia e sociedade**. Espanha: OEI, 2003. p. 119-156.

LUDKE, Menga; DE ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MACEDO, Elizabeth. AS DEMANDAS CONSERVADORAS DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 38, n. 139, p. 507–524, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmwzCdQK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 Mar. 2022.

MARCHIORO, Heloisa Cristina Rampi. **O curso de Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná: “um estranho no ninho”?**. Dissertação de Mestrado - UFFS, 2015.

MARTIN, Vima Lia de Rossi; BUENO, André De Godoy. Por uma memória da África e dos afrodescendentes: aspectos teóricos e legais para o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira. **Linha D'Água**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 29, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i1p29-43>. Acesso em 26 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Org. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Juvenilto Soares *et al.* REELABORAÇÕES SUCESSIVAS DO ENEM: FUNÇÃO INTRÍNSECA, OBJETIVOS TRANSITÓRIOS. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020, Maceió - AL. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69432>. Acesso em: 15 Mar. 2022.

PERES, Eliane Teresinha. **Templo de luz: os cursos noturnos masculinos de intrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915)**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE. **PPGTE**.

Histórico do PPGTE. 2017. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppgte/sobre/historico-do-ppgte>. Acesso em: 26 ago. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p. 5-25, jan.-abr, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. [S. l.]: Autêntica, 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 41–55, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. [s. d.]. - Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA), [s. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/t.47.2012.tde-21052012-154521>. Acesso at: 29 Mar. 2022.

SEMIS, Laís. **Entenda o “novo” projeto do Escola Sem Partido que tramita na Câmara**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15818/entenda-o-novo-projeto-do-escola-sem-partido-que-tramita-na-camara>. Acesso em: 15 Mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma Introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBRE A UTFPR. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/institucional/sobre-a-utfpr-1>. Acesso em: 13 Out. 2021.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões**, [s. l.], v. 3, n. 4–5, p. 13–26, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2525-8133.opiniaes.2014.114864>. Acesso em: 26 ago. 2021.

UTFPR. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Português**. Curitiba: UTFPR - Campus Curitiba, 2015.

UTFPR. **Projeto Político-pedagógico Institucional (PPI)**. Curitiba: UTFPR - Campus Curitiba, 2007.

WINNER, Langdon. Artefatos têm política?. Tradução: Debora Ferreira e Luiz Henrique Abrahão. **Analytica**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 195–218, 2017. Título original: Do artifacts have politics?

## **APÊNDICE A - Roteiros de análise dos documentos**

## **A.1 - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL**

### **PROJETO PEDAGÓGICO**

- Objetivos que contemplam a questão étnico-racial
- Trechos que contemplam o multiculturalismo e os sentidos que lhe são atribuídos
- Inserção do respeito ao multiculturalismo no perfil do aluno concluinte do curso
- Menção à literatura afro-brasileira

### **EMENTAS**

- Carga horária da disciplina
- Tipo de disciplina
- Objetivos da disciplina ligados à educação étnico-racial
- Referencial Teórico

**ANEXO I - Ementas de disciplinas analisadas no subitem 5.3**



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE71G	Fundamentos E Crítica Da Literatura	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Capacitar o acadêmico a compreender a linguagem literária e interagir com ela, através do conhecimento das teorias sobre o texto literário.	
Ementa	
O que é Literatura. Funções da Literatura. Modalidades de análise do texto literário. Periodização literária, historiografia e cânone.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Conceito de Literatura
2	Funções da Literatura
3	Modalidades de Análise
4	Historiografia

27/06/2022 14:37

Informações da disciplina -

<b>Bibliografia Básica</b>
BONNICI, Thomas. Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed., rev. e ampl. Maringá, PR: Editora da UEM, 2009
BAKHTIN, M.M. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
LIMA, Luiz Costa. <b>Teoria da Literatura em suas fontes</b> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

<b>Bibliografia Complementar</b>
CANDIDO, Antonio. <b>Literatura e sociedade</b> . São Paulo: Publifolha, 2000.
DURÃO, Fabio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. <b>DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada</b> , v. 31, n. 4, 2015.. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00377.pdf">http://www.scielo.br/pdf/delta/v31nspe/1678-460X-delta-31-spe-00377.pdf</a> . Acesso em 20 fev. 2019.
COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria. Belo Horizonte, UFMG, 2010.
Aristóteles; Horácio; Longino. <b>A poética clássica</b> . 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 114 p. ISBN 9788531603075
SOUZA, Roberto Acizelo Quelha de. <b>Teoria da literatura</b> . 10. ed. São Paulo, SP: Ática, 2007. 80 p. (Série princípios ; 46). ISBN 9788508107629.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	05/07/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Revisão Referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019

27/06/2022

14:37





### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE71H	Teoria Da Poesia	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
<p>Estudo das principais teorias para análise e interpretação da poesia. e das propostas poéticas teorias literárias do século XX, numa perspectiva histórica, crítica ou comparativa, com o objetivo de propiciar ao aluno uma formação ampla e consistente para a fundamentação de sua atividade como leitor, crítico e professor de literatura.</p>	
Ementa	
<p>Metodologia para análise do poema. Interpretação do poema. Poemas e poéticas. Tendências da crítica de poesia.</p>	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Metodologia para análise do poema. Sistematização para análise do poema.
2	Interpretação do poema. Diferenciação da análise e da interpretação.
3	Poemas e poéticas. Percepção e análise sobre como as poéticas se constroem a partir de suas unidades mínimas, os poemas.
4	Tendências da crítica de poesia. Estudo das correntes críticas dedicadas à poesia que divergem e convergem. Poesia e metalinguagem.

--

#### Bibliografia Básica

GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 14. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2008. 111 p. (Série princípios ; 6) ISBN 9788508101634.

BILAC, Olavo. PASSOS, Guimarães. **Tratado de versificação**. Rio de Janeiro, 1905. Disponível em: [https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/\\_documents/0042-01168.html](https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0042-01168.html). Acesso em 20 fev. 2019.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 528 p. ISBN 85-316-0189-4

#### Bibliografia Complementar

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1996. 316 p. (Coleção debates. Crítica ; 48).

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura**. 8. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012. 271 p. (Obras escolhidas ; v.1). ISBN 9788511156287.

SISCAR, Marcos. **Responda cadáver: o discurso da crise na poesia moderna**. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-106X2007000200003&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2007000200003&lang=pt). Acesso em 20 fev. 2019.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 8. ed. rev.ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 291 p. ISBN 9788535900194.

ECO, Umberto. **História da beleza**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2015.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	05/07/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização das referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus Curitiba**



**Informações da disciplina**

<b>Código Ofertado</b>	<b>Disciplina/Unidade Curricular</b>	<b>Modo de Avaliação</b>	<b>Modalidade da disciplina</b>	<b>Oferta</b>
CE72G	Origens Das Literaturas Portuguesas E Brasileiras	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

<b>Carga Horária</b>					
<b>AT</b>	<b>AP</b>	<b>APS</b>	<b>ANP</b>	<b>APCC</b>	<b>Total</b>
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

<b>Objetivo</b>		
Compreender, a partir da Antropologia e da Crítica Cultural, as origens das produções literárias portuguesa e brasileira como manifestações das culturas que tomaram parte na construção das duas nações.		
<b>Ementa</b>		
Origens da literatura portuguesa: as Cantigas Medievais, Gil Vicente, Luís Vaz de Camões. As origens da literatura brasileira: Literatura de Informação, Barroco e Arcadismo.		
<b>Conteúdo Programático</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Ementa</b>	<b>Conteúdo</b>
1	As Cantigas Medievais	- Cantigas de Amor - Cantigas de Amigo - Cantigas de Escárnio e Maldizer
2	Gil Vicente	- O teatro vicentino e o humanismo
3	Luís Vaz de Camões	- Lírica - Épico
4	Literatura de Informação	- Viajantes - Jesuítas
5	Barroco	- Autores relevantes
6	Arcadismo	- Autores relevantes

<b>Bibliografia Básica</b>
RONCARI, Luiz. <b>Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos</b> . São Paulo: Edusp, 1995
SARAIVA, António José; LOPES, Oscar. <b>História da literatura portuguesa</b> . 17. ed. corr. actual. Porto, PO: Porto Editora, 2010. 1216 p. ISBN 9789720301703.
CÂNDIDO, Antonio. <b>Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880</b> . 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul, 2013. 798 p ISBN 9788588777569.

<b>Bibliografia Complementar</b>
BOSI, Alfredo. <b>História concisa da literatura brasileira</b> . 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 528 p. ISBN 85-316-0189-4
HANSEN, João Adolfo. Barroco, Neobarroco e outras ruínas. Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116560">http://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116560</a> . Acesso em 20 fev 2019.
CARVALHO, Maria do Socorro Fernandes de. <b>Poesia de agudeza em Portugal – estudo retórico da poesia lírica e satírica escrita em Portugal no século XVII</b> . São Paulo: Humanitas; Edusp; Fapesp, 2007.
HANSEN, João Adolfo. <b>A sátira e o engenho: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII</b> . 2. ed. rev. São Paulo, SP: Ateliê, Campinas: Ed. UNICAMP, 2004. 523 p. ISBN 8574801364 (Ateliê Editô
GEERTZ, Clifford. <b>A interpretação das culturas</b> . Rio de Janeiro, RJ: LTC, c1989. 323 p. (Etnologia). ISBN 8521610807.
MOISÉS, Massaud. <b>A literatura portuguesa através dos textos</b> . 32. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2010. 686 p. ISBN 9788531602320.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	05/07/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências.	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE72H	Teorias Da Narrativa	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Capacitar o acadêmico a reconhecer as generalidades e nuances específicas dos gêneros narrativo e dramático, observar e classificar as características estéticas e estilísticas de cada gênero.	
Ementa	
Estudo teórico dos gêneros narrativo e dramático em suas variadas formas. Reflexão acerca da natureza de cada gênero e suas especificidades, suas formas de manifestação e suas possíveis relações com outros gêneros.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Elementos estruturais da Narrativa
2	Formas de Narratividade
3	Elementos estruturais do Drama
4	Formas de Dramaticidade

27/06/2022 14:38

Informações da disciplina -

<b>Bibliografia Básica</b>
BENJAMIN, Walter. <b>Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura</b> . 8. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012. 271 p. (Obras escolhidas ; v.1). ISBN 9788511156287.
CÂNDIDO, Antonio et al. <b>A personagem de ficção</b> . 11. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009. 119 p. (Coleção debates ; 1) ISBN 9788527301640.
LUKÁCS, György. <b>A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica</b> . 2. ed. São Paulo, SP: Duas Cidades: Ed. 34, 2009. 236 p. (Coleção Espírito crítico) ISBN 857326182X.

<b>Bibliografia Complementar</b>
ASSIS, Machado de. <b>Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade</b> . Disponível em: <a href="https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&amp;id=37932">https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&amp;id=37932</a> . Acesso em 22 fev 2019.
NUNES, Benedito. <b>Tempo na narrativa</b> . São Paulo: Loyola, 2013
REUTERS, Yves. <b>Análise da narrativa: a ficção e narração</b> . São Paulo: Difel, 2002.
PIGLIA, Ricardo. <b>Formas breves</b> . São Paulo: Cosac e Naify, 2012.
EAGLETON, Terry. <b>Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo</b> . Rio de: Civilização Brasileira, 2005. 301 p. ISBN 8520006728.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	05/07/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências.	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019

27/06/2022

14:38



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE73G	Literatura Brasileira Do Século Xix	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Capacitar o acadêmico a reconhecer as principais tendências da poesia e da prosa literária brasileira no séc. XIX, observar e classificar as características estilísticas, identificar os principais autores da literatura brasileira e reconhecer as relações entre a literatura, a cultura e a história brasileira.	
Ementa	
O contexto social e cultural do século XIX e as criações literárias do Romantismo, Realismo-Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	<p>Romantismo</p> <p>- Contexto social e cultural - Poesia romântica (amorosa, indianista, social) - Prosa romântica (indianismo, regionalismo, realidade urbana, construção da identidade nacional)</p>
2	<p>Realismo-Naturalismo</p> <p>- Contexto social e cultural - Principais prosadores e obras</p>
3	<p>Parnasianismo</p> <p>- Contexto social e cultural - Principais poetas e obras</p>
4	<p>Simbolismo</p> <p>- Contexto social e cultural - Principais poetas e obras</p>

--

<b>Bibliografia Básica</b>
BOSI, Alfredo. <b>História concisa da literatura brasileira</b> . 49. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2013. 567 p. ISBN 9788531601897.
CÂNDIDO, Antonio. <b>Formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880</b> . 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul, 2013. 798 p ISBN 9788588777569.
GUINSBURG, J (Org.). <b>O romantismo</b> . 4. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2002. 322 p. (Coleção stylus ; 3). ISBN 9788527302876.

<b>Bibliografia Complementar</b>
DE BARROS JR, Fernando Monteiro. A poesia brasileira do fim do século XIX e da Belle Époque: parnasianismo, decadentismo e simbolismo. <b>Revista Soletras</b> , n. 17, p. 16-27, 2009. Disponível em: <a href="https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/6069">https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/6069</a> . Acesso em 20 fev 2019.
SCHWARCZ, Lília Moritz. <b>As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca dos trópicos</b> . 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006. 623 p. ISBN 85-7164-837-9.
HOLANDA, Sérgio Buarque de. <b>Raízes do Brasil</b> . 26. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, c1995. 220 p. ISBN 8571644489.
BOSI, Alfredo. <b>Dialética da colonização</b> . 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. 420 p. ISBN 8571642761.
SCHWARZ, Roberto. <b>Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro</b> . 5. ed. São Paulo, SP: Duas Cidades, 2000. 236 p. (Coleção espírito crítico). ISBN 8573261692.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	05/07/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências. Atualização de referências.	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019





### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE74G	Teoria Do Teatro E Teatro Brasileiro	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Apresentar as diferentes teorias teatrais, desde Aristóteles até a atualidade, visando o hibridismo do gênero dramático com o narrativo e o lírico, em consonância com proposta pedagógica de Paulo Freire para o professor de Literatura em sala de aula	
Ementa	
Proposta aristotélica de teatro. Divergências/convergências com as teorias posteriores. Bertolt Brecht (antiaristotélica). Teoria do Oprimido de Augusto Boal. Fazer teatral de Antoine a José Celso.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Gêneros literários e Poética, de Aristóteles
2	Teoria de teatro, Bertolt Brecht (texto e palco)
3	Teatro do Oprimido, Augusto Boal

27/06/2022 14:39

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
4	Diretores teatrais	Antoine, Stanislavski, Grotowski, Artaud, José Celso Martinez Correia
5	Teatro brasileiro do século XX	Texto teatral enquanto resistência

Bibliografia Básica
Aristóteles; Horácio; Longino. <b>A poética clássica</b> . 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2007. 114 p. ISBN 9788531603075
MAGALDI, Sábato. <b>Moderna dramaturgia brasileira</b> . 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. xiv, 323 p. (Estudos) ISBN 8527301504.
PRADO, Décio de Almeida. <b>Apresentação do teatro brasileiro moderno: crítica teatral de 1947-1955</b> . São Paulo: Perspectiva, 2001. xv, 380 p. (Coleção estudos) ISBN 8527302659.

Bibliografia Complementar
CARLSON, Marvin A. <b>Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade</b> . São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. 538 p. (Prismas) ISBN 857139153X.
BOAL, Augusto. <b>Teatro do oprimido e outras poéticas políticas</b> . 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 301 p. ISBN 852000285X
SZONDI, Peter. <b>Teoria do drama moderno: [1880-1950]</b> . São Paulo: Cosac & Naify, 2001. 185 p. (Cinema, teatro e modernidade) ISBN 8575030752
PAVIS, Patrice. <b>A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema</b> . São Paulo, SP: Perspectiva, 2003. 323 p. (Coleção estudos ; Teatro ; 196) ISBN 8527303965.
SANTOS, Vera Lucia Berton dos. <b>Experiência urbana e conhecimento teatral</b> . Disponível em: <a href="https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12466/7385">https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12466/7385</a> . Acesso em 20 fev. 2019.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	29/07/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências. Atualização de referências.	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	02/03/2019

27/06/2022

14:39



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE75G	Modernismo Brasileiro	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Colocar o estudante em contato com as principais tendências da literatura brasileira da primeira metade do séc. XX, estudar os principais autores e reconhecer as relações entre a literatura e o contexto extraliterário.	
Ementa	
Origens do Modernismo Brasileiro. A semana de arte moderna. Vanguarda, ruptura e identidade nacional. O legado do modernismo. Autores, temas e formas narrativas.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Ementa
1	Origens do Modernismo
2	Semana de Arte Moderna
3	Vanguarda, ruptura e identidade nacional
4	Legado do Modernismo

27/06/2022 14:39

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
5	Autores, temas e formas narrativas	Romance de 30. Reflexões formais e conteudísticas. Temas pertinentes à cultura brasileira.

#### Bibliografia Básica

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. 390 p. ISBN 85-7164-262-1

CÂNDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. 223 p. (Temas ;v. 1 Estudos literários) ISBN 85-08-01725-1

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 45. ed. São Paulo: Cultrix, 2010. 528 p. ISBN 9788531601897.

#### Bibliografia Complementar

PAZ, Octavio. **Signos em rotação**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1996. 316 p. (Coleção debates. Crítica ; 48).

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Edusp, 2006

ANTELO, Raul. Poesia e modernismo: pré-lógica, formal, dialética e pós-formal. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/53896/57833>. Acesso em 20 fev. 2019.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 12. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul, 2011. 201 p. ISBN 9788588777408.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972 . 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 446 p. (Coleção vozes do mundo moderno -6)

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	02/08/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências de referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019

27/06/2022

14:39



**Ministério da Educação**  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
**Campus Curitiba**



**Informações da disciplina**

<b>Código Ofertado</b>	<b>Disciplina/Unidade Curricular</b>	<b>Modo de Avaliação</b>	<b>Modalidade da disciplina</b>	<b>Oferta</b>
CE75M	Metodologia De Ensino De Literatura	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

<b>Carga Horária</b>					
<b>AT</b>	<b>AP</b>	<b>APS</b>	<b>ANP</b>	<b>APCC</b>	<b>Total</b>
1	1	8	0	34	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

<b>Objetivo</b>		
Capacitar o graduando de Letras a planejar e a realizar atividades para o ensino de Literatura na Educação Básica.		
<b>Ementa</b>		
Concepções de Literatura e ensino de Literatura. Metodologias de ensino de literatura e avaliação no ensino de literatura. Organização, planejamento e execução de atividades de ensino da literatura na Educação Básica.		
<b>Conteúdo Programático</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Ementa</b>	<b>Conteúdo</b>
1	Concepções de Literatura e ensino de Literatura.	- Pressupostos teóricos norteadores do ensino-aprendizagem de Literatura na Educação Básica.
2	Metodologias de ensino de literatura e avaliação no ensino de literatura.	- O ensino/aprendizagem de leitura de gêneros literários.
3	Organização, planejamento e execução de atividades de ensino da literatura na Educação Básica.	- Planejamento e elaboração de uma unidade didática para o ensino/aprendizagem da literatura. - Práticas de sala de aula. - O objeto de avaliação.

27/06/2022 14:40

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
4	Avaliação do processo ensino-aprendizagem.	- Procedimentos e critérios para avaliação das práticas de ensino de literatura.

#### Bibliografia Básica

- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. 139 p. ISBN 8572443098.
- GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 98p. (Coleção Pensadores & Educação). ISBN 9788575261002.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: na teoria e na prática**. São Paulo, SP: Parábola, 2010. 270 p. (Estratégias de ensino ; 17) ISBN 9788579340208.

#### Bibliografia Complementar

- CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo, SP: Atual, 2005. 207 p. ISBN 8535707018.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed., rev. e ampl. Maringá, PR: Editora da UEM, 2009. 406 p. ISBN 9788576281627.
- Dossiê: Estágios Supervisionados em Literatura / Literatura nos Estágios Supervisionados**. Polifonia, Cuiabá-MT, V. 24, n. 36, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/421/showToc>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982005000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982005000100004&script=sci_arttext). Acesso em 20 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 20 fev. 2019.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão	Maria De Lourdes Rossi Remenche	14/06/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019

27/06/2022

14:40



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE76G	Literatura Brasileira Contemporânea	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
3	1	16	0	0	70
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo		
Colocar o estudante em contato com as principais tendências da literatura brasileira dos anos 1950 até a atualidade, estudar os principais autores e reconhecer as relações entre a literatura e o contexto extraliterário.		
Ementa		
Tendências estéticas da contemporaneidade. Diálogos com as demais artes e com textos de informação. Tradição e vanguarda na ficção e na poesia. Fundamentos estéticos e sócio-culturais. Literatura e cultura de massa. Literatura sec. XXI		
Conteúdo Programático		
Ordem	Ementa	Conteúdo
1	Literatura da década de 50-60	Tendências na poesia e na narrativa. Poesia concreta.
2	Literatura anos 70	Romance reportagem. Poesia marginal. Cultura popular
3	Novos paradigmas na prosa e poesia	Desconstrução do texto narrativo. Novas poéticas
4	Literatura e cultura de massa	Textos literários e de informação. Literatura e outras linguagens
5	Literatura sec. XXI	Autores e tendências da nova literatura brasileira

27/06/2022 14:40

Informações da disciplina -

<b>Bibliografia Básica</b>
GULLAR, Ferreira. <b>Muitas vozes:</b> poemas. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2006. 114 p. ; ISBN 8503006782
CANDIDO, Antonio. A educação pela noite. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
BOSI, Alfredo. <b>História concisa da literatura brasileira.</b> 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 528 p. ISBN 85-316-0189-4

<b>Bibliografia Complementar</b>
SCHOLHAMMER, Karl Eric. <b>Ficção brasileira contemporânea.</b> São Paulo: Civilização Brasileira, 2009.
DALCASTAGNÊ, Regina. <b>Literatura brasileira contemporânea: um território contestado.</b> Vinhedo: Horizonte, 2012.
BOSI, Alfredo (Org.) <b>O conto brasileiro contemporâneo.</b> 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1992. 293 p.
DALCASTAGNÊ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. <b>Estudos de literatura brasileira contemporânea</b> , n. 20, p. 33-77, 2002. disponível em: <a href="http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9705/1/ARTIGO_UmaVozSol.pdf">http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9705/1/ARTIGO_UmaVozSol.pdf</a> . Acesso em 20 fev. 2019.
NUNES, Benedito. <b>A clave do poético:</b> ensaios. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2009. 446p. ISBN 9788535915440.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	02/08/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019

27/06/2022

14:40





### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE76H	Prática De Ensino Em Literatura Infantil E Juvenil	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
1	3	28	0	68	80
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
<p>Conhecer e discutir as origens da Literatura Infantil e Juvenil. Ter uma visão do panorama da literatura infantil e juvenil brasileira. Identificar o estético e o utilitário na Literatura Infantil e Juvenil. Conhecer os contos maravilhosos tradicionais e às avessas. Estudar e analisar principais autores e obras da Literatura Infantil e Juvenil. Saber selecionar os livros infantil e juvenil a serem trabalhados com os alunos. Conhecer metodologias e estratégias para trabalhar a Literatura Infantil e Juvenil na sala de aula</p>	
Ementa	
<p>Estudo histórico do surgimento da Literatura Infantil e Juvenil no mundo e no Brasil. Literatura Infantil e Juvenil: conceito, características e estilos. Metodologias e estratégias para o estudo e formação do leitor da Literatura Infantil e Juvenil no Ensino Fundamental e Médio. O papel do professor mediador de leitura. Análise de obras da Literatura Infantil e Juvenil.</p>	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	<p>Estudo histórico do surgimento da Literatura Infantil e Juvenil no mundo e no Brasil.</p> <p>Origens da Literatura Infantil e Juvenil. Panorama da literatura infantil e juvenil brasileira.</p>
2	<p>Literatura Infantil e Juvenil: conceito, características e estilos.</p> <p>Conceito, características e estilos da Literatura Infantil e Juvenil. Estético e o utilitário na Literatura Infantil e Juvenil. Gêneros, subgêneros, categorias ou espécies literárias.</p>

27/06/2022 14:40

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
3	Metodologias e estratégias para o estudo e formação do leitor da Literatura Infantil e Juvenil no Ensino Fundamental e Médio.	Elaboração de sequências didáticas para o estudo das obras literárias da Literatura Infantil e Juvenil.
4	O papel do professor mediador de literatura.	Estratégias de ensino e conhecimento do acervo literário Infantil e Juvenil para seleção de textos.
5	Análise de obras da Literatura Infantil e Juvenil.	Autores e obras da Literatura Infantil e Juvenil de várias temáticas.

#### Bibliografia Básica

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999. 190 p. (Fundamentos).

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, c2007. 436 p. ISBN 9788577530380.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo, SP: Cosac & Naify, 2010. 326 p. ISBN 9788575039083.

#### Bibliografia Complementar

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo, SP: Ed. da UNESP, Imprensa Oficial, 2008. 509 p. ISBN 9788571398290 (Ed. da UN

EVANGELISTA, ARACY Alves Martins; BRANDÃO, Helena Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo, SP: Global, 1998. 118 p. ISBN 9788526003323.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola: Leitura e análise de poesia para crianças**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012

ALBRES, Neiva Aquino. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 387-426, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/41213>. Acesso em 5 fev. 2019.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão	Maria De Lourdes Rossi Remenche	14/06/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019

27/06/2022

14:40



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE76L	Projeto Integrador: Humanidades Digitais E Literatura	Nota/Conceito E Frequência	Semi-presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
0	0	62	34	0	80
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Verificar as possíveis relações entre a multimodalidade e a literatura produzida em meio eletrônico. Analisar como a literatura se insere nas humanidades digitais e como esta última, através da literatura, tem se relacionado com outras ciências.	
Ementa	
Definição de Humanidades digitais. Humanidades Digitais e Literatura. Literatura nas humanidades digitais. Materialidades não-digitais da literatura: Literatura e Cinema.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Definição de Humanidades digitais
2	Humanidades Digitais e Literatura
3	Literatura nas humanidades digitais

27/06/2022 14:41

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
4	Materialidades não-digitais da literatura: Literatura e Cinema	Verificar as confluências entre linguagens artísticas, cultura e humanidades digitais.

#### Bibliografia Básica

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004. 357 p. (Comunicação) ISBN 9788534921015

ROJO, R. H. R. . **Falando ao Pé da Letra**: a construção da narrativa e do letramento. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2010

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual ?**. São Paulo: Ed. 34; c1996. 157 p. (Coleção TRANS) ISBN 85-7326-036-X

#### Bibliografia Complementar

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2010. 270 p. (Coleção TRANS). ISBN 9788573261264.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O Futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária . 1. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 258 p. (Coleção comunicação). ISBN 9788534931816.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**. Rio de Janeiro: Global, 2009

ARANHA, Glauco. Narratologia e jogos eletrônicos. In: Maria Luíza Magalhães Bastos Oswald e Rita Maria Ribes Pereira (orgs.). **Infância e juventude** – narrativas contemporâneas. Petrópolis: DP ET Alil, Rio de Janeiro: Faperj, 2008.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. O Corpus Tycho Brahe: contribuições para as humanidades digitais no Brasil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, p. 53-93, 2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/88404>

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	02/08/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019

27/06/2022

14:41



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE77G	Literatura Comparada	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
2	0	8	0	0	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo		
Estudo das teorias da Literatura Comparada com o objetivo de questionar os estudos literários entre mídias, a interdisciplinaridade e a intertextualidade.		
Ementa		
Conceitos de Literatura Comparada. As tendências comparatistas. A crítica contemporânea. Os estudos culturais. Estudo comparado entre literaturas de língua portuguesa e outras literaturas.		
Conteúdo Programático		
Ordem	Ementa	Conteúdo
1	Estudo da natureza e da função da literatura comparada	Leitura e análise de textos críticos definidores do que é literatura comparada.
2	As relações entre a literatura e a tradução questões da cultura, língua e sociedade	Considerações acerca da literatura e da tradução.
3	Questionar os aspectos das escolas tradicionais e das novas tendências	Estudo sobre as teorias, as escolas, a crítica. A intertextualidade. A imagem. O cinema.

27/06/2022 14:41

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
4	Analisar narrativas observando a organização de seus elementos estruturais: personagem, enredo, tempo, espaço, foco narrativo	Estudo dos gêneros: conto, crônica, romance. As várias possibilidades a partir do enfoque acerca da estrutura personagem, enredo, tempo, foco narrativo, espaço. A mudança do olhar sobre o autor.
5	Estudo da representação de textos literários em língua portuguesa e em outras línguas.	As produções literárias. A produção em língua portuguesa: na Europa, na América, na África. A produção em outros idiomas. A abertura de horizontes a partir das considerações sobre tradução.

#### Bibliografia Básica

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada: história, teoria e crítica**. São Paulo: Edusp, 2010.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. 2. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013. 709 p. ISBN 9788571642515.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, c1998. 395 p. (Humanitas (Ed. UFMG) ; v. 25) ISBN 8570411561.

#### Bibliografia Complementar

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 19. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 2012. 127 p. ISBN 9788531601422.

COUTINHO, Eduardo Faria. **Literatura comparada**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 297 p. ISBN 9788535902839.

HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. 4. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982. 2 v.

SOTTA, CP. **Das letras às telas: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, 249p. ISBN 978-85-7983-710-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/x97jh/pdf/sotta-9788579837104.pdf>. Acesso e, 20 fev. 2019.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Primeira versão.	Maria De Lourdes Rossi Remenche	02/08/2016	Maria De Lourdes Rossi Remenche	12/12/2016
2	Atualização de referências	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019

27/06/2022

14:41



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE7AJ	Tópicos De Literatura: Literatura E Estudos Sociais	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
2	0	7	0	0	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo		
<p>Estudo das teorias sobre cultura, sociedade e literatura. Estudo de textos ficcionais e a relação com teorias e questões sociais. Cultura, sociedade, literatura.</p>		
Ementa		
<p>Discussão da relação entre estudos literários e estudos culturais. Os estudos culturais a partir da visão ocidental e a recepção e desdobramentos na América Latina e no Brasil. Estudo de obras sobre cultura, sociedade e literatura.</p>		
Conteúdo Programático		
Ordem	Ementa	Conteúdo
1	Discussão da relação entre estudos literários e estudos culturais	A origem histórica dos estudos culturais
2	Os estudos culturais a partir da visão ocidental e a recepção e desdobramentos na América Latina e no Brasil	Contexto histórico, social e político do surgimento e recepção dos estudos culturais na Europa e na América Latina, especialmente, Brasil
3	Estudo de obras sobre cultura, sociedade e literatura	Literatura de autoria feminina: autores e obras; Literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais: autores e obras.

<b>Bibliografia Básica</b>
CÂNDIDO, Antonio. <b>Literatura e sociedade</b> . São Paulo: Publifolha, 2000. 182 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro) ISBN 8574021946
HOLANDA, Sérgio Buarque de. <b>Raízes do Brasil</b> . 4. ed. rev. pelo autor. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1963. xv, 228 p. ; (Biblioteca básica brasileira ;10)
HALL, Stuart. <b>A identidade cultural na pós-modernidade</b> . 11. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2006. 102 p. ISBN 9788574904023.

<b>Bibliografia Complementar</b>
EAGLETON, Terry. <b>Teoria da literatura: uma introdução</b> . 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006. vii, 387 p. (Biblioteca universal). ISBN 8533622953.
FREYRE, Gilberto. <b>Casa-grande &amp; senzala</b> . 12. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963. 589 p. (Biblioteca básica brasileira ;7)
CÂNDIDO, Antonio. <b>A educação pela noite e outros ensaios</b> . 3. ed. São Paulo, SP: Ática, 2003. 223 p. (Temas ;v. 1 Estudos literários) ISBN 85-08-01725-1
BUENO, Luís. <b>Uma história do romance de 30</b> . 1. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, c2006. 707 p. ISBN 8531409659.
ASSIS, Machado de. <b>Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade</b> . Disponível em: <a href="https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&amp;id=37932">https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&amp;id=37932</a> . Acesso em 20 fev. 2019.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Cadastro	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	03/03/2019





Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE7AN	Literatura E Outras Linguagens	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
2	0	7	0	0	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
<p>A disciplina objetiva dar ferramental teórico mínimo para que o aluno crie metodologias para trabalhar a literatura – prosa, poesia e teatro – em intersecção com outras linguagens artísticas. Outras linguagens a serem trabalhadas: fotografia, pintura, escultura, arquitetura, cinema, música e HQ's.</p>	
Ementa	
<p>Poesia, fotografia e pintura. Narrativa literária, cinematográfica e visual. Literatura e Música. Literatura, arquitetura e a cidade</p>	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Reflexões teóricas sobre a Literatura comparada com outras artes
2	Estudo de métodos comparativos entre Literatura e outras linguagens (cinema, pintura, fotografia, arquitetura, HQ, etc)
3	Reflexões teóricas sobre a Intermidialidade (literatura e novas mídias)

27/06/2022 14:42

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
4	Teoria da Adaptação	Estudos relacionados à Teoria da Adaptação e os preconceitos enfrentados pela área

Bibliografia Básica
HAUSER, Arnold. <b>História social da arte e da literatura</b> . São Paulo: Martins Fontes, 2004.
BOSI, Alfredo. <b>O ser e o tempo da poesia</b> . São Paulo: Cultrix, 2005.
BENJAMIN, Walter. <b>Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e histórias da cultura</b> . 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Bibliografia Complementar
CALVINO, Italo. <b>As cidades invisíveis</b> . São Paulo: Companhia das Letras, 2000
FOUCAULT, Michel. <b>A arqueologia do saber</b> . 8. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2012.
GOMBRICH, E. H. <b>A história da arte</b> . 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1999.
HARVEY, David. <b>Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural</b> . 14. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.
PAZ, Octavio. <b>Signos em rotação</b> . 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1996

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	atualização das referências	Cristiano De Sales	19/02/2022	Cristiano De Sales	19/02/2022

27/06/2022

14:42



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE7AM	Literatura Do Paraná	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
2	0	7	0	0	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
<p>A disciplina pretende pensar a literatura produzida no Paraná ou sobre o Paraná a partir da noção de sistema literário empreendida por Antonio Candido. Assim, procura-se retomar a geração simbolista como a primeira geração sistemática na literatura para configuração do novo território federativo e, a partir dela, estudadas as demais representações relevantes no espaço paranaense</p>	
Ementa	
<p>Estudo de autores em verso e prosa pertencentes à literatura produzida no Paraná ou sobre o Paraná.</p>	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Geração Simbolista Poetas do séc. XIX
2	Os anos 30 Newton Sampaio
3	Geração da Revista Joaquim A obra de Dalton Trevisan
4	Geração Leminski Estudo dos anos 70 na produção literária paranaense
5	Autores contemporâneos Estudo de autores contemporâneos na prosa e na poesia

27/06/2022 14:42

Informações da disciplina -

<b>Bibliografia Básica</b>	
TREVISAN, Dalton. <b>Em busca de Curitiba perdida</b> . 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999. 90 p. ISBN 8501040177.	
TEZZA, Cristovão. <b>Trapo</b> . 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2007. 254 p. ISBN 9788501072818.	
RUIZ, Alice. <b>Dois em um</b> . São Paulo, SP: Iluminuras, 2011. 207 p. ISBN 9788573212754.	
<b>Bibliografia Complementar</b>	
KOLODY, Helena. <b>Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos</b> . 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004. 241 p. ISBN 8588141086.	
SAMWAYS, Marilda Binder. <b>Introdução à literatura paranaense</b> . Curitiba, PR: Livros HDV, 1988. 211 p.	
POMBO, Rocha. Notas de viagem (Norte do Brasil). Disponível em: <a href="https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&amp;id=38965">https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&amp;id=38965</a> . Acesso em 22 fev 2019.	
GOMES, Roberto. <b>Os dias do demônio</b> . Porto Alegre: Mercado Aberto; São Carlos, SP: EdUFSCar, 1995. 320 p. ISBN 8528003388.	
SANCHES NETO, Miguel. <b>Um amor anarquista</b> . 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2008. 250 p. ISBN 9788501072580.	

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Cadastro	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	04/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	04/03/2019

27/06/2022

14:42



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Curitiba



### Informações da disciplina

Código Ofertado	Disciplina/Unidade Curricular	Modo de Avaliação	Modalidade da disciplina	Oferta
CE7AP	Literaturas Africanas Em Língua Portuguesa	Nota/Conceito E Frequência	Presencial	Semestral

Carga Horária					
AT	AP	APS	ANP	APCC	Total
2	0	7	0	0	35
<ul style="list-style-type: none"> <li>• AT: Atividades Teóricas (aulas semanais).</li> <li>• AP: Atividades Práticas (aulas semanais).</li> <li>• ANP: Atividades não presenciais (horas no período).</li> <li>• APS: Atividades Práticas Supervisionadas (aulas no período).</li> <li>• APCC: Atividades Práticas como Componente Curricular (aulas no período, esta carga horária está incluída em AP e AT).</li> <li>• Total: carga horária total da disciplina em horas.</li> </ul>					

Objetivo	
Capacitar o acadêmico a reconhecer as tendências históricas da literatura em língua portuguesa produzida em África, observar e classificar as características estéticas e estilísticas, identificar os autores, reconhecendo a importância de suas obras no processo de formação das nacionalidades e das culturas locais.	
Ementa	
Literaturas africanas em língua portuguesa como instrumento de construção das identidades nacionais e dos indivíduos em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.	
Conteúdo Programático	
Ordem	Conteúdo
1	Literatura angolana Estudo da obra de Pepetela, José Eduardo Agualusa, Ondjaki, Uanhenga Xitu, Castro Soromenho e outros
2	Literatura cabo-verdiana Literatura cabo-verdiana
3	Literatura guineense Estudo da obra de Odete Semedo, Abdulai Silla.
4	Literatura moçambicana Estudo da obra de Mia Couto, Paulina Chiziane, José Craveirinha, Luis Bernardo Honwana, Noémia de Sousa e outros

27/06/2022 14:43

Informações da disciplina -

Ordem	Ementa	Conteúdo
5	Literatura são-tomense	Estudo da obra de Francisco José Tenreiro, Alda do Espírito Santo.

#### Bibliografia Básica

AGUALUSA, José Eduardo. **Um estranho em Goa**: romance. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Gryphus, 2010. 159 p. ISBN 9788560610419.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2009. 147 p. ISBN 9788535913811.

SPANKOVÁ, Silvie, **Literaturas africanas de língua portuguesa I**. Disponível em: <https://digilib.phil.muni.cz/data/handle/11222.digilib/131149/monography.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

#### Bibliografia Complementar

AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Gryphus, 2011. 199 p. ISBN 9788560610679.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007. 206 p. ISBN 9788535910445.

SILVA, Maurício. **Angola, Moçambique e Cabo Verde: uma introdução à prosa de ficção da África lusófona**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/20491/13330>. Acesso em 20 fev. 2019.

CANTARIN, Márcio Matiassi. **Por uma nova arrumação do mundo**: a obra de Mia Couto em seus pressupostos ecosófico. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103652/cantarin\\_mm\\_dr\\_assis.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103652/cantarin_mm_dr_assis.pdf?sequence=1). Acesso em 20 fev. 2019.

SCHMIDT, Simone Pereira. **Traduzindo a memória colonial em português**: raça e gênero nas literaturas africanas e brasileiras. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18nesp1p99>. Acesso em 20 fev. 2019.

#	Resumo da Alteração	Edição	Data	Aprovação	Data
1	Cadastro	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	04/03/2019	Ana Paula Pinheiro Da Silveira	04/03/2019

27/06/2022

14:42

**ANEXO II - Ementa completa do curso**

27/06/2022 14:37

Grade e Corpo Docente -

Grade e Corpo Docente

Imprimir Quisar: 0

**Câmpus:**\* Curitiba v

**Curso:**\* Licenciatura Em Letras Português [Semestral] v

Não sou um robô
 

reCAPTCHA  
Privacidade - Termos

Limpar
Procurar

Grade e Corpo Docente

Matriz Curricular - Versão 1 0

**Câmpus:** Curitiba

**Curso:** Licenciatura Em Letras Português

**Matriz:** 825 - Matriz 1 De Letras Português

**Data da Última Alteração na Matriz:** 20/09/2021 14:02

**Ano/Período Atual:** 2022/1

Período	Optativa	Disciplina	Nome Disciplina	Carga Horária (Horas)	Docente(s)	Titulação	Mês/Ano Ingresso UTFPR	Departamento/Coordenação	[ + Detalhar Todos os Professores]
<b>1º Período</b>									
1		<a href="#">CE71G</a>	Fundamentos E Crítica Da Literatura	70	✓ <a href="#">Cristiano De Sales</a> <small>Professor Do Magisterio Superior</small>	✓Doutorado	✓Ago/2015	✓DALIC-CT	
1		<a href="#">CE71H</a>	Teoria Da Poesia	70	✓ <a href="#">Rogerio Caetano De Almeida</a> <small>Professor Do Magisterio Superior</small>	✓Doutorado	✓Nov/2012	✓DALIC-CT	
1		<a href="#">CE71J</a>	Linguística Geral	70	✓ <a href="#">Cristina De Souza Prim</a> <small>Professor Do Magisterio Superior</small>	✓Doutorado	✓Ago/2016	✓DALIC-CT	[ + 1 Professor]
1		<a href="#">CE71K</a>	Prática De Ensino Em Produção Textual	80	✓ <a href="#">Evandro De Melo Catelan</a> <small>Professor Do Magisterio Superior</small>	✓Doutorado	✓Dez/2014	✓DALIC-CT	[ + 1 Professor]
1		<a href="#">CE71L</a>	Linguagem E Tecnologia	70	✓ <a href="#">Paula Avila Nunes</a> <small>Professor Do Magisterio Superior</small>	✓Doutorado	✓Fev/2013	✓DALIC-CT	
<b>2º Período</b>									
2		<a href="#">CE72G</a>	Origens Das Literaturas Portuguesas E Brasileiras	70	✓ <a href="#">Marcio Matiassi Cantarin</a> <small>Professor Do Magisterio Superior</small>	✓Doutorado	✓Dez/2012	✓DALIC-CT	



27/06/2022 14:37

Grade e Corpo Docente -

Período	Optativa	Disciplina	Nome Disciplina	Carga Horária (Horas)	Docente(s)	Titulação	Mês/Ano Ingresso UTFPR	Departamento/Coordenação	[ + Detalhar Todos os Professores]
2		<u>CE72H</u>	Teorias Da Narrativa	70	✓ <u>Rogério Caetano De Almeida</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Nov/2012	✓DALIC-CT	
2		<u>CE72J</u>	Fonética E Fonologia	70	✓ <u>Gustavo Nishida</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2013	✓DALIC-CT	
2		<u>CE72K</u>	Prática De Linguística Aplicada Ao Ensino	80	✓ <u>Nivea Rohling</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Jan/2013	✓DIRPPG-CT	
2		<u>ED70A</u>	História Da Educação	30	✓ <u>Joao Carlos Pereira De Moraes</u> [Disc. Equiv.: ED70P] <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mai/2022	✓DEPED-CT	[ + 1 Professor]
2		<u>ED70D</u>	Políticas Educacionais	30	✓ <u>Marcelo Stein De Lima Sousa</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Mestrado	✓Ago/1998	✓DALIC-CT	
<b>3º Período</b>									
3		<u>CE73G</u>	Literatura Brasileira Do Século Xix	70	✓ <u>Cristiano De Sales</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2015	✓DALIC-CT	
3		<u>CE73H</u>	Literatura Portuguesa Do Século Xix	70	✓ <u>Marcelo Franz</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Fev/2016	✓DALIC-CT	
3		<u>CE73J</u>	Morfologia	70	✓ <u>Gustavo Nishida</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2013	✓DALIC-CT	
3		<u>CE73K</u>	Leitura Em Diferentes Mídias	70	✓ <u>Ana Paula Pinheiro Da Silveira</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mar/2015	✓DALIC-CT	
3		<u>ED70C</u>	Psicologia Da Educação	45	✓ <u>Henrique Oliveira Da Silva</u> <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnológico</i>	✓Doutorado	✓Jul/2006	✓DEPED-CT	[ + 2 Professores]
<b>4º Período</b>									
4		<u>CE74G</u>	Teoria Do Teatro E Teatro Brasileiro	70	✓ <u>Ismael Scheffler</u> <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnológico</i>	✓Doutorado	✓Set/2005	✓DADIN-CT	
4		<u>CE74H</u>	Linguagem E Aprendizagem: Aspectos Cognitivos	35	✓ <u>Roberlei Alves Bertucci</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Out/2012	✓ASPORT	

27/06/2022 14:37

Grade e Corpo Docente -

Período	Optativa	Disciplina	Nome Disciplina	Carga Horária (Horas)	Docente(s)	Titulação	Mês/Ano Ingresso UTFPR	Departamento/Coordenação	[ + Detalhar Todos os Professores]
4		<u>CE74J</u>	Sintaxe	70	✓Simone Azevedo Floripi <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mai/2019	✓DALIC-CT	
4		<u>CE74K</u>	Estudos Do Texto	70	✓Luciana Pereira Da Silva <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnológico</i>	✓Doutorado	✓Ago/1994	✓DALIC-CT	
4		<u>CE74L</u>	Projeto Integrador: Tecnologia E Trabalho Docente	80	✓Gustavo Nishida <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2013	✓DALIC-CT	
4		<u>CE74M</u>	Metodologia De Ensino De Língua Portuguesa	35	✓Simone Azevedo Floripi <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mai/2019	✓DALIC-CT	
4		<u>ED70E</u>	Didática Geral	30	✓Joao Carlos Pereira De Moraes <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mai/2022	✓DEPED-CT	[ + 1 Professor]
<b>5º Período</b>									
5		<u>CE75G</u>	Modernismo Brasileiro	70	✓Cristiano De Sales <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2015	✓DALIC-CT	
5		<u>CE75H</u>	Literatura Portuguesa Dos Séculos Xx E Xxi	70	✓Marcelo Franz <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Fev/2016	✓DALIC-CT	
5		<u>CE75K</u>	Estudos De Discurso	70	✓Adriana Cabral Dos Santos <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnológico</i>	✓Doutorado	✓Set/1995	✓DALIC-CT	
5		<u>CE75L</u>	Projeto Integrador: Multimodalidade E Ensino Não Presencial	80	✓Gustavo Nishida <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2013	✓DALIC-CT	
5		<u>CE75M</u>	Metodologia De Ensino De Literatura	35	✓Naira De Almeida Nascimento <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2010	✓DALIC-CT	
5		<u>CE75N</u>	Estágio Curricular Obrigatório 1	100	✓Adriana Cabral Dos Santos <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnológico</i>	✓Doutorado	✓Set/1995	✓DALIC-CT	
<b>6º Período</b>									
6		<u>CE76G</u>	Literatura Brasileira Contemporânea	70	✓Marcelo Franz <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Fev/2016	✓DALIC-CT	

27/06/2022 14:37

Grade e Corpo Docente -

Período	Optativa	Disciplina	Nome Disciplina	Carga Horária (Horas)	Docente(s)	Titulação	Mês/Ano Ingresso UTFPR	Departamento/Coordenação	[ + Detalhar Todos os Professores]
6		<u>CE76H</u>	Prática De Ensino Em Literatura Infantil E Juvenil	80	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
6		<u>CE76J</u>	Semântica E Pragmática	70	✓ <u>Roberlei Alves Bertucci</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Out/2012	✓ASPORT	
6		<u>CE76K</u>	Prática De Ensino E Variação Linguística	80	✓ <u>Simone Azevedo Floripi</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mai/2019	✓DALIC-CT	
6		<u>CE76L</u>	Projeto Integrador: Humnidades Digitais E Literatura	80	✓ <u>Marcio Matiassi Cantarin</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Dez/2012	✓DALIC-CT	
6		<u>CE76N</u>	Estágio Curricular Obrigatório 2	100	✓ <u>Naira De Almeida Nascimento</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Ago/2010	✓DALIC-CT	
<b>7º Período</b>									
7		<u>CE77G</u>	Literatura Comparada	35	✓ <u>Marcelo Fernando De Lima</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Nov/2012	✓DALIC-CT	
7		<u>CE77K</u>	Multiletramentos	70	✓ <u>Ana Paula Pinheiro Da Silveira</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mar/2015	✓DALIC-CT	
7		<u>CE77M</u>	Trabalho De Conclusão De Curso 1	140	✓ <u>Ana Paula Pinheiro Da Silveira</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mar/2015	✓DALIC-CT	
7		<u>CE77N</u>	Estágio Curricular Obrigatório 3	100	✓ <u>Luciana Pereira Da Silva</u> <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnologico</i>	✓Doutorado	✓Ago/1994	✓DALIC-CT	
7	[1003]	<u>CE7AH</u>	Jornalismo Cultural	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1002]	<u>CE7AI</u>	Tópicos Em Gramática	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1003]	<u>CE7AJ</u>	Tópicos De Literatura: Literatura E Estudos Sociais	35	✓ <u>Zama Caixeta Nascentes</u> <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnologico</i>	✓Doutorado	✓Abr/1997	✓DALIC-CT	
7	[1002]	<u>CE7AK</u>	Tópicos De Aquisições De Linguagem	35	✓ <u>Evandro De Melo Catelan</u> <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Dez/2014	✓DALIC-CT	

27/06/2022 14:37

Grade e Corpo Docente -

Período	Optativa	Disciplina	Nome Disciplina	Carga Horária (Horas)	Docente(s)	Titulação	Mês/Ano Ingresso UTFPR	Departamento/Coordenação	[ + Detalhar Todos os Professores]
7	[1002]	<u>CE7AL</u>	Linguística Histórica	35	✓Simone Azevedo Floripi <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mai/2019	✓DALIC-CT	
7	[1003]	<u>CE7AM</u>	Literatura Do Paraná	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1003]	<u>CE7AN</u>	Literatura E Outras Linguagens	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1003]	<u>CE7AO</u>	Literatura Hispano-Americana	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1003]	<u>CE7AP</u>	Literaturas Africanas Em Língua Portuguesa	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1002]	<u>CE7AQ</u>	Pesquisa Em Língua Portuguesa	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7	[1002]	<u>CE7AR</u>	Semiótica Discursiva	35	** Nenhuma Turma Cadastrada em 2022/1 **				
7		<u>ED70G</u>	Libras 1	30	✓Rita De Cassia Maestri [Disc. Equiv.: ED70T] <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Mestrado	✓Abr/2014	✓DEPED-CT	[ + 1 Professor]
<b>8º Período</b>									
8		<u>CE78G</u>	Filosofia Da Linguagem	35	✓Paula Avila Nunes <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Fev/2013	✓DALIC-CT	
8		<u>CE78K</u>	Prática De Ensino Em Revisão De Texto	80	✓Zama Caixeta Nascentes <i>Professor Ens Basico Tecn Tecnológico</i>	✓Doutorado	✓Abr/1997	✓DALIC-CT	
8		<u>CE78M</u>	Trabalho De Conclusão De Curso 2	250	✓Ana Paula Pinheiro Da Silveira <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Mar/2015	✓DALIC-CT	
8		<u>CE78N</u>	Estágio Curricular Obrigatório 4	100	✓Nivea Rohling <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Doutorado	✓Jan/2013	✓DIRPPG-CT	
8		<u>ED70H</u>	Libras 2	30	✓Rita De Cassia Maestri [Disc. Equiv.: ED70U] <i>Professor Do Magisterio Superior</i>	✓Mestrado	✓Abr/2014	✓DEPED-CT	

<b>Total de Carga Horária Obrigatória:</b>	3400
<b>Total de Optativas:</b>	140
<b>Carga Horária Total do Curso:</b>	3540

#### Legenda das Optativas

O

[1002] Optativas De Linguística - Créditos: - Período inicial/final: 07/08 - Carga Horária: 0070 - Carga horária semanal: 04

27/06/2022 14:37

Grade e Corpo Docente -

[1003] Optativas De Literatura - Créditos: - Período inicial/final: 07/08 - Carga Horária: 0070 - Carga horária semanal: 04

**Optativas x Distribuição por período**

[OPT]	01	02	03	04	05	06	07	08	Período Inicial/Final	Carga Horária Semanal	Carga Horária Período CH <sub>sem</sub> / (P <sub>final</sub> - P <sub>inicial</sub> + 1)
[1002]							02	02	07/08	04	02
[1003]							02	02	07/08	04	02