

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

ROSSANA DE SOUZA MEDEIROS DAL FARRA

**DE *LETRISTA A EDUCADORA*:**  
**FORMAÇÃO COMO PROFESSORA NA LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRGS**

PORTO ALEGRE

2022

Rossana de Souza Medeiros Dal Farra

**DE *LETRISTA A EDUCADORA*:**  
**FORMAÇÃO COMO PROFESSORA NA LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Naujorks

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

de Souza Medeiros Dal Farra, Rossana  
DE LETRISTA A EDUCADORA: formação como professora  
na licenciatura em Letras da UFRGS / Rossana de Souza  
Medeiros Dal Farra. -- 2022.  
41 f.  
Orientadora: Jane Naujorks.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e  
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e  
Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS,  
2022.

1. Educação superior. 2. Experiência na graduação.  
3. Formação de professores. I. Naujorks, Jane, orient.  
II. Título.

Rossana de Souza Medeiros Dal Farra

**DE LETRISTA A EDUCADORA:  
FORMAÇÃO COMO PROFESSORA NA LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRGS**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Porto Alegre, 13 de outubro de 2022.

Resultado: Aprovado

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Naujorks (orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Uberti  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elly de Herz Genro  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Para Rodrigo de Souza Medeiros Dal Farra,  
meu eterno irmão.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, enquanto instituição social, ensinou-me a questionar, analisar e pensar criticamente os contextos dos quais faço parte. Sem essa formação, as reflexões tecidas aqui neste Trabalho de Conclusão de Curso não teriam sido pensadas, tampouco estudadas. Quero agradecer também ao grupo de pesquisa da Faculdade de Educação pelo qual fui acolhida, por meio do qual pude ampliar meu aporte teórico e minha visão de mundo. Agradeço à minha orientadora Jane Naujorks por aceitar orientar este trabalho. Faço menção especial à querida professora Maria Elly e aos meus colegas bolsistas, que me receberam como família e muito me ensinaram sobre - não apenas teorias, mas também - coletividade e sobre a vida. Agradeço aos mestres que conheci e que me serviram de exemplo em minha trajetória docente. Não irei citar todos os nomes aqui a fim de evitar esquecer de alguém. Agradeço ao Yázigi Canoas por ter me apresentado à Língua Inglesa de uma forma leve. Em especial ao teacher Renato - in memoriam - o qual possibilitou minhas primeiras experiências de docência.

Concomitante a essas experiências de pesquisa e trabalho, recebi em meu lar apoio incondicional da minha mãe Tatiana e de meu pai Rossano, meus primeiros professores, que me guiaram pelo caminho da Educação. Guardo com carinho eles e todos meus familiares professores por terem me mostrado essa linda profissão. Agradeço à minha primeira psicóloga e grande amiga Susana e também à atual psicóloga Aline, que vem me ajudando a *correr*. Ainda, não poderia esquecer dos meus amigos, tanto dos que fiz durante o curso quanto dos que permaneceram ao meu lado até o fim dessa jornada. Foram eles que ouviram meus desabafos e minhas reclamações, que estudaram comigo, que me fizeram companhia nos momentos de lazer, e até mesmo entenderam meu lado quando eu não podia vê-los devido às demandas da faculdade. Agradeço à minha melhor amiga Mariana Schmitt por me apoiar tanto e acreditar em mim.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao meu irmão Rodrigo, que hoje permanece em minha lembrança e meu coração. Dedico a ti este trabalho que acompanhas em tua paz.

## RESUMO

O trabalho, aqui desenvolvido, trata sobre minha experiência como professora em formação no contexto do curso de Letras licenciatura - Português e Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para tanto, discorro sobre a relação universidade-escola, mais especificamente sobre o papel social da universidade e os aspectos históricos e pedagógicos da formação de professores no Brasil, investigando a relação desses aspectos. Além disso, realizo uma análise qualitativa documental do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS (PDI), do Projeto Político Pedagógico Institucional de formação de professores nos cursos de licenciatura da UFRGS (PPP), do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) e da matriz curricular do curso e habilitação cursados. Com o objetivo de explorar a influência desses documentos institucionais na experiência de graduação na licenciatura, justifico a escolha do tema como aprofundamento e reflexão da experiência universitária vivida, a qual converge com minha participação em grupo de pesquisa sobre Educação Superior. Ademais, relato essas experiências, e concluo que os parâmetros institucionais refletem muito da história da formação de professores, apresentando tanto fragilidades quanto potências. Por fim, ressalto a importância da formação ético-política para professores ao reconhecer seu papel crucial em minha prática docente e cidadã.

Palavras-chave: Educação superior; Experiência na graduação; Formação de professores.

## **ABSTRACT**

The paper here developed is about my experience as a teacher in training process in the Licenciante Degree in Languages and Literature of Portuguese and English from, Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) context. For this purpose, I write about the relation between University and School, more specifically about University's social role as well as the historical and pedagogical aspects of teachers training in Brazil, finding out how they work altogether. Furthermore, I hold a qualitative documental analysis of the UFRGS Institutional Development Plan (IDP), the Institutional Political-Pedagogical Project for teacher training in UFRGS' licentiate degrees, the Language and Literature's Pedagogical Project and the course's curriculum. With the objective of exploring the influence of these institutional documents in the licentiate degree experience, I justify the choosing of this theme as a deepening and reflection of the ungraduated experience lived by me, which merges my participation in a higher education research group. In addition, I report these experiences and get in the conclusion that the institutional guidelines are influenced by teacher training's history when presenting both strengths and flaws. Lastly, I highlight the political and ethical development importance for teacher, as I recognize its crucial role in my teaching and citizenship participation.

**Keywords:** Higher education; Graduation experience; Teacher training.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA ....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>O CONTEXTO DA UFRGS: OS DOCUMENTOS QUE PAUTAM A FORMAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
3.1	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFRGS (PDI).....	17
3.2	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRGS (PPP).....	19
3.3	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS (PPC) E MATRIZ CURRICULAR.....	20
<b>4</b>	<b>VIVÊNCIA NA GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRGS: POTÊNCIAS E FRAGILIDADES .....</b>	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>28</b>
	<b>ANEXO A — CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM LETRAS .....</b>	<b>31</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade espera muito da Educação, afinal todos sabemos que pela educação se formam cidadãos capazes de tomar decisões e de agir para a transformação do mundo. Nesse cenário, paira a questão: de que educação falamos? Qual o tipo de instituição escolar estamos falando? Culminando com a questão: quem serão nossos professores? Dito isso, a formação de professores coloca-se como crucial no futuro da Educação. Que tipo de professores estamos formando? Professores especialistas em seu conteúdo? Professores que cobram disciplina? Professores com manejo para inclusão? Professores que conhecem diversas metodologias?

Essas questões são complexas e incapazes de serem respondidas minuciosamente aqui. Além disso, outros problemas perpassam toda essa questão da educação, ainda que fossem completamente respondidas. Para além da atuação individual do professor, o contexto escolar é influenciado pela proposta da instituição (especialmente quando falamos em instituições privadas, as quais servem a um interesse próprio, e não do Estado), pelo contexto social em que está inserido, o que engloba situação econômica e cultural, pelas políticas públicas que pautam os regimentos, pela história e cultura do país, entre outros fatores.

Debruço-me aqui no que está mais perto do meu alcance: minha experiência enquanto pesquisadora da Educação, professora e aluna da graduação em licenciatura, papéis esses que se complementam e intercambiam, culminando nos estudos que trago neste Trabalho de Conclusão.

Durante minha trajetória formativa, deparei-me com algumas questões tratadas como dicotomias: literatura ou linguística, teoria ou prática, clássicos ou outras formas de literatura, educação ou ensino. Essa forma de tratar questões como opostamente fatais chamou-me atenção especialmente no que tange aos conteúdos específicos e aos aspectos pedagógicos de um curso de licenciatura. Frequentemente, notava o desgosto dos colegas de curso para com as disciplinas ministradas pela Faculdade de Educação. As reclamações geralmente eram sobre a ineficiência dessas disciplinas no auxílio para a prática docente, ou então que eram muito “distantes” dos conteúdos específicos do curso sobre os quais os licenciandos demonstraram mais interesse. Mais tarde, quando já tinha iniciado minha atuação como bolsista e pesquisadora voluntária em Filosofia da Educação, tive contato com o *outro lado*, ou seja, os professores da Faculdade de Educação, que faziam parte dos meus convívios e aprendizados cotidianos. A partir deles, soube que a questão era mais complexa: algumas graduações de cursos das licenciaturas desincentivavam os próprios alunos em relação às disciplinas obrigatórias da FACED; outras,

se mostravam resistentes a permitirem que a FAGED ministrasse as disciplinas de educação. Em meio a isso, procurava meu lugar de letrista enquanto educadora.

Lauxen e Del Pino (2018), ao realizarem entrevistas com docentes do curso de química do Ensino Superior de uma universidade privada trazem dados que sugerem algumas hipóteses a respeito da formação na licenciatura. O primeiro dado é o fato de muitos professores de graduação não terem uma formação voltada para a docência, possuindo diplomas de bacharel, por exemplo. Se os docentes do Ensino Superior não tiveram formação pedagógica, logo, essa formação, provavelmente, não será vista como significativa para eles, afinal, exercem sua docência empiricamente. O segundo dado é que currículo não apresenta uma articulação entre os saberes específicos dos cursos de licenciatura com os aspectos pedagógicos, o que tornaria a formação mais interdisciplinar e valorizaria essas diversas áreas do conhecimento na formação de professores. Dessa forma, os aspectos pedagógicos do curso de licenciatura acabam sendo deixados para os núcleos de educação (MALDANER, 1999 apud LAUXEN; DEL PINO, 2018).

É importante destacar que, ao se tratar do ensino básico, os cursos de licenciatura enfatizam a necessidade de uma formação continuada, no entanto, esta mesma formação não ocorre nos cursos de licenciatura. Assim, mesmo incentivando a formação continuada para os professores de educação básica, os professores de graduação não reconhecem a necessidade de eles mesmos permanecerem em constante formação referente à área do ensino. É importante reconhecer que a área da docência é um espaço de construção, pois tornar-se professor é um processo. Segundo as entrevistas realizadas, Lauxen e Del Pino (2018) apontam que os professores se apoiam em saberes tácitos de que basta o domínio do conteúdo para garantir o desenvolvimento de uma boa aula. Com isso, há uma dificuldade de reconhecimento por parte de seus alunos de verem essa trajetória como importante, além de produzir uma resistência para articular curricularmente as disciplinas específicas com as pedagógicas nas Instituições de Ensino Superior, hipótese essa que vai ao encontro de minhas vivências contexto da UFRGS.

Esse estudo com profissionais das chamadas ciências duras vai ao encontro de outra vivência que tive na graduação. Em minha experiência como bolsista da Residência Pedagógica Interdisciplinar, dos cursos de Letras e Ciências da Natureza, as “dicotomias” continuavam se fazendo presentes. Os cursos de áreas bem distintas (linguagens/ciências humanas e ciências biológicas) apresentaram certos *atritos* no trabalho interdisciplinar em grupo. Nos encontros formativos, dos quais todos os residentes deveriam participar, as formações voltadas para reflexões pedagógicas, como Educação Para as Relações Étnico-raciais por exemplo, eram vistas pelos residentes das ciências como “muito voltadas para o público da Letras”. Eles

reivindicavam mais formações “de ciências”, ou seja, de conteúdo específico da sua área. Uma formação conteudista, entretanto, não se mostra eficaz, pois, no exercício de sala de aula, a expertise é igualmente importante, e de nada adianta um vasto repositório de conhecimento se esse não for bem compreendido pelos alunos. Ainda: os aprendizados precisam ser significativos, e as práticas pedagógicas precisam não apenas respeitar, mas levar em conta as diversas bagagens, origens e capacidades do alunado.

Conforme Uberti e Bello (2013, p. 18), “A dita prática pedagógica deverá ser analisada, pensada refletida à luz da teoria, para nela mesma serem encontradas as suas reformulações”. Nessa perspectiva, as disciplinas teóricas, embora não substituam as práticas docentes, são de valor para guiar essa prática, seja ela curricular ou não. No entanto há uma tendência a uma didática que se aproxime dos manuais, cartilhas, que ensinariam o que o professor deve ou não fazer e que vai ao encontro de uma pedagogia diretiva, a qual ignora o poder reflexivo do docente de refletir sobre o contexto em que sua prática ocorrerá e sobre os conteúdos a serem ensinados.

Mais tarde no curso, ao iniciar minha atuação como professor, vivenciei muitas das situações sobre as quais se refletiam nos referenciais teóricos estudados durante a graduação. Assim como as reflexões sobre a língua e as disciplinas de didática específica para a minha habilitação como professora de Línguas, os referenciais sobre Educação, Escola e o lugar do professor na sociedade contribuíram para uma análise do contexto escolar na qual estava inserida. Suzana Albornoz (1982), analisa o contexto da educação brasileira, com o qual os professores têm de lidar no seu exercício de docência, apontando que

o professor estaria submetido a preconceitos sociais, que lhe dão um lugar ambíguo na sociedade. De um lado, cerca o professor um halo de respeito que lhe vem do prestígio de sabedoria, do conhecimento [...]. De outro lado, [...] o professor é cercado de proibições, e o seu precário prestígio depende de tantas condições de comportamento e relações. (ALBORNOZ, 1982, p. 39).

Lembrava-me dos estudos reflexivos sobre a identidade do professor em disciplina da FACED, das trocas de relatos na disciplina de Estágio Obrigatório e da pesquisa em Filosofia da Educação, conhecimentos esses que me acompanham até hoje. Como estudante de graduação da universidade pública, era (e ainda é) meu papel disseminar esses saberes acadêmicos para a comunidade escolar, ainda muito enrijecida pela *mimesis*<sup>1</sup> de práticas pedagógicas diretivas. Engessadas pelo senso comum, essas práticas encontram eco no momento neoliberal

---

<sup>1</sup> De acordo com o E-dicionário de Termos Literários: do grego, “designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza”.

conservador em que o Brasil se encontra. Movimentos de *vigiar e punir*<sup>2</sup> a prática do professor, que abominam a educação para a liberdade, encontram força popular, legitimada pelo poder político. Todo esse cenário dificultava o intermédio de um diálogo na Escola com o que adquiri nas experiências formativas da Universidade, e as teorias e grupos de estudo deram-me força para continuar acreditando e lutando pelo que aprendi.

Neste trabalho de conclusão, costuro essas e outras reflexões que me ocorreram ao longo de meu processo formativo como professora na graduação. No segundo capítulo, irei discorrer a relação que essas experiências universitárias têm com a prática profissional em sala de aula, apoiando-me na história da formação de professores e na articulação entre os conteúdos específicos e os aspectos pedagógicos, de forma geral. Em seguida, analiso os documentos institucionais que pautam a formação que tive na graduação: O *Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRGS (PDI)*, o *Projeto Político Pedagógico Institucional de formação de professores nos cursos de licenciatura da UFRGS (PPP)*, o *Projeto Pedagógico do curso de Letras (PPC)* e a *matriz curricular* (ver anexo 1). Por fim, trago meu relato como aluna no contexto em questão, perpassado por minha subjetividade para, então, se fazer aprendido e se concretizar neste texto.

---

<sup>2</sup> Ver *Vigiar e Punir* (1975), de Michel Foucault.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Quando falamos na formação básica dos licenciandos, além de refletir sobre a prática, é imprescindível pensar também sobre o papel formativo da Universidade e suas intencionalidades. Nesse sentido, alinho-me com a perspectiva de Zitkoski, Genro e Arenhaldt (2021), segundo os quais: “A Universidade enquanto instituição social (CHAUI, 2003), tem o compromisso de imaginar e experimentar outras configurações políticas e sociais, tendo como pressuposto repensar novas configurações institucionais”. Entretanto, essa visão apresentada pelos autores nem sempre teve esse histórico. A implementação do ensino superior no Brasil data da época colonial sendo, assim, permeada por uma epistemologia colonizada<sup>3</sup> que até hoje tem dificuldade de ser superada. Espelhando-se no modelo franco-napoleônico de universidade, adotou-se o modelo com escolas isoladas que se caracterizavam “por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando a formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. A adoção desse modelo teve por finalidade proceder a uma unificação ideológica” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 148-149).

Historicamente, o modelo foi retomado no período da ditadura militar no Brasil por aproximar-se de seus propósitos ideológicos: “tratava-se de um modelo de universidade centralizador e fragmentado” que visava “impossibilitar e dificultar processos divergentes de pensamento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 149). Nesse período tivemos o que podemos chamar de Universidade funcional ou organizacional, no lugar de uma Universidade como *instituição social*. Mais recentemente, uma ideia similar é apresentada em algumas instituições e projetos políticos, aliada a processos neoliberais. Goergen (2010, p. 17) também aponta que

entre nós ainda sobrevive a universidade moderna, criada no iluminismo segundo os padrões de um racionalismo. [...] A academia age sobre os auspícios de uma razão autosuficiente. [...] Nos anos sessenta do século passado, os estudantes sinalizaram que havia algo de errado nessa postura e que era hora de aproximar a academia da sociedade.

Em contrapartida, esse modelo ainda é questionado e tensionado. Zitkoski, Genro e Arenhaldt (2021) colocam que, mais do que um mero espelho da sociedade, por se colocar como um espaço onde ocorre a reprodução das relações sociais e políticas, a Universidade

---

<sup>3</sup> Entendo por *epistemologia colonizada* a herança de uma mentalidade na qual o conhecimento seria branco, masculino e elitizado, atrelado à uma tradição europeia da universidade em sua origem que foi replicado no Brasil.

também *atua* sobre a sociedade, e que essa intervenção se dá através da formação, da pesquisa e da extensão.

Nesse sentido, uma vez sendo a Universidade compreendida como um bem público, seu compromisso vai para além da formação profissional, intervindo na sociedade com uma formação ético-política, que pensa um país mais democrático e inclusivo (ZITKOSKI, GENRO; ARENHALDT, 2021). Goergen (2010) faz um bom tensionamento entre a questão técnica e a ética na Universidade. Para ele, uma condição não exclui a outra, podendo ambas ocorrerem na formação universitária. O autor coloca que

a formação profissional, mesmo com essa característica [mercadológica], é um elemento importante da pertinência social. O que se deseja explicitar é que ela não representa seu todo. Formação acadêmica de qualidade é muito mais que preparação profissional para o mercado porque envolve a formação do ser humano integral enquanto cidadão político e ético. (GOERGEN, 2010, p. 25).

Tendo refletido sobre como a Universidade se coloca perante a sociedade, resta fazer a relação entre essa e a formação de professores. De maneira simples, a universidade tem seu propósito de formação, o qual deve estar alinhado com a proposta de formação de seus professores e essa, por sua vez, afeta o cotidiano escolar na educação básica.

Em minha participação como bolsista voluntária do *Projeto Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil*, com início em 2018 e fechamento em 2022, entre outros estudos, analisei os documentos que regem o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como línguas estrangeiras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu. De forma muito resumida, a partir dessa análise foi constatado que o PDI da Universidade de 2019 a 2023 (BRASIL, 2019), o qual propunha o bilinguismo e a integração Latino-Americana, estava em congruência com o PPC do curso de Letras (BRASIL, 2020a), bem como com a matriz curricular (BRASIL, 2020b) do mesmo. Os propósitos da Universidade citados são respeitados e refletem na institucionalização das disciplinas de seu currículo, como por exemplo Fonética e fonologia (Espanhol/Português), Morfossintaxe (Espanhol/Português) e Poéticas Latino-Americanas I - VII. O curso propõe o estudo integrado de ambas as línguas, o que também leva em conta o público bilíngue do contexto em que a Universidade está inserida, com alunado hispanohablante e brasileiro tendo aula em conjunto.

No entanto, apesar dessa exceção, na maioria das universidades brasileiras ainda paira o sistema de divisão em departamentos, o que ocasiona uma barreira à integração, na qual há isolamento e fragmentação do corpo docente e, conseqüentemente, das disciplinas.

Neste capítulo, pretendo explorar as relações que influenciam a formação de professores, independentemente de sua área específica.

Para tratarmos dessa questão, é importante retomar alguns fatos que constituíram as licenciaturas até então. As licenciaturas devem ter como objetivo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, possibilitando, assim, avanços importantes na formação docente e consequentemente mudanças no pensar e no fazer a licenciatura.

Conforme mencionado nas considerações iniciais (capítulo 1), uma das reclamações recorrentes dos alunos licenciandos dizia respeito à "falta de ensino de como dar uma aula". Esse dizer remete à história da inserção da didática na formação de professores no Brasil. Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 63), em suas origens, ela apresentava uma "perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores até hoje". O modelo vai ao encontro da chamada *praxe estabelecida* que, segundo Krahe (2004, p. 152), "tem pressupostos teóricos, todavia estes não foram analisados, sendo mais ligados ao senso comum e à tradição, do que à ação refletida".

De acordo com os estudos sistemáticos sobre a educação, tem-se por objeto nessas disciplinas pedagógicas a educação enquanto prática social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Ainda segundo os autores: "Essa perspectiva supera a ideia simplista e reducionista que identifica a Pedagogia com o modo de ensinar a matéria e o uso das técnicas de ensino. Aí o *pedagógico* diz respeito *apenas* ao metodológico, aos procedimentos" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 65).

Logo, para algumas vertentes, o ensino de didática vai além do mero "quem sabe, ensina a saber" ou, em outras palavras, da transmissão de saberes inquestionáveis, semelhantes a uma receita de bolo. Sendo ela uma ciência humana não-exata, uma vez que lida com a pluralidade do ser humano e com contextos socioculturais e econômicos diversos, não há uma técnica que contemple todos os contextos e seja passível de ser 'absorvida' pelo professor em formação. Conforme Pimenta,

a Didática tem no ensino seu objetivo de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva. [...] As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva. (PIMENTA, 1997, p. 53 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 63).

Daí a necessidade de uma formação que englobe a cultura e o social enquanto parte do contexto escolar. O ensino enquanto atividade complexa engloba os campos da Pedagogia, da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, da Didática e das didáticas específicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), influenciando conjuntamente o *fazer* docente e, assim, sendo



imprescindível o estudo e compreensão delas. Desse modo, “a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 67).

Goergen (2010) analisa as expectativas dos estudantes em relação ao curso de licenciatura à luz da filosofia da educação, levando em conta o contexto em que estamos inseridos na contemporaneidade. O autor coloca que não se deve colocar a “culpa” dessa expectativa do alunado de um currículo focado apenas nos saberes técnicos, uma vez que “se eles assumem essa postura, somente o fazem em decorrência do contexto em que vivem. Na verdade, não poderiam ser diferentes os filhos de uma cultura fortemente materialista e utilitarista como a nossa” (GOERGEN, 2010, p. 19).

Em suma, a educação como metaciência é multidimensional e abarca os aspectos humano, técnico e político-social no processo de ensino e aprendizagem. Uma vez tendo o licenciando o aporte teórico sobre essas questões que perpassam a sala de aula, incluindo a didática, cabe ao mesmo levar em conta essas reflexões para o seu planejar e para a prática docente em si.

Tendo definido o que entendo por aspectos pedagógicos, resalto a importância deles na formação de professores. Lauxen e Del Pino (2018), nas entrevistas com professores do ensino superior, relataram que esses, em grande parte bacharéis com formação voltada apenas para a área e respectiva pesquisa, demonstraram frustrações em relação ao ensino-aprendizagem que exerciam nas IES. Tal fato demonstra a lacuna que a falta das disciplinas pedagógicas deixa no atuar docente. Seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, o domínio do conteúdo é essencial, entretanto, de longe não é o único saber necessário ao professor.

Referente a isso, Libâneo (1998, p. 21 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 65) coloca que é “surpreendente que as instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”. Ainda, o objetivo dessa teoria pedagógica “se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 68).

### 3 O CONTEXTO DA UFRGS: OS DOCUMENTOS QUE PAUTAM A FORMAÇÃO

Pensando na universidade como uma instituição de poder, as políticas institucionalizadas pelas mesmas fornecem aparatos concretos para analisar como elas se dão em cada curso. Assim, decidi debruçar-me sobre os documentos institucionais do contexto do qual faço parte, a fim de procurar hipóteses científicas para as inquietações de minha vivência, buscando investigar como a organização do currículo da Letras na UFRGS influencia a experiência formativa.

Para tanto, realizo uma análise qualitativa dos documentos que permeiam o curso de Licenciatura em Letras no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Início minha análise no eixo institucional mais amplo, para então partir para as licenciaturas e, por fim, reconhecer como tais parâmetros se refletem no curso específico de Letras - Português e Inglês.

#### 3.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFRGS (PDI)

O primeiro destaque se dá já no título *Construa o futuro da UFRGS (2016-2026)* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016)<sup>4</sup>, que aponta o plano para dez anos, diferente de cinco, como é mais comum. Um dos principais motivos seria o alinhamento do mesmo com o horizonte do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal fato se destaca, pois, um problema muito comum é a falta de alinhamento do Plano Nacional com os Planos Regionais e Municipais, por exemplo e, sendo uma instituição de caráter federal, é interessante que esteja em consonância com as metas nacionais para a educação.

Como o PDI menciona uma série de questões, irei destacar os aspectos que acredito serem mais interessantes para a discussão sobre a formação de professores. Ademais, exploro a convergência ou divergência desses temas com os outros documentos, como a interdisciplinaridade e a responsabilidade social.

A Universidade serve de exemplo ao levar em conta em seu Plano os fatores: “ambiente econômico e social, culturas, variáveis políticas, variáveis científicas e tecnológicas” (p. 20). Essa noção do contexto do entorno também deve ser aprendida pelos professores em formação para serem considerados no âmbito escolar. Em seguida, menciona a oportunidade de “ensinar

---

<sup>4</sup> Neste subcapítulo, todas as citações são referentes ao Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2016-2026: *Construa o futuro da UFRGS* (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

indivíduos e instituições sobre tecnologias emergentes”, tanto na sala de aula quanto por meio de pesquisa, ressaltando essa correlação com a sociedade.

Ainda nesse sentido, destaca o reconhecimento do papel social da Universidade:

o pilar inserção na sociedade ganha destaque com a ampliação do conceito de responsabilidade institucional que passa a incluir objetivos de impacto social estimulando a inserção local, regional, nacional e internacional. Também, as ações de inclusão passam a abranger não somente ações inclusivas acadêmicas, mas também, culturais, esportivas, artísticas e para a promoção da diversidade. (p. 27).

Em relação aos temas estratégicos, destaco no PDI: inclusão social, sustentabilidade, qualidade de vida da comunidade interna, compromisso com o desenvolvimento da educação nacional, tópicos esses que estariam ligados à ética e responsabilidade social da universidade. O documento também foca na inserção na sociedade, ao colocar a “aplicabilidade do conhecimento gerado para entrega de valor à sociedade” (p. 28). Logo depois, está posto que “está em conformidade com as diretrizes e metas orientadoras que requerem a incorporação dos princípios do respeito aos direitos humanos, da sustentabilidade socioambiental, da valorização da diversidade e da inclusão e da valorização dos profissionais que atuam na educação” (p. 28), o que indica uma preocupação com o entorno e com a comunidade intra e extra-acadêmica.

Sobre formação de professores, o documento traz a integração com a política nacional de formação de professores (PNE 2014-2024). Ainda, dá seguimento a esse projeto de formação, colocado no PDI anterior, com os objetivos de: a) atender às demandas do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e b) atender demandas sociais importantes.

O documento visa um caráter interdisciplinar, o qual também é mencionado no PPP de formação de professores (subcapítulo 3.2), mas não aparece no PPC (subcapítulo 3.3). Visando a política de internacionalização, já que outros países adotam o modelo de ensino superior não focado em especialidades, cita a mobilidade acadêmica como um dos objetivos da interdisciplinaridade. Ela parece ser mais voltada à pesquisa e à extensão do que ao ensino, uma vez que seus cursos ainda têm currículo voltado à formação para uma especialidade (ver Anexo A), com algumas cadeiras compartilhadas entre mais graduações (como as da Faculdade de Educação, no caso das licenciaturas). Além disso, o PDI visa a transversalidade acadêmica, que seria a “busca por inovações curriculares que proporcionem flexibilidade na formação, inclusive com a oferta de atividades de caráter interdisciplinar” (p. 28). Sobre esse aspecto, os currículos ofertam as disciplinas extracurriculares, ou então eletivas de outras Unidades Acadêmicas, como “Explorando o universo” (vide Anexo A). Por fim, afetando o braço da pesquisa, menciona grupos de pesquisa interdisciplinares, tal qual o grupo do qual faço parte,

que possui integrantes com graduação em Letras, Pedagogia, Filosofia e História, sejam eles bolsistas de Iniciação Científica, mestrado, doutorado, ou docentes da UFRGS.

### 3.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRGS (PPP)

A começar pelo eixo *ética*, o PPP menciona o papel da Universidade com o conteúdo ético da formação, diferenciando-a de uma formação científico-profissional contemporânea. Além disso, enfoca a Educação Cidadã, em contraste à formação centrada na competição e no lucro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2017)<sup>5</sup>. Reconhecendo o papel da Universidade como bem social, coloca no eixo “Vínculo entre Educação e Cidadania” o dever de promover uma educação humano-profissional que contribua para uma sociedade justa e solidária, aliada a valores democráticos e igualitários, repudiando injustiças e combatendo discriminações.

Em relação aos conteúdos específicos e aos conteúdos pedagógicos, ressalta que o ‘conteúdo’ ético deve se fazer presente nas atividades e disciplinas do currículo. Nesse sentido, a escolha dessas epistemologias éticas deve englobar, também, o ambiente universitário como um todo, incluindo as vivências e experiências, conforme conta no PPP:

O “conteúdo” ético da formação necessita estar além das atividades e disciplinas específicas do currículo; precisa perpassá-lo, a postura do professor (acadêmica e profissional) e a postura ética que subjaz às práticas pedagógicas e administrativas. A preocupação com o conteúdo ético se materializa através da existência e conjugação destas práticas. (p. 3).

Outro ponto a ser destacado é o eixo da Interdisciplinaridade, em que o documento propõe um pensamento integrador, a partir do qual a Universidade discuta, reflita e produza conhecimentos interdisciplinarmente. Essa questão, embora apareça nos parâmetros institucionais, por muitas vezes é rejeitada pelos docentes e pelos próprios alunos, acostumados com a educação para a especialidade tradicional.

Ainda, o documento ressalta como objetivos das licenciaturas da UFRGS “reconhecer o papel da Universidade e dos espaços educativos escolares e não escolares na formação de professores conscientes e preocupados com a diversidade sócio-cultural em que ambos estão inseridos”, bem como “referendar a dimensão ética na formação docente, visando o exercício

---

<sup>5</sup> Neste subcapítulo, todas as citações são referentes ao Projeto Político Pedagógico Institucional de formação de professores nos cursos de licenciatura da UFRGS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2017).

da cidadania”, “reconhecer a pluralidade como componentes essenciais na formação para a cidadania dos licenciandos” e “primar, na formação dos licenciandos, pela promoção da gestão e participação democrática, bem como pela justiça social” (p. 5).

Sobre a formação pedagógica e identidade da licenciatura, foi apontada a “dicotomização e a fragmentação nos currículos da formação docente, produtores de uma enganosa separação entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico” (p. 5) que, por consequência, gerou uma “formação precária e academicizada, separadora da relação intrínseca entre teoria e prática pedagógica [...], bem como entre currículo e as culturas que compõem a vida social” (p. 5). Assim sendo, afirma que “a formação de professores é marcada pela compreensão de que a docência é um campo de diálogo entre múltiplas disciplinas e saberes” (p. 6).

Em relação ao currículo, o documento cita que ele “deve proporcionar ao licenciando uma formação que respeite as diferenças, que esteja implicada com as políticas de ações afirmativas e com a preservação ambiental, considerando os direitos da pessoa com deficiência e da pessoa surda” (p. 9).

### 3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS (PPC) E MATRIZ CURRICULAR<sup>6</sup>

No documento, “leva-se em conta [...] a hegemonia que a cultura norte-americana (mas também a inglesa, decerto) exerce na exportação de bens culturais, o que a coloca no centro das relações culturais e sociopolíticas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3). O pressuposto vai de encontro com a matriz curricular dos cursos de Língua Inglesa (ver anexo 1), os quais oferecem disciplinas obrigatórias de literatura e cultura apenas Norte-Americanas e Inglesas. Embora alguns docentes tragam para seus planos de ensino perspectivas decoloniais, esse aspecto eurocêntrico e colonizado se faz presente no currículo oficial do curso. A premissa também vai de encontro ao conceito de língua inglesa como língua estrangeira pertencente às potências capitalistas mundiais, no lugar de uma língua franca que pertence ao povo e que também é falada em países do continente africano e asiático, por exemplo.

---

<sup>6</sup> A matriz analisada data de 2001 a 2004. É importante ressaltar que o currículo da Letras, bem como das demais licenciaturas, atualmente está sendo revisado, seguindo exigência do Ministério de Educação (MEC) em resolução de 2019 da Base Nacional Comum da Formação de Professores para formação inicial e continuada.

Ainda no campo da literatura, as próprias literaturas de Língua Portuguesa caminham para a mesma direção: as disciplinas de Literatura Portuguesa I, II e III são de caráter obrigatório, enquanto Literatura Africana de Língua Portuguesa e Literatura Afro-latino-americana são disciplinas eletivas. Um sinal de progresso é o possível aproveitamento da Literatura Africana de Língua Portuguesa no lugar da Literatura de Língua Portuguesa III o que, no entanto, continua a depender do interesse do aluno para ter essa descolonização em sua formação.

O licenciando deve ter “compromisso ético e responsável com o sucesso da aprendizagem dos alunos e com as demais consequências de sua atuação na educação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8), proposta essa que ecoa com o citado no documento analisado no subcapítulo 3.2, o qual enfatiza a dimensão ética na formação.

Ao comparar ambos os regimentos, é possível apontar incongruências entre a proposta do PPC e da matriz curricular. Os fatos da matriz citados anteriormente parecem opostos ao que consta na Resolução CNE/CP 01/2002 sobre a formação de professores, transcrita nas Competências e habilidades do PPC:

Na construção do projeto político pedagógico dos cursos de formação docentes, serão consideradas:

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002, p. 3 apud UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4)

Segundo Krahe (2004, p. 148), em suas pesquisas sobre as licenciaturas da UFRGS, foi possível observar “o distanciamento entre os professores encarregados das disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógica”. Essa constatação, conforme minha vivência universitária, é sentida pelos alunos, uma vez que não percebem correlação das disciplinas do Instituto de Letras, por exemplo, com as disciplinas da Faculdade de Educação, tampouco a relevância dessas segundas em seu futuro exercício docente. Krahe também coloca que tal fato ocasiona “uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade” (2004, p. 148).

O foco nas disciplinas específicas fica evidenciado na análise dos currículos das licenciaturas feita pela autora, nos quais, em sua maioria, apresentavam “o modelo clássico de formação de professores adjetivado de ‘3+1’, isto é, uma proporcionalidade três vezes maior para a carga de formação da especialidade em comparação com a formação pedagógica”

(KRAHE, 2004, p. 151). Krahe estabelece quatro racionalidades que embasam o currículo da formação de professores no contexto aqui referido, que se dão em pares opostos, a serem:

**Quadro 1 — Conceituação de racionalidades segundo Krahe**

A1	racionalidade técnica	construção da identidade profissional se dá no domínio perfeito dos conteúdos específicos e preparo básico em metodologia e técnicas pedagógicas. Enfoque da qualificação se encontra no domínio da especialidade.
A2	racionalidade prática	docente como profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica. Ação pedagógica vista como complexa, singular, instável.
B1	reflexão teórica	escolhas conscientes, intencionais da fundamentação teórica: o trabalho do profissional será construído sobre uma teoria propositalmente escolhida
B2	praxe estabelecida	ação docente tem pressupostos teóricos, todavia estes não foram analisados, sendo mais ligados ao senso comum e à tradição, do que à ação refletida.

Fonte: Krahe (2004).

Sendo assim, os pares da racionalidade (A) focam na capacidade do professor, sendo o primeiro (A1) focado no conteúdo e o segundo (A2) focada em sua capacidade e autonomia práticas. O outro par (B) refere-se a reflexão teórica sobre a prática, no caso B1, e a uma praxe sem essa reflexão (B2), ligada ao senso comum. Segundo essa conceituação, diria que a licenciatura da UFRGS está mais ligada a uma reflexão teórica que fundamenta as práticas.

#### 4 VIVÊNCIA NA GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRGS: POTÊNCIAS E FRAGILIDADES

Aprofundo, aqui, as experiências mencionadas na introdução como aluna de graduação, sentindo como os regimentos e o currículo se deram em minha formação. Primeiramente, gostaria de ressaltar as práticas emergentes no curso. Como *emergente*, refiro-me ao conceito de Santos (2009, p. 42), segundo o qual seriam “sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo”. Logo, essas práticas tensionam práticas pedagógicas da Universidade tradicional.

Um dos exemplos é a institucionalização da disciplina de Educação e Relações Étnico-raciais. Até então, a formação de professores para a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais alteram o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se dava através de formações e cursos de extensão, sem o caráter de obrigatoriedade. Trago o exemplo do Ciclo de Debates Decolonizadores, promovido pela equipe do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp), do qual participamos como formação na Residência Pedagógica. Além desta, outras disciplinas ofertadas também acrescentam na formação aprendizados não contemplados pelo PPC, como a de Literatura Africana de Língua Portuguesa, que pode substituir a disciplina obrigatória de Literatura Portuguesa III, a de Literatura Afro-Latino-Americana, Literatura Feminina Portuguesa, Literatura Oral Tradicional, Canção Popular Brasileira, Literatura, Colonialismo e Pós-Colonialismo, Reflexões sobre o Português como língua adicional para surdos, entre outras. No entanto, têm caráter eletivo, representando uma espécie de complemento, apêndice para a formação obrigatória, além de não abrirem turmas em todos os semestres.

Algumas disciplinas obrigatórias têm o plano oficial adaptado pelos docentes que as ministram, sendo acrescentados autores negros e mulheres à lista de leituras base, por exemplo. Em alguns casos, como a disciplina de Estudo de Autor Brasileiro, o programa é todo voltado para literatura de mulheres, entretanto, também com caráter eletivo.

Essas práticas, as quais classifico como emergentes, ecoam com Krahe (2001, p. 16), que aponta que “as alterações [curriculares] são mais movimentos internos, autônomos, ligados a grupos determinados de docentes, do que frutos de um debate maior, integrador de todos os Departamentos envolvidos na formação de professores para a Educação Básica”. Em outras palavras, parece haver pouca organização pedagógica entre os professores do curso. A atuação é mais individualizada, seguindo as áreas de cada disciplina e não havendo uma unificação



curricular. As atuações emergentes partem de ações de professores isoladamente e não são institucionalizadas. Logo, pode-se concluir que isso se dá pela falta da oficialização dessas mudanças, o que não é um processo fácil, já que envolve parâmetros legais e filosóficos (tanto de epistemologia da educação quanto das áreas do conhecimento em si).

Outros programas que também poderia nomear como emergentes: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa de Residência Pedagógica (RP), do qual fiz parte de 2020 a 2022. A Residência interdisciplinar Letras e Ciências da Natureza, de caráter extracurricular, trouxe importantes formações obrigatórias de cunho pedagógico, ainda que alguns estudantes apresentassem certa resistência a elas (não achavam importante discutir aspectos pedagógicos). Essas reflexões aconteciam ao passo que também elaborávamos e aplicávamos projetos, experiência essa que por vezes a graduação não fornece: é comum que as disciplinas não apontem práticas pedagógicas dos conteúdos estudados. Assim, o currículo, que deveria ser voltado para formação de professor ao longo do trajeto, acaba deixando a reflexão sobre essas práticas ao cargo das disciplinas finais - de didática e estágio. Conforme Krahe (2004, p. 148): “o professor da especialidade ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo complementaridade, ainda que o ideal fosse o de integralidade”.

Nesse cenário, o graduando, ao deparar-se com a atuação escolar profissional, pode sentir um reflexo do contexto que vivenciou na educação superior. Nas escolas, muitos professores relatam que há dificuldade para o trabalho em conjunto, o que seria ideal para o trabalho com Pedagogia de Projetos e para práticas interdisciplinares, por exemplo. Vejo essa situação como sendo fruto da ideologia Neoliberal na qual estamos inseridos: o foco paira na individualidade, no lugar do coletivo. A título de exemplo, trago a filosofia do *Buen Vivir*, sobre a qual escreve, dentre outros autores, Sólon (2019), difícil de ser resumida em poucas palavras. Essa cosmovisão indígena trata a respeito do reconhecimento da alteridade na relação com o outro e com o entorno (o ambiente que nos cerca, os animais, a natureza), do reconhecimento da vida em coletivo e partilha.

Por fim, reitero meu posicionamento de que a formação de professores é imprescindível para evitar práticas educacionais racistas, excludentes, capacitistas, machistas e homofóbicas. Para esse objetivo, além das reflexões sobre Língua e Literatura, como é o caso, as quais por si só já contribuem para a formação desse pensamento crítico, fazem-se essenciais os estudos pedagógicos. Concordo com a perspectiva de Colao (2021, p. 147), de que

A natureza humana e a vida são compostas de diversidades. Um pequeno passo em direção ao outro é sempre um passo na direção de nossas fronteiras ainda não

exploradas. O colocar-se ou constituir-se como outro requer aprender sentimentos de alteridade. A desconstrução de mecanismos sociais e ideologias que geram relação de exclusão de vidas humanas pode ter êxito numa sociedade democrática. [...] Todo tipo de exclusão (teórica, racial, étnica, sexual, cultural, social com ou sem deficiência), historicamente, resulta em sofrimentos humanos.

O curso de Letras, a Faculdade de Educação e as experiências universitárias extracurriculares, em conjunto, foram importantes formadores de minha educação ética e política, que levo tanto para a sala de aula, como professora, quanto para a vida, enquanto cidadã. Infelizmente, deparo-me, eventualmente, no exercício da profissão docente, com colegas que zombam na sala dos professores de alunos PCDs (Pessoa Com Deficiência), ou então que, paradoxalmente, incentivam práticas de bullying como sendo mais efetivas na educação social do indivíduo do que a própria pedagogia. Acredito fortemente que se todos os professores em exercício pudessem ter tido uma formação humana como a que tive, essas situações se minimizariam.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui elaboradas acompanharam-me na construção de minha identidade docente enquanto letrista que entende seu lugar como educadora. Por uma lacuna integrativa entre a formação pedagógica e a formação da especialidade, vi-me por muitas vezes em um entrelugar, procurando amarrar as ditas dicotomias que me eram apresentadas. Nesse sentido, a visualização do todo e a interdisciplinaridade deram-me luz a um horizonte. Seguindo a epistemologia pós-moderna: “A ciência [...] caracteriza-se pela busca da superação do conhecimento dualista, pela revalorização dos estudos humanísticos, do conhecimento total, constituindo-se ao redor de temas” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 221).

Como podemos ver no capítulo 3, os documentos institucionais analisados apresentam leves incongruências, embora ainda ecoem em alguns pontos. As fragilidades encontradas convergem com as ideias de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 220), segundo as quais:

No âmbito educativo, a retalhação da ciência em disciplinas isoladas e autônomas em relação aos fenômenos e aos problemas da realidade, gerando uma perda da visão de totalidade e do significado social e humano do conhecimento, impossibilita que se veja a complexidade do que é ‘tecido junto’.

Dificuldade essa de visão do todo que aparece na fala dos alunos licenciandos (capítulo 1).

Considerando as práticas emergentes observadas no contexto universitário do qual falo (capítulo 4), podemos apontar, também, o saldo positivo do conjunto, uma vez que a vivência que tive como um todo fora crucial para minha formação profissional e pessoal (não como outra dicotomia, mas como complementaridade), a qual se costura com este trabalho que escrevo.

Somando as análises com os estudos teóricos sobre a relação Universidade-Escola (capítulo 2), ou seja, o papel da Universidade na formação de professores ao longo da história e os aspectos pedagógicos dessa formação, pode-se dizer que

ainda predominam na organização universitária currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares, [...] muitas vezes são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

Embora um currículo “perfeito” não dê 100% de garantia de uma formação mais humana e um futuro escolar sem preconceitos, já que o aluno pode não concordar com esses conceitos e apenas cursar obrigatoriamente, sem refletir sobre tal, a apresentação deles garante que a IES como instituição de poder mostre ao aluno essas possibilidades, não limitando-o a uma visão colonizada tradicional.

Por fim, concluo que

a construção de uma política nacional sobre o direito à educação precisa contemplar e/ou considerar, também, toda a diversidade que compõe a etnia brasileira, como: os negros, os quilombolas, os indígenas, as pessoas com deficiência, as pessoas do campo, as crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, os jovens e adultos, a população LGBT, os sujeitos privados de liberdade e em conflito com a lei, e não somente aqueles que se enquadram na legislação da Educação Especial. (ORTH; OYARZABAL; MEDEIROS, 2021, p. 177).

Meus estudos não terminam por aqui. Sendo o tema vasto e complexo, há possível continuidade, através de estudo de outros autores, análise dos parâmetros curriculares nacionais, aprofundamento da pesquisa em formação de professores e até mesmo entrevistas com docentes.

## REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O jogo duplo do ensino**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1982. (Coleção Dialética, v. 12).

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. **Plano de Desenvolvimento Institucional – UNILA: 2019 – 2023**. Foz do Iguaçu: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/proplan/planejamento/pdi-unila-2019-2023.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras**. Foz do Iguaçu: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/nde/PPCLEPLE2018.1Apensao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Pró-Reitoria de Graduação. **Matriz curricular do curso de Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras**. Foz do Iguaçu: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/arquivos/MatrizCurricularApartirde2018.1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

COLAO, M. M. Atributo da diversidade, o sofrimento humano tem sentido. *In*: ORTH, M. A.; CARRARA, R. M. (org.). **Formação de professores na América Latina: democracia e diversidade**. Porto Alegre: ASSERS, 2021. p. 147-160.

GOERGEN, P. Formação Superior: entre o mercado e a cidadania. *In*: PEREIRA, E. M. de A. **Universidade e Currículo: perspectivas de educação geral**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 17-40.

KRAHE, D. E. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 147-158, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3847>. Acesso em: 13 out. 2022.

KRAHE, E. D. Reformas curriculares nas licenciaturas: reflexos nas práticas pedagógicas. *In: SEMINARIO DE INVESTIGADORES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LOS PAÍSES DEL CONO SUR*, 9., 2001, Montevideu. **Anais [...]**. Montevideu: [s. n.], 2001. p. 1-21. Disponível em:

[https://sabi.ufrgs.br/F/8VSYML486HFQXCPNF4AYMSQS8GUJPNSAI9CXJTU56EMTLQVNYS-11333?func=full-set-set&set\\_number=011388&set\\_entry=000001&format=999](https://sabi.ufrgs.br/F/8VSYML486HFQXCPNF4AYMSQS8GUJPNSAI9CXJTU56EMTLQVNYS-11333?func=full-set-set&set_number=011388&set_entry=000001&format=999).

Acesso em: 13 out. 2022.

LAUXEN, A. A.; DEL PINO, J. C. O professor universitário em processo de formação continuada: uma análise da docência no cotidiano da ação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 394-413, maio/ago. 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018394>. Acesso

em: 13 out. 2022.

ORTH, M. A.; OYARZABAL, G. M.; MEDEIROS, C. E. A formação do professor e do educador do século XXI: democracia e diversidade. *In: ORTH, M. A.; CARRARA, R. M. (org.). Formação de professores na América Latina: democracia e diversidade*. Porto Alegre: ASSERS, 2021. p. 177-188.

PIMENTA, G. S.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SÓLON, P. Bem Viver. *In: SÓLON, P. (org.). Alternativas sistêmicas: Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização*. São Paulo: Elefante, 2019. p. 26-30.

UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. A docência-pesquisa em movimento no PIBID. *In: UBERTI, L.; BELLO, S. E. L. (org.). Iniciação à Docência: articulações entre ensino e pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 17-32.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Letras. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2016-2026: construa o futuro da UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148942>. Acesso em: 13 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Graduação. Coordenadoria das Licenciaturas. **Projeto Político Pedagógico Institucional de formação de professores nos cursos de licenciatura da UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m\\_22052017-Projeto\\_Politico\\_Pedagogico.pdf](https://www.ufrgs.br/coorlicen/manager/arquivos/6VhDipXA1m_22052017-Projeto_Politico_Pedagogico.pdf). Acesso em: 13 out. 2022.

ZITKOSKI, J. J.; GENRO, M. H.; ARENHALDT, R. Projetos Emergentes de Universidades no Brasil: análise de algumas experiências. *In*: ZITKOSKI, J. J.; GENRO, M. H.; ARENHALDT, R. (org.). **Universidades emergentes no Brasil**: olhares e experiências Sul-Sul. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021. p. 113-129.

**ANEXO A — CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA<sup>7</sup>**

<b>Etapa</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Crédito</b>	<b>Caráter</b>
1	<u>CONCEITOS BÁSICOS DE LINGÜÍSTICA</u>	60	4	Obrigatória
1	<u>ELEMENTOS DE LATIM I</u>	75	5	Obrigatória
1	<u>INGLÊS I</u>	90	6	Obrigatória
1	<u>LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL</u>	60	4	Obrigatória
1	<u>LEITURAS ORIENTADAS I</u>	45	3	Obrigatória
1	<u>LITERATURA BRASILEIRA A</u>	60	4	Obrigatória
1	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A</u>	30	2	Obrigatória
2	<u>ESTUDOS LINGÜÍSTICOS I</u>	60	4	Obrigatória
2	<u>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS</u>	30	2	Obrigatória
2	<u>INGLÊS II</u>	90	6	Obrigatória
2	<u>LEITURAS ORIENTADAS II</u>	45	3	Obrigatória
2	<u>LITERATURA BRASILEIRA B</u>	60	4	Obrigatória
2	<u>PANORAMA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS SOBRE AS LÍNGUAS DE SINAIS*</u>	60	4	Eletiva
2	<u>POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</u>	30	2	Obrigatória
2	<u>VISÃO CRÍTICA DA GRAMÁTICA</u>	60	4	Obrigatória
3	<u>ESTUDOS LINGÜÍSTICOS II</u>	60	4	Obrigatória
3	<u>ESTUDOS LITERÁRIOS</u>	60	4	Obrigatória
3	<u>FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I</u>	30	2	Obrigatória
3	<u>INGLÊS III</u>	75	5	Obrigatória
3	<u>LITERATURA BRASILEIRA C</u>	60	4	Obrigatória

<sup>7</sup> Disponível em:

<https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=109&CodCurriculo=298&sem=2022012>. Acesso em: 13 out. 2022



3	<u>MORFOLOGIA E SINTAXE</u>	60	4	Obrigatória
3	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A</u>	30	2	Obrigatória
4	<u>FONOLOGIA</u>	60	4	Obrigatória
4	<u>INGLÊS IV</u>	75	5	Obrigatória
4	<u>LITERATURA BRASILEIRA D</u>	60	4	Obrigatória
4	<u>LITERATURA PORTUGUESA I</u>	60	4	Obrigatória
4	<u>SINTAXE</u>	60	4	Obrigatória
4	<u>TEORIA DA LITERATURA I</u>	60	4	Obrigatória
	<b><u>GRUPO [ 2 ] DE ALTERNATIVAS</u></b> <b><u>- [ 4 ] CRÉDITOS EXIGIDOS</u></b>			
4	<u>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA</u>	30	2	Alternativa
4	<u>ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE</u>	30	2	Alternativa
4	<u>PESQUISA EM EDUCAÇÃO I - A</u>	30	2	Alternativa
4	<u>POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u>	30	2	Alternativa
4	<u>PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS</u>	30	2	Alternativa
4	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II</u>	30	2	Alternativa
4	<u>SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS</u>	30	2	Alternativa
4	<u>SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO</u>	30	2	Alternativa
4	<u>TEORIA DE CURRÍCULO</u>	30	2	Alternativa
5	<u>EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CURRÍCULO, DIDÁTICA, PLANEJAMENTO</u>	60	4	Obrigatória
5	<u>ESTUDO DO TEXTO</u>	60	4	Obrigatória
5	<u>INGLÊS V</u>	60	4	Obrigatória
5	<u>LITERATURA PORTUGUESA II</u>	60	4	Obrigatória
5	<u>PANORAMA CULTURAL DA LITERATURA BRASILEIRA</u>	60	4	Obrigatória
5	<u>TEORIA DA LITERATURA II</u>	60	4	Obrigatória
6	<u>DIDÁTICA DA LÍNGUA INGLESA</u>	60	4	Obrigatória

6	<u>INGLÊS VI</u>	60	4	Obrigatória
6	<u>INTRODUÇÃO À LINGÜÍSTICA HISTÓRICA</u>	60	4	Obrigatória
6	<u>LITERATURA PORTUGUESA III</u>	60	4	Obrigatória
6	<u>SEMÂNTICA FRASAL E TEXTUAL</u>	60	4	Obrigatória
6	<u>SEMINÁRIO PARA O ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA</u>	60	4	Obrigatória
	<b><u>GRUPO [ 1 ] DE ALTERNATIVAS</u></b> <b>- [ 4 ] CRÉDITOS EXIGIDOS</b>			
6	<u>CULTURA INGLESA</u>	60	4	Alternativa
6	<u>CULTURA NORTE-AMERICAN</u>	60	4	Alternativa
7	<u>EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*</u>	30	2	Obrigatória
7	<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA</u>	90	6	Obrigatória
7	<u>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</u>	30	2	Obrigatória
7	<u>LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)</u>	30	2	Obrigatória
7	<u>PROGRAMAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</u>	60	4	Obrigatória
7	<u>TEORIA E PRÁTICA DE LEITURA</u>	60	4	Obrigatória
	<b><u>GRUPO [ 2 ] DE ALTERNATIVAS</u></b> <b>- [ 8 ] CRÉDITOS EXIGIDOS</b>			
7	<u>LITERATURA INGLESA II</u>	60	4	Alternativa
7	<u>LITERATURA INGLESA IV</u>	60	4	Alternativa
7	<u>LITERATURA NORTE-AMERICANA I</u>	60	4	Alternativa
7	<u>LITERATURA NORTE-AMERICANA III</u>	60	4	Alternativa
8	<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA II</u>	90	6	Obrigatória
8	<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS I</u>	120	8	Obrigatória
	<b><u>GRUPO [ 2 ] DE ALTERNATIVAS</u></b> <b>- [ 8 ] CRÉDITOS EXIGIDOS</b>			
8	<u>LITERATURA INGLESA I</u>	60	4	Alternativa
8	<u>LITERATURA INGLESA III</u>	60	4	Alternativa

8	<u>LITERATURA NORTE-AMERICANA I</u>	60	4	Alternativa
8	<u>LITERATURA NORTE-AMERICANA IV</u>	60	4	Alternativa
9	<u>ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS II</u>	150	10	Obrigatória
9	<u>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - LET</u>	90	0	Obrigatória
	<u>ALEMÃO INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
	<u>ALEMÃO INSTRUMENTAL II</u>	60	4	Eletiva
	<u>ANTROPOLOGIA - INTRODUÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>ANTROPOLOGIA I - TEORIA ANTROPOLÓGICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM - I</u>	30	2	Eletiva
	<u>AS IDÉIAS CRÍTICAS NA LITERATURA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
	<u>AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
	<u>COMPOSIÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA I</u>	30	2	Eletiva
	<u>COMPOSIÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA II</u>	30	2	Eletiva
	<u>CONVERSACÃO DO INGLÊS I</u>	30	2	Eletiva
	<u>CONVERSACÃO DO INGLÊS II</u>	30	2	Eletiva
	<u>CONVERSACÃO DO INGLÊS III</u>	30	2	Eletiva
	<u>CRÍTICA LITERÁRIA</u>	60	4	Eletiva
	<u>CULTURA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
	<u>CULTURA BRASILEIRA II</u>	60	4	Eletiva
	<u>CULTURA JAPONESA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>CULTURA JAPONESA II</u>	60	4	Eletiva
	<u>CULTURA RUSSA</u>	60	4	Eletiva
	<u>CULTURA RUSSA II</u>	60	4	Eletiva
	<u>DIDÁTICA GERAL - A</u>	90	6	Eletiva

	<u>ELEMENTOS DE GREGO</u>	30	2	Eletiva
	<u>ELEMENTOS DE LATIM II</u>	75	5	Eletiva
	<u>ELEMENTOS DE PRAGMÁTICA DO PORTUGUÊS</u>	60	4	Eletiva
	<u>ENCONTRO DE SABERES</u>	60	4	Eletiva
	<u>ENSINO DE LITERATURA E CULTURA DE LÍNGUA INGLESA</u>	60	4	Eletiva
	<u>ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA II</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESPAÑHOL INSTRUMENTAL II</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDO MONOGRÁFICO DE AUTOR</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDOS COMPLEMENTARES DE INGLÊS I</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDOS COMPLEMENTARES DE INGLÊS II</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDOS DE AUTOR BRASILEIRO</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDOS DE JOSÉ SARAMAGO</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDOS DE LITERATURA E CULTURA HISPANO-AMERICANA</u>	60	4	Eletiva
	<u>ESTUDOS ENUNCIATIVOS DA LINGUAGEM</u>	60	4	Eletiva
	<u>EXPLORANDO O UNIVERSO: DOS QUARKS AOS QUASARES</u>	30	2	Eletiva
	<u>FICÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA</u>	60	4	Eletiva
	<u>FIGURAÇÕES DE GÊNERO NO CINEMA E NA LITERATURA</u>	60	4	Eletiva
	<u>FILOSOFIA DA CIÊNCIA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>FILOSOFIA DA CULTURA</u>	60	4	Eletiva
	<u>FILOSOFIA E LITERATURA</u>	90	6	Eletiva
	<u>FRANCÊS INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
	<u>FRANCÊS INSTRUMENTAL II</u>	60	4	Eletiva

	<u>FUNDAMENTOS DA LÍNGUA JAPONESA</u>	60	4	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS DE FONÉTICA DO INGLÊS I</u>	30	2	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS DE FONÉTICA DO INGLÊS II</u>	30	2	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS DE INGLÊS I</u>	60	4	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS DE INGLÊS II</u>	60	4	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA LITERATURA ANGLO-AMERICANA</u>	60	4	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO INGLÊS I</u>	30	2	Eletiva
	<u>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E CULTURAIS DO INGLÊS II</u>	30	2	Eletiva
	<u>GRAMÁTICA E ESTILO</u>	60	4	Eletiva
	<u>GREGO I</u>	60	4	Eletiva
	<u>GREGO II</u>	60	4	Eletiva
	<u>GREGO III</u>	60	4	Eletiva
	<u>GREGO IV</u>	75	5	Eletiva
	<u>GREGO V</u>	75	5	Eletiva
	<u>GREGO VI</u>	75	5	Eletiva
	<u>GREGO VII</u>	75	5	Eletiva
	<u>HISTÓRIA DA MÚSICA JAPONESA</u>	60	4	Eletiva
	<u>HISTÓRIA DAS LITERATURAS</u>	60	4	Eletiva
	<u>HISTÓRIA DO RIO GRANDE DO SUL A</u>	60	4	Eletiva
	<u>INGLÊS INSTRUMENTAL EAD</u>	60	4	Eletiva
	<u>INGLÊS VII</u>	60	4	Eletiva
	<u>INGLÊS VIII</u>	60	4	Eletiva
	<u>INTRODUÇÃO À ANÁLISE DO DISCURSO</u>	60	4	Eletiva
	<u>INTRODUÇÃO À LÍNGUA E CULTURA CHINESAS</u>	30	2	Eletiva
	<u>ITALIANO INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva

	<u>ITALIANO INSTRUMENTAL II</u>	60	4	Eletiva
	<u>JAPONÊS I</u>	90	6	Eletiva
	<u>LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL</u>	60	4	Eletiva
	<u>LEITURAS ORIENTADAS III</u>	60	4	Eletiva
	<u>LÉXICO E DICIONÁRIOS</u>	30	2	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA I</u>	90	6	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA II</u>	90	6	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA III</u>	90	6	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA IV</u>	90	6	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA V</u>	60	4	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA VI</u>	60	4	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA VII</u>	60	4	Eletiva
	<u>LÍNGUA RUSSA VIII</u>	60	4	Eletiva
	<u>LINGÜÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIRO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LINGÜÍSTICA E ENSINO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA AFRICANA DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA AFRO-LATINO-AMERICANA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA ALEMÃ EM TRADUÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA AUSTRALIANA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA AUSTRALIANA II</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA CANADENSE E AUSTRALIANA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA COMPARADA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA DRAMÁTICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA DRAMÁTICA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA E OUTRAS PRODUÇÕES CULTURAIS</u>	60	4	Eletiva

	<u>LITERATURA FEMININA PORTUGUESA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA FRANCESA EM TRADUÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA GREGA EM TRADUÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA GREGA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA GREGA II</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA GREGA III</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA GREGA IV</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA HISPANO-AMERICANA EM TRADUÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA JAPONESA EM TRADUÇÃO I</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA JAPONESA EM TRADUÇÃO II</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA MEDIEVAL: LIRISMO E FICÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA ORAL TRADICIONAL</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA PORTUGUESA E IDENTIDADE NACIONAL</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA RUSSA EM TRADUÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA RUSSA EM TRADUÇÃO II</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA SUL-RIOGRANDENSE</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURA, COLONIALISMO E PÓS-COLONIALISMO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURAS DE EXPRESSÃO FRANCESA NA AMÉRICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE AUTOR</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: ESTUDO DE TÓPICO</u>	60	4	Eletiva
	<u>LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA: TEORIAS CRÍTICAS APLICADAS ÀS LITERATURAS</u>	60	4	Eletiva
	<u>LÓGICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>METODOLOGIA CIENTÍFICA</u>	60	4	Eletiva

	<u>MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES</u>	30	2	Eletiva
	<u>MITOS PORTUGUESES</u>	60	4	Eletiva
	<u>ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA</u>	30	2	Eletiva
	<u>ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
	<u>PENSAMENTO GREGO</u>	60	4	Eletiva
	<u>PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DE PROJETOS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: INTERLOCUÇÃO NA ESCOLA E A DISTÂNCIA</u>	60	4	Eletiva
	<u>POESIA BRASILEIRA</u>	60	4	Eletiva
	<u>POESIA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA</u>	60	4	Eletiva
	<u>POÉTICA CLÁSSICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>PRODUÇÃO TEXTUAL (EM INGLÊS) MEDIADA POR TECNOLOGIAS</u>	60	4	Eletiva
	<u>PROGRAMAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL</u>	60	4	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO A</u>	60	4	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO B</u>	60	4	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SUAS INSTITUIÇÕES</u>	30	2	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ADOLESCÊNCIA I</u>	30	2	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO I</u>	30	2	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O JOGO II</u>	30	2	Eletiva
	<u>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TEMAS CONTEMPORÂNEOS</u>	30	2	Eletiva
	<u>REFLEXÕES SOBRE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS</u>	60	4	Eletiva
	<u>RUSSO INSTRUMENTAL I</u>	60	4	Eletiva
	<u>RUSSO INSTRUMENTAL II</u>	60	4	Eletiva
	<u>SEMÂNTICA DA LINGUA PORTUGUESA</u>	60	4	Eletiva



	<u>SEMINÁRIO DE CRIAÇÃO LITERÁRIA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO I: A ESTRUTURAÇÃO DA SUBJETIVIDADE</u>	30	2	Eletiva
	<u>SEMINÁRIO DE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO II: SINTOMAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO</u>	30	2	Eletiva
	<u>SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I</u>	30	2	Eletiva
	<u>SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II</u>	30	2	Eletiva
	<u>SINTAXE DA GRAMÁTICA TRADICIONAL</u>	60	4	Eletiva
	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS I</u>	30	2	Eletiva
	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS II</u>	30	2	Eletiva
	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS III</u>	30	2	Eletiva
	<u>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: TÓPICOS ESPECIAIS IV</u>	30	2	Eletiva
	<u>SOCIOLOGIA DA LITERATURA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES - ATRAVESSANDO FRONTEIRAS</u>	30	2	Eletiva
	<u>TEORIA DA VARIAÇÃO</u>	60	4	Eletiva
	<u>TEORIA DO CONTO</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE FONOLOGIA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA E ENSINO</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE LINGÜÍSTICA HISTÓRICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE MORFOLOGIA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE PRAGMÁTICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE PSICOLINGÜÍSTICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE SEMÂNTICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE SINTAXE</u>	60	4	Eletiva

	<u>TÓPICOS DE SOCIOLINGÜÍSTICA</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE TEORIA DA LITERATURA I</u>	60	4	Eletiva
	<u>TÓPICOS DE TEORIA DA LITERATURA II</u>	60	4	Eletiva