

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ANA CLARA MARTINS RESENDE DOS REIS

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VISÃO INSTITUCIONAL DOS CURSOS DE
LETRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS GERAIS**

**UBERLÂNDIA
2024**

ANA CLARA MARTINS RESENDE DOS REIS

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VISÃO INSTITUCIONAL DOS CURSOS DE
LETRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda.

UBERLÂNDIA
2024

Dedico esta dissertação a minha mãe, ela que sempre foi exemplo de força e coragem diante de todas as circunstâncias da vida.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

R375
2024 Reis, Ana Clara Martins Resende dos, 1998-
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA VISÃO INSTITUCIONAL DOS
CURSOS DE LETRAS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS EM MINAS
GERAIS [recurso eletrônico] / Ana Clara Martins Resende
dos Reis. - 2024.

Orientadora: Flávia Danielle Sordi Silva Miranda
MIRANDA.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.444>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. MIRANDA, Flávia Danielle Sordi
Silva Miranda, 1987-, (Orient.). II. Universidade
Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico - PPGEL				
Data:	vinte e oito de maio de 2024	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12212ELI003				
Nome do Discente:	Ana Clara Martins Resende dos Reis				
Título do Trabalho:	A presença das tecnologias digitais na visão institucional nos cursos de formação para professores de língua materna				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Letramentos acadêmicos: da formação à atuação do professor de língua portuguesa e suas implicações em práticas de ensino				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Rómima de Mello Laranjeira - UFOP; Flávia Danielle Sordi Silva Miranda - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2024, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2024, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rómína de Mello Laranjeira, Usuário Externo**, em 28/05/2024, às 12:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5400486** e o código CRC **6FA723AF**.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho só foi possível pelo apoio e colaboração de pessoas próximas que incentivaram cada linha na construção deste texto, seja com apoio por meio das palavras, seja por suporte emocional ou financeiro.

Além disso, a possibilidade de concretude deste trabalho só se deu, desde o início, por uma força que me mantém de pé, que nunca me deixou desistir e sempre me ampara em meio ao caos, incertezas e provações, obrigada, meu Deus, isso é tudo seu e graças a ti.

Agradeço, em especial, com todo meu coração, a minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, ela que sempre se fez presente, um ser humano ímpar, com tanta sabedoria, uma inspiração em todos os âmbitos; ela que vibra a cada conquista e sempre acreditou e confiou no meu potencial, até quando eu mesma não confiava. Sem ela, nada disso seria possível.

À minha família, por acreditar e apoiar todas as minhas decisões. É um privilégio participar de um seio familiar tão presente, unido e estruturado. Não poderia deixar de ressaltar a minha gratidão eterna à minha mãe, ela que sempre foi meu esteio e meu porto seguro.

Aos meus amigos, por me acalentarem nos momentos de desespero e indecisão, por não desistirem de mim e não me deixarem desistir, cada esforço se transformou em palavras, que hoje sustentam esta pesquisa.

Ao meu namorado, ele que durante o processo, acompanhou, acreditou, acolheu e fortaleceu em cada insegurança, foi fundamental tê-lo ao meu lado.

Ainda agradeço ao PPGEL pela oportunidade de me aperfeiçoar em um programa de excelência e, em especial, às professoras Rómima de Mello Laranjeira e Cristiane Brito por aceitarem participar da banca de qualificação e, mais uma vez, honrarem-me pela participação na defesa de minha dissertação.

Obrigada!

RESUMO

Com a eclosão da pandemia, em 2020, devido ao Coronavírus, o nosso sistema educacional sofreu com a necessidade de modificar os processos de ensino-aprendizagem. Assim, com a utilização das tecnologias digitais houve um empenho em tentar uma alternativa emergencial para a educação. Tendo em vista aquele cenário, as escolas e os professores tiveram que se adaptar rapidamente, um trabalho árduo, principalmente, por causa do uso das tecnologias digitais no sistema educacional. O panorama fez com que essas avançassem nos espaços escolares. Elas que, antes, adentravam, vagarosamente, nas salas de aula, tornaram-se imprescindíveis no ensino emergencial. Motivada por essa conjuntura, do prisma da formação do professor, a presente investigação se desenvolveu, na Linguística Aplicada, de forma documental e qualitativa. Foram investigados documentos institucionais vigentes na época e que estruturavam a licenciatura em 7 cursos de Letras de universidades públicas localizadas em Minas Gerais: Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) e fichas de suas disciplinas. O recorte desenvolve-se a partir daquelas universidades cujos cursos obtiveram maiores notas na, então, última avaliação do Ministério da Educação (MEC), em 2021, a saber, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal De Viçosa (UFV). Assim, a pesquisa teve como objetivo geral identificar a abordagem das tecnologias digitais nos dois tipos de documentos oficiais mencionados, dos sete cursos de Letras e mapear a relação daquelas com a formação de professores de língua materna (Português). Especificamente, pretendeu-se problematizar as implicações e as contribuições institucionais dos cursos para a docência no ensino básico e mapear as menções nos cursos de Letras às tecnologias digitais/digital em seus discursos institucionais. A análise foi realizada em duas partes. Primeiramente, foram buscadas menções às TDIC nos PPC, as quais foram analisadas de acordo com a quantidade de referências encontradas para entendimento das principais concepções identificadas. Na segunda parte, afunilamos a análise às fichas dos componentes curriculares dos cursos selecionados. A partir disso, foram feitas considerações sobre o aparecimento de tecnologias digitais nesses documentos embasadas nos conceitos de *letramento autônomo e ideológico*, de Street (1984). De modo geral, observamos que, nos discursos institucionais, as universidades possuem poucas disciplinas que contemplam visivelmente as TDIC, bem como os PPC descrevem explicitamente poucas informações acerca delas, o que nos fez refletir e problematizar sobre esse aspecto na formação docente inicial, em Minas Gerais, por meio desta investigação.

Palavras-chave: Formação docente inicial; tecnologias digitais; PPC; fichas de disciplinas; cursos mineiros de Letras.

ABSTRACT

With the outbreak of the pandemic in 2020, due to the Coronavirus, our educational system suffered from the need to modify teaching-learning processes. Thus, with the use of digital technologies there was a commitment to trying an emergency alternative for education. Given that scenario, schools and teachers had to adapt quickly, a hard job, mainly because of the use of digital technologies in the educational system. The panorama made them advance in school spaces. They who, before, slowly entered the classrooms, became essential in emergency teaching. Motivated by this situation, from the perspective of teacher training, the present investigation was developed, in Applied Linguistics, in a documentary and qualitative way. Institutional documents in force at the time that structured the degree in 7 Literature courses at public universities located in Minas Gerais were investigated: Curricular Pedagogical Projects (CPP) and syllabus of their disciplines. The selection is based on those universities whose courses obtained the highest grades in the latest evaluation by the Ministry of Education (MEC), in 2021, namely, Juiz de Fora Federal University (JFFU), Federal University of Lavras (FULA), Federal University of Minas Gerais (FUMG), Federal University of São João Del Rei (FUSJ), Federal University of Triângulo Mineiro (FUTM), Federal University of Uberlândia (FUU) and Federal University of Viçosa (FUV). Thus, the research had the general objective of identifying the approach to digital technologies in the two types of official documents mentioned, of the seven Languages courses, and mapping their relationship with the training of mother tongue teachers (Portuguese). Specifically, the aim was to problematize the implications and institutional contributions of the courses for teaching in basic education and to map the mentions in Literature courses to digital/digital technologies in their institutional discourses. The analysis was carried out in two parts. Firstly, mentions of TDIC were sought in the PPC, which were analyzed according to the number of references found to understand the main concepts identified. In the second part, we funneled the analysis to the sheets of the curricular components of the selected courses. From this, considerations were made about the appearance of digital technologies in these documents based on the concepts of autonomous and ideological literacy, by Street (1984). In general, we observed that, in institutional discourses, universities have few disciplines that visibly contemplate TDIC, as well as PPC explicitly describe little information about them, which made us reflect and problematize about this aspect in teacher training initial, in Minas Gerais, through this investigation.

Keywords: Initial teacher training; digital technologies; PPC; course sheets; Minas Gerais Literature courses.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CPC - Conceito Preliminar de Curso

DCN - Diretrizes Nacionais Curriculares

IC - Iniciação Científica

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA - Linguística Aplicada

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

TDIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV - Universidade Federal De Viçosa

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- <i>Corpus</i> de análise.....	43
Quadro 2 - Disciplinas com tecnologias digitais.....	53
Quadro 3 - Menções a tecnologias digitais, nos PPC da UFU e UFV.....	73
Quadro 4 - PPC - UFSJ e UFJF.....	77
Quadro 5 - PPC - UFTM, UFMG e UFLA.....	80
Quadro 6 - Concepções de tecnologias digitais nos Planos de Cursos das universidades.....	90
Quadro 7 - Ficha da UFJF.....	105
Quadro 8 - Ficha de disciplinas UFU e UFMG.....	105
Quadro 9 - Fichas de disciplinas UFSJ, UFV e UFTM.....	109
Quadro 10 - Ficha de disciplinas UFLA.....	114
Quadro 11 - Concepções de tecnologias digitais nas fichas de disciplinas das universidades.....	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sumário do PPC da UFJF.....	45
Figura 2 – Sumário do PPC da UFLA.....	46
Figura 3 – Sumário do PPC da UFMG.....	47
Figura 4 – Sumário do PPC da UFSJ.....	48
Figura 5 – Sumário do PPC da UFTM.....	49
Figura 6 – Sumário do PPC da UFU.....	51
Figura 7 – Sumário do PPC da UFV.....	52
Figura 8 – Disciplina – UFJF.....	55
Figura 9 – Disciplina – UFLA.....	56
Figura 10 – Disciplina – UFMG.....	57
Figura 11 – Disciplina – UFSJ.....	58
Figura 12 – Disciplina – UFTM.....	59
Figura 13 – Disciplina – UFU.....	60
Figura 14 – Disciplina – UFV.....	61
Figura 15 – Disciplina – UFV.....	62
Figura 16 – Disciplina – UFV.....	63
Figura 17 – Disciplina – UFV.....	64

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 As intersecções históricas e teóricas na formação de professores.....	20
2.2 O papel do currículo na educação e na licenciatura.....	25
2.2.1 A integração das tecnologias digitais nos cursos de Letras.....	31
2.2.2 As faces dos letramentos nos cursos de Letras.....	36
3. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PELA LA PARA INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES.....	40
3.1 Caracterizando a pesquisa na Linguística Aplicada.....	40
3.2 Apresentação da pesquisa e do <i>corpus</i>	41
3.2.1 Detalhamento dos PPC.....	44
3.2.2 Detalhamento das fichas das disciplinas.....	53
3.3 Preparação da análise dos dados.....	64
4 AS CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PPC DOS CURSOS DE LETRAS DO <i>CORPUS</i>	67
4.1 Olhares sobre os discursos institucionais das universidades.....	67
4.1.1 Olhares sobre a UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.....	67
4.1.2 Olhares sobre a UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS.....	67
4.1.3 Olhares sobre a UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.....	69
4.1.4 Olhares sobre a UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI.....	70
4.1.5 Olhares sobre a UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO.....	71
4.1.6 Olhares sobre a UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	72
4.1.7 Olhares sobre a UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.....	73
4.2 As tecnologias digitais nos PPC dos cursos de Letras do <i>corpus</i>	73
5 AS TDICS NAS RECOMENDAÇÕES INSTITUCIONAIS: ENTENDIMENTOS SOB A PERSPECTIVA DOS MODELOS DE <i>LETRAMENTO AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO</i>	92
5.1 Entendimentos nas recomendações institucionais.....	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	133

1 INTRODUÇÃO

Na tentativa de se introduzir as tecnologias digitais nas escolas, as dificuldades e os entraves surgem, cada vez mais, no cenário da educação brasileira. No contato diário com instituições educacionais, alunos e professores, vejo¹, como professora de língua materna, que se apoderar dessas tecnologias nas salas de aula não é uma tarefa simples e acessível a todos, como, muitas vezes, é divulgado nas mídias.

Ainda, nós professores, tanto em escolas particulares, quanto em escolas públicas, enfrentamos múltiplos impasses para usar as tecnologias digitais no ensino de línguas. Primeiramente, encontramos uma educação que não é homogênea, ou seja, há contextos, alunos, instituições, metodologias, formações distintas nas escolas. Dessa maneira, identificamos um panorama multifatorial concernente a desafios para introdução das tecnologias digitais.

Por isso, ao analisar a situação atual educacional, concebo que a formação docente é um dos contribuintes para superar esses desafios, principalmente, na preparação para utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e reflexão sobre esse aspecto. Alguns autores já argumentaram que essa formação, majoritariamente, mostrara-se defasada em relação ao uso e à apropriação das tecnologias digitais no ensino, visto que nos deparamos com professores sem conhecimento das possibilidades tecnológicas digitais ou mesmo com a ausência de formações continuadas (Scherer; Brito, 2020).

À vista disso, no cenário de pandemia, instaurada em 2020, devido ao vírus SARS-CoV-2, ao conviver com docentes e profissionais na educação com o ensino remoto emergencial, pude contemplar o quanto essa lacuna tecnológica digital na formação dos docentes ampliou as dificuldades de uso das tecnologias digitais no ensino básico.

Desse modo, na pandemia, a produção de materiais e aulas ministradas por meio do uso das tecnologias digitais foram necessárias, porém, muitas vezes, não efetivadas, quando vemos os índices de evasão escolar e qualidade de ensino² durante esse período. Principalmente, quando vivi esses dados na realidade, como professora, em escolas pública e

¹ Na introdução, utilizaremos a 1ª pessoa do singular, demarcando minha posição como professora, essa que foi a maior motivação para esta pesquisa.

² As escolas públicas de Minas Gerais, durante a pandemia, não conseguiram alcançar as metas traçadas para o ensino médio pelo Governo, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2021, por exemplo. Fonte: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao_saeb_ideb_2021.pdf

particular, percebi que muitos estudantes não tinham acesso às aulas ou não conseguiam acompanhá-las, o que se reflete, atualmente, na aprendizagem, como competências e habilidades que não foram consolidadas.

Como ressaltado por Monte Mór (2020, p. 9), devido à instauração da crise sanitária relacionada ao Coronavírus, esses impasses aconteceram tanto na educação básica quanto na universitária; os professores possuíam mínimos conhecimentos “sobre o manuseio de tais aparelhos, serviços e redes para a realização de um trabalho remoto, como alternativa ao ensino presencial”.

Também, identifiquei em minha realidade nas escolas que os professores queixavam-se de não possuírem conhecimento do “básico”, como: criar planilhas, formulários, editar documentos, entre outros... Esses questionamentos surgiram em fóruns virtuais, reuniões de escolas e grupos de professores que existiam na época do ensino emergencial.

Além disso, por muitas vezes, tive que auxiliar outros docentes na utilização de programas tecnológicos que eram solicitados pelo Estado ou pela direção das escolas particulares. Entretanto, percebia que meu conhecimento era devido a cursos de extensão que eu já tinha feito e à pós-graduação em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação, que fazia no IFTM – Campus Uberlândia – Centro, durante a pandemia. Inclusive, a busca por essa especialização foi motivada por minha sensação de falta de conhecimento e insegurança que sentia para abarcar as TDIC em minhas práticas pedagógicas naquela época.

Os docentes com os quais eu convivía, levantavam a questão de que nunca haviam tido nenhum contato com reflexões sobre processos de ensino-aprendizagem com o apoio das tecnologias digitais e as mudanças abruptas fizeram com que eles fossem obrigados a usar o meio digital, seja para compartilhar materiais, seja para desenvolver aulas utilizando outras metodologias. Isso me levou a refletir também sobre como esse ensino aconteceu e alcançou os nossos alunos, já que os professores, muitas vezes, não se sentiam preparados.

Logo, observando todo esse cenário caótico acontecendo na docência, na época do ensino remoto emergencial, em face ao uso (ou não) das tecnologias digitais, surgiu a motivação para investigar cursos que formam professores, especialmente, de língua materna e em Minas Gerais, tendo em vista minha história e o fato de o ensino remoto ter nos mostrado o quanto os professores poderiam estar desamparados pelas políticas governamentais e o quanto a formação inicial poderia influenciar em suas práticas de ensino.

Dessa maneira, com o propósito de discutir a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, em face ao uso das tecnologias digitais, busquei investigar documentos

institucionais da licenciatura em Letras de algumas universidades públicas de Minas Gerais, já que essas formam e capacitam os professores de língua materna do estado onde me localizo. Na pesquisa, tentei identificar o quanto as tecnologias digitais estavam inseridas nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) e em fichas de disciplinas dessas formações iniciais, já que, atualmente, vivemos a era digital, o que modificaria também o ato de compartilhar, ensinar e aprender (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

A escolha das universidades constituintes do *corpus* foi realizada de acordo com alguns aspectos. Justifica-se, primeiramente, a priorização de instituições públicas, já que as maiores notas do Ministério da Educação (MEC) estão concentradas nessas universidades e os documentos oficiais de seus cursos, como os PPC e fichas de disciplinas, são disponibilizados publicamente, sendo de fácil acesso. Além disso, escolhi as instituições de Minas Gerais que ofertam o curso de Letras, pois tanto me formei³ em uma instituição do estado quanto vivencio a realidade mineira dentro de salas de aula, como professora de língua materna. Por fim, foram selecionadas as instituições que conseguiram alcançar as maiores notas de avaliação geral de curso pelo MEC, no ano de 2021, porque essas universidades poderiam ser as mais evidenciadas e procuradas por estudantes devido às notas divulgadas.

Desse modo, as universidades que compuseram o *corpus* para a investigação foram: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal De Viçosa (UFV), ou seja, 7 universidades, no total.

Nesta dissertação, trago uma problematização e investigação dos documentos institucionais dos cursos de licenciatura em Letras dessas universidades federais de Minas Gerais, que foram guiadas pela pergunta de pesquisa: essas universidades possuem, em seus discursos institucionais, menções às tecnologias digitais, para orientar a formação dos professores? Na tentativa de descobrir respostas, investiguei os documentos, então vigentes, nos cursos de Letras dessas universidades durante a pandemia da Covid-19. Levando em conta os resultados encontrados nessa amostra de cursos de formação de professores de língua materna no país, problematizo e reflito sobre os currículos de formação inicial docente.

Por outro lado, tendo em vista o recente cenário que enfrentamos em nosso sistema educacional com o ensino remoto emergencial, penso ser importante problematizar a

³ Cursei a licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia com início em 2016 e finalização em 2019.

formação dos nossos docentes e o quanto estavam capacitados e preparados para trabalhar com as tecnologias digitais, me fazendo perquirir mais algumas questões, como: as matrizes curriculares dos cursos de Letras em Minas Gerais trazem conteúdos programáticos para capacitar os licenciados para o uso das tecnologias digitais? A formação inicial dos professores de língua portuguesa abarca as tecnologias digitais que poderão ser mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem? Os cursos de Letras estão se adaptando e evoluindo, conforme a necessidade dos nossos contextos sociais?

Assim, o trabalho ora proposto se justifica devido à necessidade de se refletir sobre a formação inicial dos nossos profissionais em Letras, esses que compartilham saberes linguísticos com os mais diversos discentes e formam cidadãos para a sociedade. Necessitamos, de acordo com Vieira (2011), de uma formação que agregue as tecnologias digitais à capacitação do profissional, para que ele consiga atuar de forma exitosa em todos os cenários que precise enfrentar.

Ademais, o interesse pela temática já era emergente desde minha graduação, quando, sob a supervisão da professora Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, desenvolvi uma Iniciação Científica⁴ (IC), intitulada “Mapeamento dos artigos acadêmicos na articulação entre ensino de língua materna e tecnologia nas principais revistas brasileiras de Linguística Aplicada”, entre os anos de 2017 e 2019. Com a pesquisa, almejávamos compreender as investigações que já existiam na área com enfoque nas relações entre o ensino de língua materna e a tecnologia digital para mapear as tendências em produções bibliográficas de revistas bem qualificadas e problematizar as implicações e contribuições para o ensino de língua portuguesa.

Depois da conclusão da IC e da graduação (Letras – UFU - Universidade Federal de Uberlândia), minha busca para aprofundamento na temática ainda era eloquente. Nessa procura, encontrei mais uma oportunidade de aperfeiçoamento, a saber, a Pós-graduação em Tecnologias, Linguagens e Mídias em Educação, no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – Campus Uberlândia Centro. Nessa especialização, o desejo pelo tema ascendeu ainda mais, resultando, então, em mais uma pesquisa, intitulada “As tecnologias digitais na formação inicial de professores de língua materna”, sob a orientação da professora Dra. Jaqueline Maissiat.

Mesmo com essas pesquisas acadêmicas, quando eu estava nas salas de aulas brasileiras, como professora, repensava e problematizava diversas situações do meu dia a dia

⁴ Programa de Iniciação Científica Voluntária - PIVIC, da Universidade Federal de Uberlândia, com número de registro DIRPE/PIVIC N° 1239/2018.

em que a utilização da tecnologia digital sempre trazia desafios em minhas práticas. Assim, o desejo de investigar as tecnologias digitais e as relações estabelecidas com a educação se fez eminente seja pelas vivências dentro das salas de aulas seja pelas “interrogações” que já haviam surgido durante as formações mencionadas.

Por outro lado, o panorama pandêmico mostrou que as tecnologias digitais estiveram recuadas no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que essas pudessem permitir infinitas possibilidades no compartilhamento de saberes (Schlemmer, 2021). Na época, percebemos que elas não eram presentes e quando usadas, frequentemente eram apenas como suporte, ao invés de serem desenvolvidas além do aparato tecnológico, ou seja, eram abordadas de modo tecnicista.

Contudo, é necessário enfatizar, de acordo com Bacich; Neto; Trevisani (2015, p. 47), que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações”. Sendo assim, penso que a efetivação dessa integração não ocorria, muitas vezes, por causa das lacunas tecnológicas na formação dos docentes, na minha formação, como algo que se fez notável.

Para Reis e Maissiat (2021),

é perceptível que a realidade não é similar a teoria, visto que os documentos oficiais asseguram uma formação efetiva aos docentes e uma educação básica que abarque o meio digital, entretanto não é o que visualizamos em nossa sociedade. Há lacunas na formação do docente, o que impossibilita a oferta de uma educação ampla, que abranja também o contexto digital (Reis; Maissiat, 2021, p. 129).

Como abordado, eu também havia vivenciado um currículo que não priorizou uma capacitação com mídias e tecnologias digitais ou uma reflexão aprofundada sobre o tópico, assim como aconteceu com outros professores, o que fez com que nos sentíssemos despreparados e/ou desmotivados para utilizá-las.

Todavia, não podemos negar a existência de um discurso oficial que prega a necessidade de sermos capacitados para contemplar as TDIC em nossas aulas, visto que a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), documento oficial, que rege o currículo do nosso ensino fundamental e médio, traz essa temática em voga em diversas competências e habilidades (cf. Fuza e Miranda, 2020).

Ainda, a presença do digital, em recomendações, é recorrente, como citado em

Para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (Brasil, 2017, p. 487).

Portanto, acreditando que podemos trazer possíveis melhorias para o nosso cenário atual, busquei elaborar, com esta pesquisa, uma reflexão crítica que poderá, talvez, subsidiar mudanças nos currículos e até mesmo novas políticas públicas para a formação inicial e continuada de nossos professores, objetivando profissionais capacitados para desenvolver a cultura digital em sala, a partir da investigação dos documentos dos cursos de Letras das universidades federais de Minas Gerais. Pretendo, assim, apoiar avanços na capacitação e na formação dos docentes que, muitas vezes, não possuem esse suporte, a fim de melhorar ainda mais a qualidade da nossa educação básica brasileira.

Portanto, tive como hipótese que norteou a investigação: os currículos de alguns cursos de Letras (Português⁵) de universidades mineiras não fomentariam a formação tecnológica digital do professor, ainda que os documentos oficiais da educação, como a BNCC, exijam trabalhar a cultura digital em sala.

Assim, objetivei identificar a abordagem das tecnologias digitais em dois tipos de documentos institucionais - PPC e ficha de disciplina - e mapear a relação deles com a formação de professores de língua materna, com recorte em sete cursos de Letras de universidades federais de Minas Gerais. Sendo assim, especificamente, os objetivos específicos foram: a) mapear as menções às tecnologias digitais nos discursos institucionais dos cursos de Letras e b) problematizar as implicações e as contribuições institucionais dos cursos para a docência no ensino básico.

A seguir, apresento o capítulo com as teorias que nortearam as discussões. Depois, o capítulo com os processos teóricos-metodológicos que foram necessários para desenvolver a pesquisa. Adiante, mostro os dados gerados por meio das análises dos documentos oficiais, discuto e analiso sob a luz de alguns conceitos, como de tecnologias digitais em um viés de letramento autônomo ou ideológico, com base em Street (1984).

⁵ No *corpus* também há curso de dupla habilitação, tendo em vista que algumas universidades não possuem única habilitação, por exemplo, o curso de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Desse modo, salientamos que, nesses casos, o foco da pesquisa ocorreu nas disciplinas de formação para professor de português.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 As intersecções históricas e teóricas na formação de professores

Primeiramente, precisamos ressaltar que a profissão professor e a formação docente, principalmente de línguas, não estiveram sempre presentes na sociedade. Conforme Leffa (2012), a aprendizagem das línguas antes do cristianismo acontecia por meio apenas do contato com outros falantes, ou seja, não havia uma sistematização para o ensino e, conseqüentemente, não encontrávamos professores.

Segundo Nóvoa (1992), a profissão do educador advém da Idade Média, com os tutores de ensino, que compartilhavam conhecimentos e formavam estudantes para a sociedade da época, construindo saberes. Ainda, aponta como, antigamente, o direito à educação era limitado à classe nobre, já que era necessário poder aquisitivo para oferecer formação aos menores. Entretanto, sabemos que, hoje, a educação é um direito previsto para todos, conforme a **Constituição Federal** (1988), documento jurídico que rege a sociedade brasileira.

Dessa forma, sabemos que a educação é oferecida a milhões de estudantes brasileiros, na tentativa de assegurar esse direito previsto na legislação, seja em instituições públicas, seja em instituições privadas. Conseqüentemente, temos muitos professores construindo e compartilhando saberes em todas as regiões do país. O Censo Escolar de 2021⁶ averiguou que 2,2 milhões de pessoas exerciam a docência na educação básica, no Brasil. Esse professorado, majoritariamente, encontra dilemas e entraves na contemplação do processo de ensino-aprendizagem.

Retomando a história, por meio de Nóvoa (1992), conhecemos que a profissão do professor, no contexto português, constitui-se quando o Estado surge e substitui a Igreja como principal instituição educacional. Refletimos sobre esse contexto, tendo em vista a influência de Portugal no Brasil devido à colonização. Assim, a fundação religiosa, que antes era vista como alicerce da construção de conhecimentos sociais, perde espaço para as primeiras fundações de ensino em Portugal.

⁶ Fonte: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 12 de set.2022.

Com a criação da fundação escolar, inicia-se, então, a expansão do professorado e a descentralização de religiosos como sinônimos de educadores. Essas primeiras instituições de formações para docentes apresentavam cursos limitados e com saberes restritos:

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo (Tanuri, 2000, p. 65).

Sendo assim, concebiam-se tutores de ensino com olhares voltados para a prescrição e transmissão do conhecimento básico para o discente. O professor, neste cenário, ainda não tinha formação específica ou autonomia. Por isso, era limitado a métodos pré-determinados. Esses modelos, segundo Leffa (2012), foram buscados incessantemente pelos pesquisadores da época, na tentativa de desenvolver uma teoria geral, ou seja, que conseguisse superar as lacunas de formação do professorado e de todo sistema educacional, entretanto, mesmo com inúmeras propostas, nenhuma foi aceita como eficaz para aplicação universal.

Nessas teorias de formação dos docentes também foi desenvolvido o conceito de treinamento. De acordo com Vieira-Abrahão (2006), essa teoria é concebida como a preparação de um professor para atender a um objetivo específico e ocorre de modo prescrito e determinado, ou seja, o docente coloca em prática, em sala de aula, o que foi estabelecido a ele em seu treinamento. Contudo, precisamos pensar em uma formação que consiga realmente desenvolver um docente e não apenas treiná-lo, uma formação que busque reflexão sobre as ações produzidas (Leffa, 2001) e que passe a ser compreendida como estratégias voltadas para a reflexão das situações.

Todavia, mesmo com formações rudimentares, desde a Idade Média, o docente possuía a construção de uma imagem positiva na sociedade; era bem quisto, para que, assim, as classes que ocupavam o topo da pirâmide social, na época, dispusessem de filhos escolarizados e letrados. Sendo assim, há séculos já era visada a importância da educação, mesmo que com objetivos e sentidos diferentes:

A Educação promove o acesso aos bens considerados culturais, possibilita ao ser humano a possibilidade de poder transformar-se e modificar a sociedade em que vive e atua. Assim, ao olhar para o docente percebemos que pode desempenhar uma função sociocultural especial, em um amplo sentido, auxiliando seu aluno na conscientização, na compreensão do mundo, na

construção autônoma e significativa de conhecimentos (Sengik; Tim; Stobaus, 2019, p. 981).

Assim, comungamos com o autor, a ideia de que a educação tem o poder da transformação, modifica cidadãos para seres críticos, possibilita ao estudante construir conhecimento e uma leitura crítica da realidade (Freire, 1999).

Por outro lado, assumimos que os professores desempenham múltiplas funções. O papel do docente vai além das paredes das salas de aula, isto é, ele forma seres não apenas no âmbito educacional, mas também no aspecto pessoal (Kumaravadivelu, 2003). Entretanto, sabemos que há concepções ideológicas distintas sobre a função do professor e sobre sua formação (Perrenoud; Thurler, 2009).

Posto isso, temos, neste trabalho, um olhar voltado ao docente, esse que se faz fulcral na vida escolar do discente. Acreditamos que o desenvolvimento do estudante pode estar ligado diretamente à mediação do professor (Libâneo, 1994), isto é, como este lida e constrói os saberes dentro dos espaços educacionais. Por isso, é tão necessário repensarmos a formação do docente para averiguarmos em que medida um licenciado pode sair minimamente preparado da graduação para enfrentar as salas de aulas brasileiras.

García (1999) ressalta que, a princípio, a formação de professores deve possibilitá-los oportunidades para adquirir ou aperfeiçoar conhecimentos, habilidades e disposições, a fim de melhorar a qualidade do processo educativo. Assim, cremos que, na era contemporânea, é exigido uma formação global dos profissionais da educação (Vieira-Abrahão, 2010). Desse modo, é importante que encontremos capacitações que agreguem múltiplas oportunidades para o conhecimento e não apenas métodos pré-determinados.

Ainda, de acordo com Kumaravadivelu (2006), essa formação de professores deve ser vista como um processo contínuo e reflexivo, que se estende ao longo da carreira do docente. Analisando o contexto histórico e o papel do professor, vemos que, nem sempre, as instituições ofereceram cursos aos docentes que expandissem os conhecimentos, pois isso poderia culminar no desenvolvimento de educadores críticos e de cidadãos reflexivos que poderiam questionar o próprio Estado, já que a educação expande a criticidade ao cenário social, político e histórico (Freire, 1999).

Ademais, é notório entender que a formação do docente deve ir além de conteúdos técnicos em algum componente curricular. O professor deve ser preparado para os múltiplos dilemas e enfrentamentos que poderão surgir ao longo da sua trajetória profissional.

No que tange ao digital, por exemplo, consta na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que:

Na profissão docente, o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante que o currículo da formação de professores privilegie o que os futuros professores devem “saber” e “saber fazer”. É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e sua transformação em conhecimento para aprender e resolver os problemas da contemporaneidade (Brasil, 2019, p. 16).

Desse modo, percebemos que, no documento orientador, é notória uma percepção de formação integral do professorado, também voltada às necessidades da sociedade, ou seja, o professor deveria acompanhar as modificações na contemporaneidade, de forma que conseguisse atingir a realidade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Embora saibamos das necessidades da formação do docente abordar o digital, encontramos dificuldades para que ela possa ser desenvolvida e podemos até mesmo questionar posicionamentos como o da BNC.

Ressaltamos que o documento orientador BNC-Formação, como outras legislações, não é aceito de forma consensual, ou seja, muitos professores e investigadores contestam o conteúdo dele⁷. Esse documento orienta a formação dos professores, por meio de competências obtidas na BNCC. Desse modo, essa recomendação torna-se, muitas vezes, questionável, pois, os professores são condicionados a obedecer a demandas técnicas, inclusive para as tecnologias digitais. Conforme Silva (2019),

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (Silva, 2019, p. 133).

Assim sendo, percebemos que esses documentos orientadores que possuem enfoque nas competências reduzem e limitam a ação do professorado à subordinação de métodos. Por isso, a formação dos docentes pode se transformar em regras voltadas apenas para resultados em provas e avaliação, diminuindo a heterogeneidade do processo de ensino-aprendizagem.

⁷ A BNC-Formação pode tornar-se questionável, também, por conta da falta de diálogo para a criação e o desenvolvimento das orientações que parece ter ocorrido, isto é, não teria havido o envolvimento de profissionais da educação para viabilizar e agregar orientações que contemplassem os múltiplos cenários que existem na realidade brasileira, pois o documento padroniza os currículos e minimiza os aspectos político-cultural (Mascarenhas; Franco, 2021).

Todavia, ressaltamos que essas orientações legislativas, mesmo questionáveis, são acatadas, muitas vezes, porque as universidades necessitam seguir os documentos governamentais no desenvolvimento dos PPC, para que essas sejam aprovadas nas avaliações feitas pelo MEC.

Ainda, tanto nas resoluções, quanto na realidade da sua formação, o docente necessita compreender as práticas e o cotidiano da instituição educacional, dos seus discentes e familiares, para que participe ativamente dos procedimentos organizacionais, avaliativos, curriculares e comportamentais da escola (Diniz, 2012). A profissão do professor está ligada a todas as problemáticas sociais, como “desenvolvimento tecnológico sem precedentes, acentuada crise de valores e de paradigmas, novas e tensas configurações geográficas e políticas, riscos ambientais, ataques terroristas, xenofobia, preconceitos, discriminações, desigualdades sempre mais acentuadas” (Moreira, 2020, p. 46).

Para que formemos profissionais qualificados para as salas de aulas brasileiras, alguns óbices necessitam ser revistos e amenizados. O professorado é altamente desvalorizado atualmente, seja financeiramente, seja pela imagem da sociedade quanto ao docente, que, muitas vezes, é posto como responsável pelos problemas dos estudantes ou que “não fazem nada e ficam entrando em greve”. Ademais, se possuíssemos políticas e ações que beneficiassem e amplificassem a valorização da profissão, a qualidade de ensino se modificaria em todas as esferas sociais (Tanuri, 2000).

Além dos olhares turvos sociais aos professores, também encontramos obstáculos na relação entre as universidades e os docentes,

Contribuindo para a instabilidade, estão as complexas relações entre o professor e os órgãos que formam e regulam a carreira docente, entre as quais a relação quase simbiótica que existe entre escola e academia, e que se manifesta de maneiras potencialmente empobrecedoras para o professor (Kleiman, 2008, p. 489).

Como advertido pela autora, há uma distância entre a universidade e a escola, o que deve ser revisto, tendo em vista que essa relação prejudica ainda mais as concepções sobre o professorado. As universidades formadoras de docentes possuem papéis fundamentais na trajetória do docente, essas formam o profissional para desenvolver e oferecer uma educação de qualidade tanto na sua formação inicial quanto em formações continuadas.

Dessa maneira, deve haver uma aliança entre os órgãos governamentais, universidades formadoras, escolas e docentes. Com o diálogo entre esses, teremos uma educação mais

completa e eficaz, com professores motivados e bem formados/informados. Com esse contato direto da universidade com a escola de ensino básico, trilharemos e identificaremos caminhos em comum na educação, e não haverá, assim, a distância que há entre pesquisadores e professores (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014). Em suma:

O cenário alternativo da força no aprender em uso e para usos reais vai por um lado por novas exigências da vida e do trabalho e, por outro, pelo horizonte desejado por uma vanguarda ou elite acadêmica ocupada sistematicamente em reinventar caminhos (Almeida Filho, 2001, p. 24).

Essa mudança no cenário, ou seja, a aliança entre as instituições formativas e os professores da educação básica atribuiria ao docente maior respaldo para enfrentar e alavancar a educação brasileira, criando, assim, sua própria identidade como sujeito formador, por meio dos “processos de identificação sempre situados em um contexto no qual se entrecruzam determinantes das instituições escolar e acadêmica, dos interlocutores e dos discursos que posicionam os sujeitos socialmente” (Guedes-Pinto; Kleiman, 2021, p. 6).

A união entre academia e professores do ensino básico se faz necessária também quando pensamos na formação dos professores de língua materna. Esses precisam de respaldo e formações para prepará-los ao desenvolvimento das múltiplas variedades culturais e linguísticas dos alunos. O docente de língua materna, na universidade, necessita percorrer abordagens que unam escola, linguagem e contexto social (Luquetti; De Moura, 2009), na tentativa de criar processos de aprendizagem inclusivos nas salas de aula.

Enfim, todas essas problemáticas são acentuadas pela desvalorização e desumanização do olhar voltado aos professores. Esses que, majoritariamente, exercem sua profissão de forma grandiosa, sem reconhecimento, suporte, estrutura e valorização. Eles se desdobram, correm riscos, desempenham papéis não previstos, para que os discentes sejam cada vez mais críticos, reflexivos e completos. Portanto, refletir sobre como estão sendo formados se torna central, o que perpassa, pela compreensão de currículos, tópico que passaremos a abordar.

2.2 O papel do currículo na educação e na licenciatura

Aqui, pensemos na construção do currículo. Esse que é um elemento crucial na formação de professores, incluindo o de línguas. De acordo com Moreira (1997), a teoria sobre a temática é ampla, não havendo consenso em relação ao entendimento do conceito, ou seja, encontramos distintas significações. Alguns estudiosos relacionam o currículo aos

conteúdos programáticos; outros associam às vivências no processo de aprendizagem e há quem o considere como algo fixado ou como avaliação (Moreira, 2001).

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que apenas a partir de 1960 encontramos legislações que norteiam as estruturas curriculares das licenciaturas no Brasil. A formação do professor se solidifica em meados do século XX, nas suas primeiras décadas. Com o movimento da Escola Nova, estudos sobre o que ensinar alcançam notoriedade, iniciando algumas investigações curriculares (Lopes; Macedo, 2013).

Nessa época, várias pesquisas já discutiam a formação do professorado, devido aos parâmetros presentes nos currículos. Desse modo, Silva (1991) resalta que diversos trabalhos sobre os cursos iniciais voltados a docentes, nas últimas décadas, denunciam que há

uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (Silva et al., 1991, p. 135).

Dessa forma, vemos a importância de se olhar para a organização curricular, essa que é inerente ao currículo predisposto nas universidades. Por isso, nossa preocupação em entender esse conceito que permeia a capacitação dos professores.

Kumaravadivelu (2003) salienta que o currículo é um recurso que deve ser posto com dinamicidade, tendo em vista que deve refletir as necessidades, prioridades e contextos dos aprendizes, para que, assim, a realidade dos estudantes seja abarcada, não ficando apenas voltado a objetivos e conteúdos. Desse modo, é perceptível que, em todas as etapas educacionais, isto é, da educação básica à educação superior, necessitamos de documentos curriculares que abarquem as múltiplas características dos discentes e docentes.

Segundo Araújo (2018), o currículo deve ser um documento que vá além da enumeração de conteúdos programáticos a serem desenvolvidos, levando em consideração o conjunto de vivências dentro da esfera educacional. Esse texto institucional confere, na maioria das vezes, predefinições ao docente que devem ser expandidas dentro das salas de aulas, todavia, sabemos que o processo de ensino-aprendizagem não é pautado apenas no que é previsto no discurso institucional. Portanto, a organização curricular não deve ser atrelada apenas aos assuntos de um componente, deve haver a ênfase no “conjunto de atividades, (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim” (Saviani, 2016, p. 55).

Outrossim, o currículo possui ênfase nas investigações da formação de professores, tendo em vista que ocupa os diversos níveis de ensino. Como ressaltado por Moreira (1997, p. 7),

O currículo constitui hoje alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformas dos currículos dos diversos graus de ensino, bem como pelo incremento da produção teórica do campo.

Assim, vemos a importância e a necessidade de termos um olhar voltado para os documentos curriculares que regem a formação dos docentes, em nosso caso, de língua materna, visto que o panorama geral do que será explorado nos cursos de licenciatura estão estabelecidos nos discursos institucionais das universidades.

Ainda, não são todas as atividades dos professores em formação que estão contempladas em um currículo, visto que, principalmente, nas universidades públicas, os estudantes dos cursos de licenciatura possuem uma gama de experiências, como congressos, palestras, *workshops*, cursos, entre outros. Por isso, o futuro docente não vive apenas o que é previsto nas matrizes curriculares, ou seja, o ambiente educacional como um todo contribui para a construção desses conhecimentos (Silva, 2003).

Os currículos são possibilidades provisórias, ou seja, eles estão sempre em atualização, tendo em vista, as orientações e legislações do governo para modificação desses cursos nas universidades, na tentativa de acompanhar as relações entre universidade e sociedade, pensando nas condições sócio-históricas, culturais e ideológicas. Desse modo, devem seguir a legislação nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, entre outras) e também da própria instituição (Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, entre outros), ou seja, não há tanta autonomia e liberdade para criação desses documentos.

Ademais, as legislações são transformadas. A exemplo disso, a mais recente resolução que orienta o desenvolvimento dos PPC é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores da educação básica e a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

Salientamos que as resoluções governamentais são instituídas e concedem aos cursos, majoritariamente, o prazo de 2 anos para adaptação às novas orientações. Entretanto, esses

documentos nem sempre são bem quistos, pois as resoluções minimizam os recursos das universidades e regulamentam as práticas das instituições.

Assim sendo, as resoluções educacionais diminuem os recursos e a liberdade das instituições para construir projetos políticos pedagógicos que contemplem as especificidades da universidade e suscitam discussões. Citando novamente a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, destacamos que foi um documento que desenvolveu diversos embates no meio acadêmico e educacional, tendo em vista que conforme o manifesto da ANPED (2020), essa resolução foi redigida de modo ligeiro e sem diálogo com os profissionais da área, “tratava-se de um texto, elaborado por um grupo e consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366). Por isso, muitas entidades polemizaram o documento pela falta de coletividade e por minimizarem, realmente, as necessidades do sistema educacional brasileiro, pois seria desenvolvido

um modelo de organização corporativa para atender ao mercado em que as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’. A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito ‘sabe fazer’ (Albino; Silva, 2019, p. 150).

Desse modo, estaria suprimindo a formação docente a propostas neoliberais que controlam o trabalho do professorado. Não só a legislação é um tópico que influencia os PPC, mas há outros.

Além disso, a questão da identidade docente deve ser relacionada à construção do currículo, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado àquilo que somos (Silva, 2003). Posto isso, os parâmetros curriculares necessitam levar em consideração as práticas sociais e históricas que circundam os licenciandos, já que

Os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (Moreira; Candau. 2007, p. 9).

À vista disso, percebemos que o conteúdo dos currículos, necessariamente, precisa estar em diálogo com o contexto social, pois a construção dos conhecimentos nos cursos precisa estar atrelada à dinâmica do discente, seja à cultura, seja pelas visões pautadas na sociedade sobre política, gênero, hierarquias sociais. Desse modo, não conseguimos

neutralizar o desenvolvimento curricular dessas imagens sociais e identidades sociais (Moreira; Candau, 2007), tendo em vista que o docente e o discente são permeados pela sociedade.

Destarte, ao pensarmos na organização dos cursos de formação de professores de língua materna, necessitamos de licenciaturas que consigam abarcar a interdisciplinaridade (Silva, 2015), para que, assim, tenhamos docentes que consigam abranger, em suas práticas pedagógicas, além do ensino língua, os aspectos sociais e culturais dos estudantes nas salas de aulas de ensino básico.

Essas licenciaturas têm o objetivo de formar professores para a educação básica, entretanto, muito vem se questionando a respeito da formação desses. Como supracitado por Gatti (2010), visualizamos graves problemas no processo de ensino-aprendizagem na sociedade, o que intensifica as indagações sobre esses cursos, “seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos” (Gatti, 2010, p. 1359).

Ainda, Gatti e Barreto (2009) ressaltam que, quando analisado o currículo voltado para formação de professores de língua portuguesa, já encontrávamos

- eleição de disciplinas e/ou ementas sem harmonia com o projeto pedagógico apresentado;
- bibliografias em disparidade com linhas teóricas citadas ou reconhecíveis nas ementas e/ou em disparidade com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- discrepância entre cargas horárias adotadas e as supostamente necessárias para a formação do profissional em sua específica área de atuação;
- recorrência de conteúdos em disciplinas distintas (Gatti; Barreto, 2009, p. 136).

Dessa forma, percebemos que, muitas vezes, deparamo-nos com possíveis insuficiências nos currículos da formação inicial. As investigações demonstram que o currículo se faz crucial na formação dos docentes de língua materna, já que, por meio delas, podemos encontrar o discurso institucional ou apropriações exitosas que promovam múltiplas práticas pedagógicas aos futuros professores (Moreira, 2001).

Por fim, dado o aspecto central do currículo, em nossa análise de dados, investigaremos, por meio do exame dos PPC e fichas de disciplinas, partes dos currículos das universidades selecionadas, com foco nas possibilidades tecnológicas digitais preestabelecidas (ou não) nos discursos institucionais, tendo em vista a importância do currículo nos cursos de formação de docentes. Conforme Brasil (2006), o currículo

é concebido como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais socioantropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso previsto nas Diretrizes Curriculares. Esses referenciais instituem o currículo como um conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e de aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e o respeito à diversidade. É um dos elementos constitutivos do PPC, tendo como orientação básica as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo aperfeiçoamento implica a consideração dos resultados dos processos da avaliação (Brasil, 2006, p. 11).

Assim sendo, é necessário que no currículo as relações sociais sejam colocadas em pauta, não apenas, conteúdos e habilidades voltadas a teorias desvinculadas dos âmbitos ideológicos e das necessidades humanas. Essa dinamicidade do currículo também enfatiza as atualizações que ocorrem na legislação, devido às resoluções governamentais que alteram as orientações no desenvolvimento da organização dos cursos.

No caso dos cursos de Letras analisados, a maior parte dos PPC seguiam as DCN instauradas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015⁸, que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura). Porém, um PPC ainda não havia se adequado a essas diretrizes, o PPC da Universidade Federal de Viçosa que estava em vigor, havia sido institucionalizado em 2013, ou seja, seguindo a DCN anterior.

Ademais, atualmente, já há outra legislação vigente, essa que foi instituída na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁹, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), como já dito. Assim, ressaltamos que não foi o foco do trabalho, mas sabemos que há legislações nacionais, como a LDB vigente, e institucionais que devem ser incorporadas nos PPC.

O PPC é submetido às legislações locais das instituições e é desenvolvido por comissões formadas por integrantes delas, na tentativa de visualizar o cenário da universidade, ou seja, as necessidades daquele contexto de modo que

⁸ <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,e%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada>

⁹ [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o))

Cada curso dispõe de seu projeto pedagógico tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI [Projeto Pedagógico Institucional] ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. (Brasil, 2006, p. 11).

Desse modo, analisaremos esse documento que se mostra crucial na organização dos cursos de graduação, para pensarmos nas possibilidades de TDIC atreladas aos currículos de Letras.

2.2.1 A integração das tecnologias digitais nos cursos de Letras

Outro elemento importante a ser considerado na formação inicial docente diz respeito à integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos e, novamente reiteramos, interessa-nos tratar dessa relação no ensino de língua materna, o que tem sido, inclusive, objeto de crescente interesse e pesquisa na LA (Ribeiro, 2016). A preocupação foi especialmente ampliada diante das transformações impostas pela pandemia de COVID-19.

Desse modo, há a permanência do interesse das pesquisas que permeiem as temáticas sobre tecnologias digitais e ensino de língua materna (Braga, 2016), inclusive na LA. Como ressaltado em Ferreira e Marioto (2012, p. 8):

Acompanhando as mudanças na sociedade com a qual deseja contribuir, a LA passa a interessar-se por temáticas que inserem as novas tecnologias no campo do ensino, na formação de professores e no trabalho com leitura e escrita e contribuem para uma educação mais contextualizada com a sociedade contemporânea.

Com o avanço da tecnologia digital e a inserção dela no ensino de língua, fazem-se necessárias investigações, como se vê na Linguística Aplicada. Assim sendo, é fundamental, observamos nas escolas, “uma concepção que incorpora o impacto identitário das novas tecnologias nas áreas da vida pública e privada em que atua o sujeito” (Kleiman; Marques, 2018, p. 13).

No cenário educacional brasileiro, as tecnologias digitais foram difundidas, tardiamente, na década de 1990, viabilizando novas discussões sobre a formação e o trabalho dos professores com elas (Miranda, 2014), bem como acerca de teorias e materiais voltados para sua utilização no ensino. Conforme Ribeiro (2016)

Assim que as tecnologias digitais se popularizaram no Brasil, nos anos 1990, foi possível perceber um movimento novo em direção à pesquisa e ao ensino, impactados que estavam pela chegada de computadores e softwares que vinham substituir certos modos e práticas, por exemplo, de leitura e escrita (Ribeiro, 2016, p. 92).

Quando compreendemos esse percurso de algumas décadas, notamos que tivemos aproximadamente 30 anos para incorporar as tecnologias digitais no ensino, ou seja, a temática ainda é recente. Além disso, é importante ressaltar, como apontam Rojo e Moura (2012), que deve haver a integração das tecnologias digitais no ensino de língua materna acompanhada por uma reflexão crítica sobre seu uso e impacto, pois nossas práticas já eram restritas e insuficientes antes da inserção delas. Isso implica considerar questões de acessibilidade, inclusão digital e qualidade do conteúdo disponibilizado.

Conforme Coulmas (2014), estamos frente a “uma profunda mudança cultural com consequências para a língua e a sociedade, a economia e a política” (Coulmas, 2014, p. 162). Rojo e Melo (2014) também ressaltam que as práticas de uso da linguagem foram influenciadas pelas invenções tecnológicas. Nessa conjuntura, precisamos reestruturar algumas práticas pedagógicas em língua materna, tendo em vista as modificações decorrentes do avanço das tecnologias digitais na sociedade. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem da língua também necessita ser repensado.

Ainda, Rojo (2013) discorre sobre o desafio do professor de língua materna para desenvolver novas competências para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, tendo em vista a necessidade de permear “a variedade de linguagens e discursos, interagir com outras linguagens para criar sentidos para a multidão de dialetos, discursos, estilos, registros presentes na vida cotidiana” (ROJO, 2013, p. 17), principalmente no meio digital.

Por isso, acreditamos que os cursos de licenciatura em Letras necessitariam proporcionar aos futuros professores a capacidade de promover a familiarização com TDIC para suas futuras práticas de ensino de língua materna. Rojo e Moura (2012) enfatizam que o docente necessita ter, em sua formação inicial, embasamento para desenvolver a experiência da linguagem no processo pedagógico se adequando ao contexto, ou seja, podendo utilizar as potencialidades das TDIC que são usadas diariamente.

Assim sendo, é necessário que tenhamos cursos de Letras que promovam ao futuro docente a capacidade de desenvolver a construção do conhecimento sobre a língua de modo a utilizar essas tecnologias, tendo em vista a modificação dos contextos de uso, de alfabetização

e de letramento pela influência das TDIC (Soares, 2002), ou seja, a hipermodernidade (Lipovetsky, 2004).

O conceito de hipermodernidade, postulado por Lipovetsky (2004) juntamente com outros autores, pressupõe a radicalização da modernidade e não a sua superação, ou seja, ela não traz só avanços tecnológicos, mas também mudanças de comportamento, formas de interação e maneiras de aprender, de ler e de produzir textos, construindo sentidos também de formas diversas.

A partir desse conceito podemos reconhecer a importância da formação inicial docente integrada a reflexões sobre tecnologias digitais; a necessidade de, cuidadosamente, desenvolvermos práticas educacionais para incluí-las de forma eficaz, garantindo um ensino crítico e que atenda às necessidades da sociedade atual, especialmente no contexto de língua materna. Assim sendo,

Com essa disponibilidade de acesso à tecnologia, os professores em seu papel de mediar o conhecimento ganham um aliado para auxiliar o trabalho docente. Permitindo-se fazer pesquisas rápidas em sala, localizar textos, filmes, músicas ou outro material que esteja relacionado ao objetivo da aula e que explore os conhecimentos que os alunos trazem consigo sobre a utilização das tecnologias digitais (Lima; Lima, 2016, p. 44).

Conforme ressaltado, é importante termos docentes que saibam explorar as possibilidades do uso das tecnologias na construção do processo de ensino-aprendizagem. Destarte, torna-se crucial destacar a constante evolução do universo tecnológico digital e seu impacto no ensino de língua materna, pois a incorporação das TDIC no ensino superior pode ter o potencial de catalisar uma transformação na educação (Delorenzi, 2017). Essa mudança agrega uma educação mais significativa e inclusiva, por isso, percebemos a importância da formação docente integrada às tecnologias digitais, valorizando a diversidade, a autonomia e o pensamento crítico dos futuros docentes.

Ademais, é crucial considerar as implicações das tecnologias digitais nas práticas de letramentos. A perspectiva dos NEL, que será discutida com mais profundidade no próximo tópico, pode contribuir para desconstruir visões limitadas sobre a utilização das tecnologias digitais, promovendo uma integração mais significativa delas no contexto educacional, pois, apesar do desenvolvimento delas, ainda se verifica que “as tecnologias digitais pouco alteraram as práticas pedagógicas” (Bacich; Neto; Trevisani, 2015, p. 89).

Outrossim, apesar do avanço das tecnologias digitais e da presença crescente de multimídias nas salas de aula, as práticas pedagógicas ainda permanecem essencialmente iguais, há mais de um século. Os professores continuam a adotar abordagens tradicionais de ensino, centradas na transmissão de conhecimento e na avaliação padronizada, pouco utilizando as ferramentas digitais disponíveis para inovar suas metodologias (Bacich e Moran 2017), por exemplo. Desse modo, é necessário ter docentes de língua materna que abranjam essas em suas metodologias de forma crítica, tendo em vista que as tecnologias digitais poderiam potencializar a produção de linguagem (Santaella, 2001).

No entanto, segundo Caiado e Gomes (2013), em uma investigação que buscava compreender as práticas pedagógicas de docentes de Língua Portuguesa, envolvendo as tecnologias digitais, poucas escolas agregavam as TDIC para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Nesse cenário, os pesquisadores perceberam certa dificuldade daqueles professores participantes em trabalhar as tecnologias em suas práticas. Assim sendo, os autores conceberam que

A falta, escassez ou ineficiência na formação dos docentes para o trabalho com as novas TDIC são fatores que, também, poderíamos elencar como propiciadores do não uso dessas tecnologias para o ensino-aprendizagem de língua materna por parte dos professores de LP (Caiado; Gomes, 2013, p. 19).

Esse ponto de vista nos mostra que os cursos de Letras precisam estar alinhados ao contexto social dos estudantes. Assim, é necessário que a formação inicial consiga incorporar e promover ao futuro professor a inclusão de TDIC que já estão em uso na sociedade.

Por outro lado, Caiado e Gomes (2013) argumentam que o uso das TDIC nas aulas de LP

motiva o aluno para trabalhar com as questões da língua materna, favorece a compreensão da variação linguística, na medida em que expõe a diversidade de linguagens em variados ambientes, favorece a pesquisa, amplia o tempo do aluno de escritura e leitura, propicia o letramento digital (Caiado; Gomes, 2013, p. 20).

Assim, o(s) letramento(s) digital(is) representa(m) uma dimensão essencial da educação linguística contemporânea, que se depara com a crescente influência das tecnologias digitais em todos os aspectos da vida moderna.

Os letramentos digitais transcendem a mera alfabetização tecnológica, englobando uma gama de competências que permitem aos indivíduos participar ativamente da sociedade

digital. A expressão abrange não apenas a habilidade de utilizar ferramentas digitais, mas também compreende a capacidade de compreender, interpretar e produzir significados em contextos digitais diversos (Buzato, 2006).

Ainda, de acordo com Silva e Reis (2017, p. 106)

O letramento digital corresponde a usos de ferramentas digitais ou hipermodais, mediados pela escrita, para propósitos específicos. No contexto de instrução formal, tematizado nesta investigação, as práticas de letramento digital requerem dos alunos-mestre a competência para usar a tecnologia e a apropriação crítica dos usos mencionados, no complexo contexto de formação inicial e, inclusive, no futuro local de trabalho.

Assim, o letramento digital na formação dos docentes pode fortalecer o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas de ensino básico (Silva; Reis, 2017), visto que a sociedade contemporânea desfruta da interação digital, utilizando leitura e escrita de forma digital, o que nos faz necessitar ainda mais dos letramentos digitais (Rojo, 2007).

Faz-se necessário, então, pensarmos no letramento digital dos nossos docentes de língua materna, principalmente quando analisamos esse conceito na formação inicial do professorado, pois necessitamos de professores que tenham habilidades, conhecimentos e compreensão crítica para mediar às tecnologias digitais.

Assim, concebemos um professor como letrado digital, quando esse consegue se apropriar das TDIC de modo reflexivo, ou seja, quando esse desenvolve as práticas envolvendo as tecnologias digitais de forma crítica e criativa, usufruindo das múltiplas possibilidades. Por isso, carecemos de formações iniciais que promovam essas práticas aos futuros docentes (Marzari; Leffa, 2013); os educadores devem estar familiarizados com os gêneros discursivos e com as linguagens digitais utilizados pelos alunos, a fim de incorporá-los de maneira inovadora e produtiva ao ambiente escolar.

Reginatto (2009) ressalta a importância de as práticas pedagógicas nos cursos de licenciatura de língua materna enfatizarem o universo digital em sua organização curricular. Nesse sentido, explorar os letramentos digitais seria fundamental não apenas para entendermos as dinâmicas da comunicação contemporânea, mas também para desenvolvermos estratégias pedagógicas que preparem os alunos para uma participação eficaz e crítica na era digital (Rojo, 2007).

Ainda conforme Fiad e Miranda (2014), muitas vezes, nos cursos de Letras, não há aprofundamento das concepções e potencialidades das tecnologias,

no que tange ao digital, a despeito da grande quantidade de práticas dentro da universidade que são feitas on-line (matrículas, requerimentos etc) os alunos percebem somente o auxílio que as ferramentas técnicas podem propiciar (arquivos de armazenamento, comunicação instantânea) e não se aprofundam no que as subjaz em termos sociais, culturais, de relações de poder e podem os constituir como sujeitos acadêmicos, apontando para a necessidade urgente de uma reflexão sobre a articulação dos letramentos acadêmicos e digitais dentro do contexto acadêmico em geral e dessa universidade pública [que pesquisaram], em particular (Fiad; Miranda, 2014, p. 44).

Em convergência com as autoras, entendemos que isso envolve não apenas fornecer condições para que os alunos desenvolvam as habilidades digitais, mas também repensar as práticas pedagógicas em Letras para aproveitar ao máximo o potencial das tecnologias digitais.

A esse respeito de uso, Silva e Fuza (2017) ressaltam as possibilidades dentro das salas de aulas com as tecnologias digitais, uma vez que essas

favorecem o enriquecimento dos cursos de licenciatura especialmente o uso das tecnologias na língua portuguesa, com contribuições que possibilitam tanto para o docente quanto para o discente a criação de métodos que diversificam os saberes por meio da interação e da criatividade (Silva; Fuza, 2017, p. 143).

Entretanto, as mesmas autoras perceberam que os professores, muitas vezes, limitam o conhecimento das TDIC à utilização de instrumentos, como o computador. Por isso, há “a necessidade de novas práticas no interior do curso de Letras que tratem dos usos das tecnologias, possibilitando o letramento do professor em formação para atuar na era digital” (Silva; Fuza, 2017, p. 159). Pensando, então, nas práticas nos cursos de Letras, debateremos, a seguir, a respeito dos conceitos de letramentos, além daqueles com tecnologias digitais, por serem práticas sociais que se fazem fulcrais no entendimento das práticas de língua materna.

2.2.2 As faces dos letramentos nos cursos de Letras

No tocante ao ensino de língua portuguesa, é pertinente tratarmos de um dos aportes que tem o embasado no Brasil, que se trata do conceito de letramento(s). Esse pode trazer consigo interpretações pedagógicas e sociais significativas e diferentes até mesmo na BNCC (cf. Fuza e Miranda, 2020).

O conceito de letramento começa a ser discutido no Brasil por volta da década de 1980 e, na maioria das vezes, esteve relacionado ao de alfabetização (Soares, 2004), embora cada concepção carregue sua especificidade. Sendo assim, discutiremos alguns pressupostos dos letramentos que embasarão nossas discussões e análises.

A autora Magda Soares ressalta que os processos de alfabetização e de letramento ocorrem simultaneamente e estão ligados, ou seja,

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 14).

Sendo assim, devido às possibilidades de usar a língua nas práticas sociais, encontramos a multiplicidade de letramentos. Uma vertente de compreensão sociocultural dessa diversidade de letramentos foi desenvolvida pelos Novos Estudos dos Letramentos (cf. Street, 2014) e foi nela que nos ancoramos neste trabalho.

Os Novos Estudos de Letramentos buscavam entender as práticas de letramentos dentro dos contextos sociais e históricos; foram designados como novos estudos por ressaltarem a multiplicidade desse conceito e se diferenciar da acepção de “literacy” (letramento) como alfabetização (Street, 2003). Assim, o letramento é sempre colocado no plural, para que possamos agregar os sentidos dos contextos, interações cotidianas (Barton, 1997). Nessa perspectiva, Dionísio ressalta o conceito de letramento como

Conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam (Dionísio, 2006, p. 26).

Desse modo, nessa abordagem, encontramos a ênfase nas práticas sociais variadas e nos distintos usos da linguagem, permitindo a conceituação de letramento em suas diversas manifestações. Seus principais autores indicam que os significados e os usos da língua estão relacionados com contextos culturais específicos (Street, 2014). Assim, os letramentos seriam

“maneiras de estruturação discursiva que afetam, como outras formas de falar sobre o mundo, a nossa própria relação com esse mundo” (Kleiman, 1998, p. 175).

Conforme abordado por Street (2003), os Novos Estudos dos Letramentos adotam uma perspectiva etnográfica para investigar como as pessoas empregam seus conhecimentos de leitura e escrita e quais textos estão relacionados às suas vidas. Essa concepção visa compreender as práticas de letramentos de comunidades e grupos específicos inseridos em contextos sócio-históricos particulares.

Desse modo, a neutralidade nas práticas de letramentos é rejeitada devido às questões sociais e ideológicas que estão sempre atreladas ao uso da língua, além “do comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (Fischer, 2008, p. 28).

Esses letramentos, então, estão interligados diretamente ao contexto de utilização da língua. Na prática linguística, Street (1984, 1994) identificou duas concepções de letramento diferentes, fazendo a distinção entre os modelos de letramento *ideológico* e *autônomo*. No entanto, o autor ressalta que essas duas visões são interligadas e que os letramentos são atos sociais. Logo, o modo de interação no processo de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes são atos sociais. Desse modo, o estudioso propõe uma abordagem crítica para compreender as práticas de leitura e escrita em contextos sociais diversos.

Para entender, o letramento ideológico, conforme definido por Street (1984), refere-se às práticas de leitura e escrita que são influenciadas e moldadas por ideologias presentes em determinado contexto social. Essas podem estar enraizadas em estruturas de poder, sistemas políticos, econômicos e culturais. Assim, esse modelo transcende a funcionalidade, pois reconhece o letramento como social e culturalmente determinado, assumindo diferentes significados para cada grupo. Street (2003) leva em consideração as possibilidades de significados nas diversas práticas sociais e históricas.

Ainda, o modelo ideológico está relacionado às experiências de vida, leitura e escrita de cada indivíduo, visto que eles “[...] possuem diferentes letramentos dos quais fazem uso, associados às diferentes esferas da vida” (Barton, 1994, p. 35). Desse modo, nessa concepção, o letramento é sempre entendido por meio das práticas sociais, como um processo flexível.

Por outro lado, o letramento autônomo, para Street (1984), não leva em consideração as possibilidades culturais, ideológicas e sociais atreladas ao uso da linguagem. Desse modo, ignora os contextos e delimita as práticas como se fossem neutras e técnicas. O modelo, então, condiciona o ensino a algo funcional e a prática tem o fim em si mesma, as perspectivas culturais, sociais e ideológicas são suprimidas à neutralidade e à universalidade.

Assim, no contexto de cursos de Letras, a orientação para o “letramento ideológico” ou “letramento autônomo” pode desempenhar papel fundamental, na formação de professores de língua materna no que diz respeito à compreensão de tecnologias digitais, inclusive. Acreditamos que, quando uma instituição formadora assume o primeiro modelo permite aos seus estudantes compreenderem criticamente como as ideologias estão embutidas no uso de tecnologias digitais, na linguagem, na literatura e na cultura, capacitando os professores em formação a analisar textos de maneira contextualizada e a reconhecer os diferentes discursos presentes na sociedade (Schneider, 2013).

Por outro lado, ao adotar um modelo de “letramento autônomo”, uma instituição de Ensino Superior pode desencorajar seus estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e críticos, limitando seu desenvolvimento a habilidades de pesquisa, promovendo práticas nas quais a reflexão e a produção de conhecimento se dão de forma independente. Essa abordagem pode resultar em profissionais, no caso professores de língua materna, formados em cursos de Letras, que carecem da capacidade de questionar e analisar criticamente o poder da linguagem e da literatura em influenciar e interpretar o mundo ao seu redor e de avaliar os usos das tecnologias digitais.

Entretanto, apesar de apontar para as duas concepções, Street (1994) defende que as práticas de letramentos sempre carregam ideologias. Desse modo, as duas concepções são entrelaçadas, tendo em vista que portam certa visão de mundo, concepções de identidade e conhecimento. Ainda, a interação com uma variedade de discursos e modelos é essencial para a formação dos indivíduos, pois é através dessas interações verbais que as pessoas se constituem nas práticas dos letramentos.

Logo, essas concepções de letramentos também permeiam os cursos de Letras. Como são espaços de formação de professores de língua materna, destacamos que os profissionais são formados a partir de alguma orientação e que ela também embasará suas práticas de ensino. Portanto, é importante conhecermos os modelos de letramentos que podem ser sugeridos para os cursos de Letras nas universidades que selecionamos na pesquisa e, em nosso caso, com recorte específico para o tópico das tecnologias digitais.

3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PELA LA PARA INVESTIGAÇÃO DOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS DAS UNIVERSIDADES

3.1 Caracterizando a pesquisa na Linguística Aplicada

As investigações na Linguística Aplicada (LA) sobre o ensino de língua materna ainda podem ser consideradas recentes, quando comparadas às línguas estrangeiras, tendo em vista que o campo se difunde em meados do século XX, entre a década de 1980, no exterior, e, em 1990, no Brasil (Barcelos, 2004). Nesse início, a Linguística Aplicada se tornou, em alguns casos, disciplina em cursos de Letras (Vieira-Abrahão, 2010), os quais, na época, ainda valorizavam a teoria acima da prática.

A LA, em sua ascensão, ainda era subjugada apenas como reprodução, aplicação das teorias linguísticas, então, subordinada à Linguística. Desse modo, era denominada com visão enviesada (Cavalcanti, 1986). Entretanto, sabe-se que a área não é inferior ou limitada às outras teorias linguísticas (Celani, 1992).

O papel da pesquisa na Linguística Aplicada não é restrito apenas a teorias, devemos observar as práticas linguísticas, estabelecendo, então, uma relação entre teoria e prática. Por isso, Rojo (2006) considera que a LA, muitas vezes, é subjugada, por se distanciar de determinadas conceituações linguísticas que sugerem a teoria dissociada da prática. A área, como enfatizado por Moita Lopes (2006), deve ir além das fronteiras entre prática e teoria.

Dessa forma, é perceptível que as investigações no campo trazem vários resultados e contribuições para a sociedade. Para Moita Lopes (1996), a LA tem a finalidade de investigar soluções para os problemas no uso da linguagem, que podem ir além da sala de aula, se considerado o uso na *práxis* humana.

De acordo com Moita Lopes (1996), há princípios norteadores para pesquisa na LA, definindo-se como:

- a) de natureza aplicada em Ciências Sociais; b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual; c) de natureza interdisciplinar e mediadora; d) que envolve formulação teórica; e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista (Moita Lopes, 1996, p. 19).

Ademais, a LA passa a articular princípios interacionistas, pois necessita de uma reflexão crítica social diante das pesquisas e da valorização da interpretação e produção do usuário da língua. Dessa maneira, faz-se cada vez mais reflexiva (Moita Lopes, 2006),

visualizando investigações com a linguagem no centro. Por isso, encontramos, cada vez mais, ênfase em estudos sobre a formação dos professores, na LA, pois essas problematizações são identificadas na prática com a utilização da linguagem.

Entretanto, Fabrício (2011) ressalta a necessidade de se ater que a LA não tem a pretensão de delimitar os professores em sua totalidade, pois isso seria reduzi-los, tendo em vista que esses são múltiplas faces e possibilidades no seu conjunto.

Levamos em consideração, também, que o uso da linguagem, na LA, é visto como práticas que não são neutras, ou seja, carrega ideologias e intenções políticas, o que acarreta em efeitos na sociedade (Fabrício, 2006). Além disso, a LA se encarrega de olhar uma demanda social, isto é, a prática da linguagem em um contexto (Maingueneau, 1996).

A LA vai ser definida por Soares (2008 apud Brumfit, p. 2) como “investigação empírica e teórica de problemas do mundo real nos quais a linguagem é uma questão central”. Concebemos que, mesmo com tantos eixos e linhas investigativas, ela se interessa, majoritariamente, pelo empirismo, como pelo problema em sala de aula. Nesta pesquisa, nos inserimos no campo, uma vez que nosso enfoque esteve em pesquisar a formação inicial de professores de língua materna atrelada às TDIC, por meio da análise de discursos institucionais.

3.2 Apresentação da pesquisa e do *corpus*

O trabalho foi fundamentado como uma pesquisa documental e qualitativa (Lüdke; André, 1986), para conseguirmos os objetivos de identificar a abordagem das tecnologias digitais nos documentos institucionais e relacionar com a formação de professores de língua materna, além de menções às tecnologias digitais nos discursos estruturais dos cursos de Letras para problematizar as implicações e as contribuições deles para a docência no ensino básico.

A pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental dos PPC de 7 cursos de licenciatura em Letras de universidades federais de Minas Gerais e de 682 fichas de suas respectivas disciplinas. Utilizamos a investigação qualitativa, tendo em vista a categorização e a interpretação dos dados gerados, assim, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada da relação entre linguagem, TDIC e a formação de professores no contexto investigado. Ainda, mais especificamente, localizamos a presente

pesquisa na área da Linguística Aplicada, tendo em vista a área indisciplinar que a LA ocupa (Moita Lopes, 2006), como já explicitado no item anterior.

A pesquisa qualitativa, na Linguística Aplicada, enfatiza a compreensão em profundidade dos fenômenos linguísticos em contextos específicos, que nos permite investigar e explorar as complexidades da linguagem em seu contexto social Pennycook (2021). Isso ressalta a necessidade de as pesquisas considerarem o contexto social e cultural ao investigarem questões linguísticas, enfatizando também a reflexão dos pesquisadores na interpretação dos dados, reconhecendo suas próprias perspectivas e preconceitos (Norton, 2013).

Esse caminho teórico-metodológico foi escolhido por permitir uma análise detalhada e sistemática dos conteúdos dos documentos, buscando identificar as referências específicas às TDIC e sua integração no contexto do currículo dos cursos, por meio dos PPC e das fichas de suas disciplinas.

Como citado em Lüdke e André (1986), na análise documental:

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias (Lüdke; André, 1986, p. 42).

Sendo assim, a partir a partir dessa metodologia, baseada em leituras e levantamentos, delineamos a abordagem das TDIC nos documentos do *corpus*. A análise documental, nesta investigação, faz-se notável ao analisarmos os objetos na tentativa de compreender os discursos institucionais, em dois tipos de documentos.

O *corpus* foi constituído de forma sistemática, contemplando os PPC disponíveis dos cursos de Letras das universidades federais selecionadas e localizadas em Minas Gerais, que atingiram as maiores notas de avaliação geral de curso pelo MEC, no ano de 2021. Foram incluídos os PPC da graduação em Letras (Português) e, posteriormente, as fichas dos componentes curriculares previstos na matriz curricular dos cursos.

Primeiramente, é importante ressaltar que cada PPC é organizado diferentemente, em seções, porém, muitas delas são semelhantes, pois seguem uma estrutura já padronizada, tendo em vista as necessidades que devem ser descritas nesse documento. O PPC desenvolve a organização geral de um curso, ressaltando, principalmente, objetivos, competências e

habilidades desenvolvidas na graduação, além de enfatizar o perfil do egresso e descrever fluxogramas e matrizes.

Esse documento deve seguir as legislações governamentais, por isso, muitos exemplares apresentam estruturas semelhantes, tendo em vista que obedecem a determinações de instâncias superiores. Ainda, enfatizamos que se orientam por leis institucionais e, além de estar sob regência de injunções legislativas, o PPC é construído por comissões de docentes do curso e por outras instâncias da instituição. Essa escrita do documento, muitas vezes, pode se mostrar como disputa de poder, pois os docentes podem buscar priorizar vertentes distintas dentro do mesmo núcleo institucional. Além disso, por ser um documento desenvolvido por várias pessoas, também pode existir um conflito até se estabelecer um consenso, entre diversos outros fatores¹⁰.

Já as fichas são compostas por informações sobre o componente curricular que será desenvolvido no curso, fornece uma descrição de uma disciplina oferecida na graduação. Essa ficha contém várias informações importantes que ajudam os alunos a compreender o conteúdo, os objetivos e os requisitos da disciplina, além de funcionar como norteadora para o docente desenvolver o que é previsto pela universidade. Em geral esse documento é organizado com seções de ementa, objetivos, carga horária, metodologia, programa e bibliografia.

Enfim, esses documentos oficiais (PPC e ficha de disciplinas) compuseram o *corpus* para análise de dados. São eles, no total: o PPC de 2020 e as ementas das disciplinas da UFJF; o PPC de 2018 e as ementas das disciplinas da UFLA, o PPC de 2018 e as ementas das disciplinas da UFMG; o PPC de 2020 e as fichas das disciplinas da UFSJ; o PPC de 2022 e as ementas das disciplinas da UFTM; o PPC de 2018 e as fichas das disciplinas da UFU; o PPC de 2013 e as ementas das disciplinas da UFV, como exposto no quadro abaixo.

Quadro 1 – *Corpus* de análise

<i>Corpus de análise</i>	
Instituição	Documento
UFJF	PPC (2020) 84 fichas das disciplinas
UFLA	PPC (2018)

¹⁰ O foco do trabalho não é aprofundar e detalhar o contexto de produção do PPC, pois temos apenas a visão como estudante na construção do documento e não como docente da universidade.

	68 fichas das disciplinas
UFMG	PPC (2018) 167 fichas das disciplinas
UFSJ	PPC (2020) 85 fichas das disciplinas
UFTM	PPC (2018) 98 fichas das disciplinas
UFU	PPC (2018) 73 fichas das disciplinas
UFV	PPC (2013) 107 fichas das disciplinas

Fonte: Elaboração própria

3.2.1 Detalhamento dos PPC

Desenvolveremos, nesta seção, um detalhamento dos PPC, que foram objetos da pesquisa. Os documentos analisados foram redigidos nos últimos 11 anos e utilizados, portanto, no período da pandemia. Assim sendo, esses discursos institucionais investigados nos trazem algumas preocupações distintas entre as universidades federais de Minas Gerais, visto que podemos perceber as TDIC sendo mencionadas de diversas formas, como será abordado na análise.

É importante dizer que um PPC sofre atualizações com o passar do tempo para que não fique desatualizado e, assim, acompanhe as necessidades sociais, como enfatizado por Masetto (2011):

A organização de um currículo também coloca seus construtores numa perspectiva de perscrutar o horizonte em busca de novas possibilidades, de desafiar os limites do estabelecido e pensar um ensino superior que responda às exigências atuais e futuras (Masetto, 2011, p. 5).

Desse modo, o discurso institucional, desenvolvido juntamente ao PPC de cada curso, deve apresentar uma organização específica. Para compreensão, descreveremos brevemente esses documentos de nosso *corpus*, a seguir, pela ordem alfabética das universidades.

Primeiramente, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), há a oferta de um curso de Letras disponibilizado em duas modalidades (bacharelado e licenciatura). Entretanto,

como nossa investigação prevê a pesquisa sobre a formação do professor de língua materna, focamos na licenciatura, intitulada como “Letras: Português e respectivas literaturas”.

O curso, como previsto no PPC de 2020, constitui-se de 8 semestres letivos, entre disciplinas obrigatórias e optativas. Essas estão distribuídas em núcleos, sendo eles: Núcleo I - formação geral, Núcleo II - aprofundamento e diversificação, núcleo III - profissionalizante, núcleo IV - flexibilização. Eles são contemplados, concomitantemente, nos oito semestres previstos.

Para entendermos a organização estrutural do PPC da universidade, temos abaixo o sumário do documento, que nos mostra os tópicos abordados ao longo do texto institucional:

Figura 1 – Sumário do PPC da UFJF

Projeto Pedagógico da Licenciatura em Letras	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Sumário	
I. APRESENTAÇÃO.....	5
II. OBJETIVOS DA LICENCIATURA EM LETRAS	7
III. PERFIL DO EGRESSO DA LICENCIATURA EM LETRAS	12
3.1. Características Gerais.....	12
3.2. Perfil do licenciado em Letras pela UFJF.....	15
IV. A LICENCIATURA EM LETRAS: INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O CURSO	18
4.1. Dados gerais do curso.....	18
4.2. Do ingresso e das habilitações.....	19
V. LICENCIATURA EM LETRAS: COMPETÊNCIAS, HABILIDADES ESPECÍFICAS E CAMPOS DE ATUAÇÃO	24
5.1. Licenciatura em Letras: Português e respectivas literaturas	25
5.2. Licenciatura em Letras: Espanhol e respectivas literaturas	27
5.3. Licenciatura em Letras: Inglês e respectivas literaturas	29
5.4. Licenciatura em Letras: Português-Francês e respectivas literaturas	31
5.5. Licenciatura em Letras: Português-Italiano e respectivas literaturas	34
5.6. Licenciatura em Letras: Português-Línguas Clássicas e respectivas literaturas	36
VI. ESTRUTURA CURRICULAR	39
6.1. Características gerais	39
6.2. Práticas como Componente Curricular, Estágios Supervisionados e Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	42
- Práticas como Componente Curricular	42
- Estágios Curriculares Supervisionados	47
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	49
6.3. Conteúdos curriculares e carga-horária por habilitação.....	50
(a) Português e respectivas literaturas (Noturno).....	50
(b) Espanhol e respectivas literaturas (Noturno)	50
(c) Inglês e respectivas literaturas (Integral)	51
(d) Português-Francês e respectivas literaturas (Integral)	51
(e) Português-Italiano e respectivas literaturas (Integral).....	51
(f) Português-Línguas Clássicas e respectivas literaturas (Integral)	51
6.4. Fluxogramas para a Primeira Habilitação	52
Fluxograma – Licenciatura em Letras: Português e respectivas literaturas (Noturno)	53
Fluxograma – Licenciatura em Letras: Espanhol e respectivas literaturas (Noturno)	57
Fluxograma – Licenciatura em Letras: Inglês e respectivas literaturas (Integral).....	60
Fluxograma – Licenciatura em Letras: Português-Francês e respectivas literaturas (Integral)	63
Fluxograma – Licenciatura em Letras: Português-Italiano e respectivas literaturas (Integral)	67
Fluxograma – Licenciatura em Letras: Português-Línguas Clássicas (Integral)	71
6.5. Reingresso para obtenção de Nova Habilitação ou Segunda Modalidade	75
6.6. Fluxogramas Segunda Habilitação	79
Fluxograma 2ª habilitação – Licenciatura em Letras: Português e respectivas literaturas (Noturno).....	79

Já o PPC de Letras da UFLA contém 104 páginas, no início traz algumas informações básicas sobre o curso, seus princípios, objetivos e perfil institucional. A licenciatura é dividida em oito períodos e possui uma ampla estrutura, formada por muitos departamentos.

No geral, a graduação da UFLA é dividida em “Componentes curriculares obrigatórios”, “Componentes curriculares eletivos”, “Trabalho de Conclusão de Curso”, “Estágios Obrigatórios” e “Componentes Curriculares Complementares”. Ainda, a figura abaixo nos mostra a organização do PPC da universidade:

Figura 2 – Sumário do PPC da UFLA

SUMÁRIO	
1. APRESENTAÇÃO	5
2. CONTEXTO INSTITUCIONAL	7
2.1 Dados da Instituição	7
2.2 Contexto geográfico da Universidade	7
2.3 Histórico da Universidade Federal de Lavras	8
3. PERFIL INSTITUCIONAL	12
3.1 Missão institucional	12
3.2 Princípios institucionais: visão e valores	13
3.3 Áreas de atuação acadêmica	13
3.4 Inserção regional	13
3.5 Relações e parcerias institucionais: regional, nacional e internacional	14
3.6 Responsabilidade social da UFLA	16
3.7 Objetivos da Instituição	17
3.8 Diretrizes Pedagógicas da UFLA	17
3.9 Organograma da Universidade	19
4 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	20
4.1 Contexto educacional e perfil do curso	20
4.1.1 Histórico do Curso	22
4.1.2 Justificativa	23
4.1.3 Concepção do Curso	25
4.2 Políticas institucionais no âmbito do curso	30
4.2.1 Política institucional para o ensino na graduação	30
4.2.2 Diretrizes para a graduação a distância	31
4.2.3 Política de pesquisa	33
4.2.4 Política de extensão e cultura	34
4.3 Objetivos do curso	36
4.3.1 Objetivo geral	36
4.3.2 Objetivos Específicos	39
4.4 Perfil profissional do egresso	42
4.5 Estrutura curricular	44
4.5.1 Flexibilização Curricular	45
4.5.2 Integração entre teoria e prática	47

Fonte: PPC – UFLA (2018)

Seguindo, no PPC da UFMG, há 78 páginas. No documento, é enfatizada a história da universidade, por ser uma das primeiras do Brasil, criada no século XVIII, construindo, assim, um legado histórico. Já a faculdade de Letras (FALE) foi criada em 1968, com a divisão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O curso tem como princípio a flexibilidade e o dinamismo do conhecimento. Desse modo, a organização curricular se dispõe da seguinte maneira: “Núcleo de Formação Específica”, “núcleo de Formação Complementar”, “um conjunto de atividades de Formação Livre (FL)”, “um conjunto de atividades de Formação Transversal (FT)” e “um conjunto de atividades de Formação Avançada (FA)”. A seguir, apresentamos o sumário do PPC do curso da UFMG para facilitar a compreensão da organização do documento:

Figura 3 – Sumário do PPC da UFMG

Sumário	
1. INTRODUÇÃO	6
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UFMG	6
1.2 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	6
1.3 PERFIL INSTITUCIONAL, MISSÃO E BREVE HISTÓRICO	7
1.3.1 MISSÃO	7
1.3.2 BREVE HISTÓRICO	7
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO DE LETRAS	11
2.1 DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE E DO CURSO	11
2.2 BREVE HISTÓRICO DA UNIDADE E DO CURSO	12
2.3 JUSTIFICATIVA PARA A REFORMULAÇÃO CURRICULAR	13
3. REQUISITOS DE ACESSO	16
4. BASES LEGAIS	19
5. OBJETIVOS DO CURSO	21
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
6. PERFIL DO EGRESSO	22
6.1 PERFIL GERAL DO GRADUADO EM LETRAS	22
6.2 PERFIL DO LICENCIADO EM LETRAS	24
6.3 CAMPOS DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS	24
6.4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO LICENCIADO EM LETRAS	25
7. PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	30
7.1 CONCEPÇÃO DE CURSO	30
7.2 LICENCIATURA SIMPLES E LICENCIATURA DUPLA	31
8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	32
8.1 TRAJETÓRIAS/PERCURSOS DE INTEGRALIZAÇÃO	35
8.2 REPRESENTAÇÃO DO CURRÍCULO	37
8.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	40
8.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA DA FALE	53
8.4.1. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO	55
8.5 EMENTÁRIO	58
9. A AVALIAÇÃO	58
9.1. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE LETRAS	59
9.2 CRITÉRIOS, PROCEDIMENTOS E MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DO CORPO DISCENTE	60
9.4 AVALIAÇÕES DO CORPO DOCENTE	63
10. POLÍTICAS E PROGRAMAS DE PESQUISA E DE EXTENSÃO	66
10.1.1 OS GRUPOS E NÚCLEOS DE ESTUDOS	67
10.2 A EXTENSÃO	68
10.3 POLÍTICAS DE MONITORIA, DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E DE PESQUISA RELACIONADAS AO CURSO	70
11. INSTALAÇÕES, LABORATÓRIOS E EQUIPAMENTOS	71
11.1 AMBIENTES ADMINISTRATIVOS E DE APOIO DOCENTE	72
11.2 LABORATÓRIOS	72
11.3 RECURSOS MULTIMÍDIA	75

Fonte: PPC – UFMG (2018)

O outro PPC analisado foi o da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), que possui a graduação em Letras, licenciatura, de modo presencial, desde 1954. O curso passou por diversas reformas curriculares, tendo em vista as exigências e necessidades da comunidade e dos discentes. Desse modo, analisamos o PPC de 2020, aprovado em 2019.

O curso é dividido, no PPC, em 3 núcleos de conhecimentos. O primeiro é definido como básico por tratar fundamentos gerais e o segundo é concebido como estudos específicos e aprofundados. O terceiro núcleo seria o de estudos integradores, com atividades acadêmicas.

O documento contém 121 páginas, possui uma organização estrutural distinta dos outros documentos analisados, tendo em vista que encontramos muitas seções, como visto na imagem a seguir:

Figura 4 – Sumário do PPC da UFSJ

SUMÁRIO	
1	APRESENTAÇÃO.....4
1.1.	Histórico do Curso.....4
2	IDENTIFICAÇÃO DO CURSO.....7
2.1.	Grau Acadêmico.....7
2.2.	Modalidade.....7
2.3.	Oferta.....7
2.4.	Titulação.....7
2.5.	Turno.....7
2.6.	Número de Vagas Oferecidas e Periodicidade.....7
2.7.	Carga Horária Total.....7
2.8.	Prazos de Integralização Padrão e Máximo.....7
2.9.	Equivalência Hora-aula.....7
3	CONCEPÇÃO DO CURSO.....8
3.1.	Base Legal.....8
3.2.	Objetivos.....9
3.3.	Competências e Habilidades.....9
3.4.	Perfil Profissional do Egresso.....11
3.5.	Forma de Acesso.....13
4	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....13
4.1.	Matriz Curricular.....22
4.2.	Fluxograma do Curso de Letras – Grau Acadêmico Licenciatura.....26
5	GESTÃO DO CURSO E DO PPC.....27
5.1.	Sistema de avaliação do PPC.....29
6	METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....29
6.1.	Metodologia de Ensino.....29
6.1.1.	Assistência Estudantil.....29
6.1.2.	Mobilidade acadêmica.....30
6.1.3.	Monitoria.....30
6.1.4.	Diretório Acadêmico.....31
6.1.5.	PIBID.....31
6.1.6.	Programa Residência Pedagógica.....32
6.1.7.	Programa de Pós-Graduação: Mestrado em Letras.....32
6.2.	Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem.....32
7	INFRAESTRUTURA E RECURSOS HUMANOS.....33
7.1.	Infraestrutura.....33
7.2.	Recursos Humanos.....34
8	EMENTÁRIO.....35

Fonte: PPC – UFSJ (2020)

Em seguida, abordamos o PPC do curso de Letras da UFTM, que contém 137 páginas e inicia-se com a identificação do curso, demonstrando que possui uma duração de quatro anos e oito semestres. Também, resgata a história da universidade ao relembrar a sua

fundação que aconteceu em 1953. A licenciatura em Letras na universidade possui dupla habilitação, ou seja, Português – Inglês ou Português – Espanhol.

No geral, a organização curricular acontece em uma divisão de quatro campos do conhecimento. São esses: 1. “Linguística, Língua Portuguesa e Ensino”; 2. “Língua Inglesa e Ensino;” 3. “Estudos Literários e Ensino;” e “Formação Pedagógica – Educação”; Para a pesquisa, selecionamos o discurso institucional do curso de Letras – Português/Inglês para ser averiguado. A seguir, temos uma imagem para elucidar a organização deste documento:

Figura 5 – Sumário do PPC da UFTM

7

SUMÁRIO	
1. IDENTIFICAÇÃO DA UFTM	9
2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	10
3. FUNDAMENTOS LEGAIS E NORMATIVOS	11
3.1 LEGISLAÇÃO FEDERAL	11
3.2 LEGISLAÇÃO INSTITUCIONAL	15
3.3 MARCOS LEGAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO	17
3.3.1 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	17
4. APRESENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	18
5. HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO E DO CURSO	19
5.1 DA UFTM E SUA IDENTIDADE INSTITUCIONAL	19
5.2 DA CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS	24
5.3 DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL DA UFTM	25
6. FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	30
6.1 POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO ÂMBITO DO CURSO	30
6.1.1 Ensino	31
6.1.2 Pesquisa	33
6.1.2.1 Os grupos de pesquisa	33
6.1.2.2 Iniciação científica	34
6.1.3 Extensão	35
6.2 OBJETIVOS DO CURSO	36
6.2.1 Objetivo geral	36
6.2.2 Objetivos específicos	37
6.2.3 Perfil profissional do egresso	38
6.2.4 Competências e habilidades	39
6.3 METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	40
6.4 GESTÃO DO CURSO	41
6.4.1 Coordenação do Curso	42
6.4.2 Colegiado de Curso	42
6.4.3 Núcleo Docente Estruturante (NDE)	43
6.4.4 Corpo Docente	44
6.4.5 Corpo Discente	45
7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	48
7.1 CONCEPÇÃO CURRICULAR	48
7.2 MATRIZ CURRICULAR DO CURSO LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL	52
7.3 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	62
7.4 ATIVIDADES EXTENSIONISTAS (AEXTs)	64
7.5 TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (ARTIGO OU MONOGRAFIA)	66
7.6 PRÁTICAS COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)	67
7.7 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	68
7.7.1 Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de	

Fonte: PPC – UFTM (2018)

O próximo documento é da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. O curso para formar professores de língua materna é denominado, nele, como: “Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa”. Insere-se no grau licenciatura, modalidade presencial; possui uma carga horária descrita de 3.320 horas e uma duração do Curso de 4 anos. O PPC

da UFU é de 2017, possui 74 páginas, divididas nas seguintes seções: “Apresentação”, “justificativa”, “princípios e fundamentos”, “perfil profissional do egresso”, “objetivos do curso”, “estrutura curricular”, “plano de implantação do novo currículo”, “diretrizes gerais para o desenvolvimento metodológico do ensino”, “atenção ao estudante”, “processos de avaliação da aprendizagem” e do curso, “acompanhamento de egressos” e “considerações finais”.

A grade curricular do curso consiste em 1980h da carga horária para componentes curriculares obrigatórios, 180h para componentes curriculares optativos, 420h para estágios supervisionados, 420h de Práticas Específicas (PROINTER) e 120h para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), divididos em 8 semestres (8 períodos). A seguir, a imagem nos mostra a organização do documento:

Figura 6 – Sumário do PPC da UFU

SUMÁRIO

1. IDENTIFICAÇÃO	4
2. ENDEREÇOS	5
3. APRESENTAÇÃO	6
4. JUSTIFICATIVA	10
4.1. Histórico do Curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia	10
4.2. Apresentação do Instituto de Letras e Linguística	18
5. PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS	21
6. PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO	26
6.1 Perfil do Ingressante	26
6.2 Perfil do Graduando	27
6.3 Perfil do Egresso do Curso de Letras: Português e Literaturas de Língua Portuguesa	28
7. OBJETIVOS DO CURSO	29
8. ESTRUTURA CURRICULAR	30
8.1. Requisitos legais e normativos	31
8.2. Análise do currículo	33
8.3 Fluxo Curricular	40
8.4. Componentes Curriculares Optativos	46
8.5. Estágio Supervisionado, Estágio Extracurricular	47
8.6. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	49
8.7. Atividades Complementares	50
9. PLANO DE IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO	53
10. DIRETRIZES GERAIS PARA O DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ENSINO	62
11. ATENÇÃO AO ESTUDANTE	65
12. PROCESSOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DO CURSO	66
12.1. Princípios e Critérios	66
12.2. Avaliação da Aprendizagem dos Estudantes	67
12.3. Avaliação do Curso	69
12.3. ENADE	70
13. ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS	70
14. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
15. BIBLIOGRAFIA	72

Fonte: PPC – UFU (2018)

Já, no PPC da UFV, de 2013, demonstra-se que a graduação foi criada em meados da década de 1970. A licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa funciona em formato presencial no turno noturno, dividido em oito semestres, o equivalente há quatro anos.

No PPC é explicada a estruturação das disciplinas do curso e essas são divididas em três núcleos. São eles: Núcleo de Conteúdos Básicos (NCB), núcleo de Conteúdos de Formação Profissional (NCFP) e Núcleo de Conteúdos de Educação Básica (NCEB). Além disso, há o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), as atividades complementares e os estágios supervisionados que são voltados para as horas práticas do curso. Abaixo, temos o sumário para elucidar a organização do documento institucional:

Figura 7 – Sumário do PPC da UFV

Sumário	
1. Apresentação do Curso	7
2. Fundamentação legal	8
3. Concepção do Curso	10
4. Objetivos do Curso	11
5. Perfil e competências profissionais	11
6. Estrutura curricular	12
6.1. Núcleo de Conteúdos Básicos (NCB).....	12
6.2. Núcleo de Conteúdos de Formação Profissional (NCFP).....	13
6.3. Núcleo de Conteúdos de Educação Básica (NCEB).....	13
6.4. Estágio Curricular Supervisionado.....	14
6.5. Atividades Complementares.....	14
6.6. Trabalho de Conclusão de Curso.....	14
6.7. Prática como componente curricular.....	15
6.8. Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana	17
6.9. Políticas de Educação Ambiental	18
7. Integralização Curricular do Curso.....	18
8. Matriz Curricular do Curso.....	19
9. Metodologia de Ensino e Aprendizagem	19
10. Avaliação do processo de ensino-aprendizagem	20
11. Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no Processo Ensino- aprendizagem	21
12. Apoio ao discente.....	23
13. Auto avaliação do Curso	24
14. Integração com as escolas de Educação Básica	24
15. Ingresso no Curso	25
16. Outras atividades do curso	26
17. Recursos Humanos	26
17.1. Núcleo Docente Estruturante – NDE	27
17.2. Atuação do NDE	27
17.3. Colegiado do Curso	28
18. Infraestrutura	28

Lista de Anexos

Fonte: PPC – UFV (2013)

É importante esclarecer que esses documentos, ou seja, os PPC são construídos pelas pessoas que pertencem a esses cursos, conforme legislações vigentes, para os cursos de Letras. No caso, foram orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2011, 2013, 2015). Ademais, um PPC sofre atualizações para que haja a inclusão das necessidades sociais, governamentais, institucionais, etc.

Além disso, ressaltamos que os cursos não são formados apenas pelo discurso institucional que há no PPC, inclusive, até a produção deste documento estruturante é alvo de

conflitos, uma vez que, “a incorporação nos Projetos Pedagógicos de diretrizes oficiais não é garantia de que o processo educativo se realize segundo a filosofia que fundamenta sua elaboração” (Gatti, 2009, p. 77). Pelo contrário, o processo educacional é construído por relações e compartilhamentos entre docentes, discentes e instituição. Dessa forma, cada estudante constrói o seu caminho acadêmico dentro da universidade pública, podendo recorrer a disciplinas de outros cursos, formações extracurriculares, eventos e outras atividades complementares.

Ainda assim, a inclusão dos PPC no *corpus* permitiu uma análise abrangente e representativa da integração das TDIC nos cursos de Letras de Minas Gerais. Desse modo, a geração dos dados foi realizada por meio de uma busca sistemática nos PPC das sete universidades selecionadas em Minas Gerais, documentos que estavam publicamente disponíveis. Assim, os documentos foram arquivados e organizados em uma base de dados para posterior análise, que apresentaremos no próximo capítulo.

3.2.2 Detalhamento das fichas das disciplinas

No tocante aos cursos de Letras de nosso *corpus*, selecionamos, como já dito, além dos seus PPC, as fichas das disciplinas deles para identificar e analisar a posição das tecnologias nos discursos das instituições. Isso porque acreditamos que esse direcionamento institucional poderia ser percebido como uma resposta às demandas da sociedade contemporânea por uma educação mais conectada e adaptada às tecnologias digitais (Torres, 2014).

Para isso, foram compilados dados provenientes desse outro tipo de documento institucional relacionado à integração de tecnologias digitais no contexto educacional dessas instituições. O objetivo foi examinar como essas universidades têm abordado TDIC, analisar a quantidade de menções e o enfoque dado a cada uma das abordagens, buscando identificar tendências em relação ao uso delas nessas instituições.

Abaixo, expomos as disciplinas de cada universidade, que contemplaram menções ao universo das tecnologias digitais em suas fichas e, por isso, entrarem em nosso *corpus*:

Quadro 2 – Disciplinas com tecnologias digitais

Universidade	Nome da disciplina
--------------	--------------------

UFJF	Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística
UFLA	Introdução a EAD
	Tópicos em Língua Portuguesa I
	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa
	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais
	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II
UFMG	Recursos tecnológicos aplicados ao ensino
UFSJ	Gêneros literários
	As Mídias e o Ensino de Língua Portuguesa
	O ensino da literatura
	Perspectivas didáticas para o ensino da leitura
UFTM	Comunicação, educação e tecnologia
	Ensino de línguas na perspectiva inclusiva
	Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de línguas
UFU	História das ideias linguísticas
	Linguagem e Tecnologia
UFV	Tecnologias Digitais, Ensino e Aprendizagem de Línguas
	Comunicação e Cultura Digital

Fonte: Elaboração própria

Ainda, para visualizarmos a organização estrutural das fichas das disciplinas analisadas, na sequência apresentaremos alguns exemplares de cada universidade que não foram contempladas no quadro 2, são disciplinas que foram analisadas e observadas no todo, na busca pelas menções às TDIC.

Primeiramente, na UFJF, temos a disciplina “Tópicos em Estudos Linguísticos: Linguística Cognitiva”, na organização dos documentos institucionais da universidade, as fichas dos componentes curriculares estão dentro do PPC do curso, nas últimas páginas. Como podemos ver abaixo, na organização conseguimos identificar informações gerais da

disciplina, como: código, créditos, departamento, pré-requisitos e carga horária. Além da ementa, programa e bibliografia básica.

Figura 8: Disciplina - UFJF

Tópicos em Estudos Linguísticos: Linguística Cognitiva	
Código: Disciplina Criada	Departamento: DLET
Carga-Horária: 60 horas	Créditos: 4
Pré-requisitos: LEC051	
EMENTA	
Introdução ao paradigma teórico da Linguística Cognitiva, cujos princípios gerais envolvem a continuidade indissociável entre linguagem e outras capacidades cognitivas, entre estrutura linguística e conteúdo conceitual, entre gramática e léxico. O significado como construção cognitiva por meio da qual o mundo é apreendido e experienciado, levando-se em conta processos de categorização, frames, modelos cognitivos, metáforas e metonímias, bem como modelos de gramática — cognitiva e de construções — e de tratamento do nível discursivo — espaços mentais.	
PROGRAMA	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Constituição do paradigma <ol style="list-style-type: none"> 1.1. A Segunda Virada Cognitivista dos Estudos da Linguagem 1.2. Experiencialismo x Objetivismo 2. Categorização: protótipos e efeitos prototípicos 3. Semântica Cognitiva <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Frames e Modelos Cognitivos Idealizados 3.2. Metáforas e Metonímias 4. Modelos de Gramática <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Gramática Cognitiva 4.2. Gramática de Construções 	
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	
FAUCONNIER, G. <i>Mental spaces</i> . Cambridge: Cambridge University Press, 1994. FERRARI, L. <i>Introdução à Linguística Cognitiva</i> . São Paulo: Contexto, 2011. FILLMORE, C. J. Frame Semantics. In: <i>Linguistics in the Morning Calm</i> . Seoul, Hansinh Publishing Co., 1982. GOLDBERG, A. <i>Constructions: a construction grammar approach to argument structure</i> . Chicago: Chicago University Press, 1995. LAKOFF, G. & JOHNSON, M. <i>Metáforas da vida cotidiana</i> . Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. LANGACKER, R. <i>Essentials of Cognitive Grammar</i> . Oxford: Oxford University Press, 2013. MIRANDA, N.S.; SALOMÃO, M. M. M. <i>Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso</i> . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. SALOMÃO, M. M. A questão da construção de sentidos e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. <i>Veredas – Revistas de Estudos Linguísticos</i> , Jul de Fora, v. 3, n. 1, 1999, p. 61-79. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo35.pdf SALOMÃO, M. M. M. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. <i>Veredas – Revistas de Estudos Linguísticos</i> . V. 6, nº 1, p. 63-74, 2002. Disponível em: http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap042.pdf SILVA, A. S. da; BATORÉO, H. J. Gramática Cognitiva: estruturação conceitual, arquitetura e aplicações. In: BRITO, A. M. <i>Gramática: história, teorias, aplicações</i> . Porto: 2010.	

Fonte: PPC – UFJF

Ademais, ao analisarmos os componentes curriculares da UFLA, encontramos uma predisposição de informações distintas, elas são disponibilizadas no *site*¹¹ da universidade e

¹¹https://sig.ufla.br/modulos/publico/matriz_curriculares/index.php

não estão agrupadas dentro do PPC. A seguir, vemos, no exemplar, a ficha da disciplina “Leitura e Produção de texto I”. Essa apresenta informações gerais e, em seguida, a ementa, o conteúdo programático e as bibliografias.

Figura 9: Disciplina - UFLA

Código: DGEL113
 Revisão: 2
 Emissão: 28/10/2014
 Página: 1/2

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**

EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CÓDIGO	DENOMINAÇÃO	CR.	CARGA HORÁRIA		
			TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
DGEL113	Leitura e Produção de Texto I	4	30	30	60

EMENTA

A leitura e a escrita no ensino superior. Pressupostos básicos: concepções de linguagem, texto, língua, leitura e produção de textos. Gêneros e tipos textuais. Estudo dos fatores linguísticos e extralinguísticos envolvidos no processo de produção de texto: coerência e coesão, objetivos, conhecimentos prévios, condições de produção, Textualidade e fatores de textualização, Processo de produção textual Planejamento, escrita, revisão e reescrita como etapas necessárias à escrita como atividade processual. Processo de leitura e interpretação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I - O estudo da língua em diferentes contextos 1-Gêneros textuais: definição e aplicabilidade. 2-Concepção de texto e fatores de textualização. Unidade II - Leitura e escrita em uma perspectiva processual. 1-Leitura como atividade social, cognitiva e interativa. 2-Objetivos e expectativas de leitura. 3-Leitura, análise e (re)escrita diferentes gêneros textuais. Unidade III - Os Gêneros textuais e a produção escrita. 1-A produção de textos escritos 2-Condições de produção como fatores determinantes na produção de textos. 3-Etapas de produção textual .

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
 DELL'ISOLA, R. L. P. Retextualização de gêneros escritos. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. v. 1. 96 p.
 FERREIRA, H. et al. Leitura e produção de textos I. Lavras: UFLA, 2012.GUIA DE ESTUDOS
 KOCH, Ingedore G. V. & ELIAS, Vanda M. Ler & Compreender os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.
 MEURER, J. L. Gêneros textuais e práticas discursivas. Baurun: Edusc, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo . 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. 318 p. (Ensaio ; 144)
 KOCH, I. G. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.
 KOCH, I. Argumentação e linguagem. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
 KOCH, I. A coesão textual. 5.ed. São Paulo: Contexto, 1992.
 MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1. ed. São Paulo, SP: Parábola, 2008. 295 p. (Educação linguística)



Fonte: Disciplina – UFLA

Ainda, continuando a exemplificação da organização das disciplinas, notamos que a disponibilização das fichas da UFMG segue a mesma dinâmica da UFLA, ou seja, encontramos esses documentos em um *site*¹² próprio da instituição, que contém o conteúdo programático do curso. Como exposto na figura, na disciplina “Linguística Geral I”, o documento segue uma organização semelhante aos outros já apresentados. Encontramos, então, na organização da ficha, as seções com informações gerais, ementa, conteúdo programático e bibliografia.

¹² <https://grad.letras.ufmg.br/noticias/142-conteudo-programatico-nucleo-comum>

Figura 10: Disciplina - UFMG



Disciplina: LINGÜÍSTICA GERAL I			Código LIN601
Atenção: este conteúdo é equivalente para a (s) seguinte (s) disciplina (s): LEL 101 e LIN 101 – LINGÜÍSTICA GERAL I			
Carga horária teórica 60 h	Carga horária prática	Total 60 h	Nº créditos: 04
<p>Ementa:</p> <p>O curso pretende apresentar alguns instrumentais básicos que permitam aos estudantes ter criticidade em avaliar a diversidade dos sistemas lingüísticos e em especial a diversidade na língua portuguesa. Prevê-se uma introdução à Lingüística Geral que discuta o objeto de estudo da lingüística como ciência. Esta introdução deve ser seguida dos conteúdos de Fonética e Fonologia conforme sugerido no programa delineado abaixo. Não pressupõe-se qualquer conhecimento prévio e espera-se que ao final do curso os alunos sejam capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ avaliar suas próprias crenças e atitudes lingüísticas ▪ discutir o papel da lingüística como ciência ▪ classificar um segmento consonantal ou vocálico articulatoriamente ▪ transcrever enunciados foneticamente (sobretudo com dados do português) ▪ discutir conceitos básicos da fonética ▪ analisar alguns aspectos fonológicos da língua portuguesa 			
<p>Conteúdo Programático</p> <p>Aspectos da Teoria Lingüística</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objeto de estudos da linguagem 2. Caráter científico da lingüística <p>Fonética</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ortografia x oralidade 2. Aparelho fonador 3. Classificação articulatória das consoantes 4. Classificação articulatória das vogais e ditongos <p>Fonologia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. os procedimentos da análise fonológica 2. Fonemas e alófonos 3. Fonotática 4. O acento 5. Processos fonológicos 			
<p>BIBLIOGRAFIA</p> <p>Bisoi, L. (1996). Introdução a Estudos de fonologia do Português Brasileiro. EDIPUCRS. Porto Alegre.</p> <p>Cagliari, L.C. (1981). Elementos de Fonética do Português Brasileiro. Tese de Livre Docência. UNICAMP (1997). Análise Fonológica: Introdução à Teoria e à Prática com Especial Destaque para o Modelo Fonêmico. Edição do Autor. Campinas.</p> <p>Calhou, D. & Y. Leite (1990). Introdução A Fonética e Fonologia. Jorge Zahar</p> <p>Câmara Jr, J. M. (1963) Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa. Simões. RJ. (1970) Estrutura da Língua Portuguesa. Vozes</p> <p>Cristóvão Silva, T. (1999). Fonética e Fonologia do Português. Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. Contexto. São Paulo.</p> <p>Crystal, D. (1973). A Linguística. Lisboa. Dom Quixote.</p> <p>Dascal, M. (1981). Fundamentos Metodológicos da Lingüística V. II Fonologia e Sintaxe. Campinas.</p> <p>Fromkin, V. & R. Rodman (1993). Introdução à Linguagem. Livraria Alameda. Colmbira.</p> <p>Jakobson, R. (1967). Fonema e Fonologia: Ensaio. Acadêmica. Rio de Janeiro.</p> <p>Langacker, R. (1972). A Linguagem e sua Estrutura. Vozes. Petrópolis.</p> <p>Lyons, J. Introdução à Lingüística Teórica. Nacional. São Paulo.</p> <p>Motta Mats, E. (1985). No Reino da Fala: A linguagem e seus sons. Editora Ática. São Paulo.</p> <p>Robins, R. (1997). Lingüística Geral. Globo. Porto Alegre.</p>			

autenticação eletrônica – documento original – extraído em <https://grad.lettas.ufmg.br/curso/contendo-programatico>

Fonte: Disciplina – UFMG

Adiante, analisamos as fichas dos componentes curriculares da UFSJ, essa traz os documentos juntamente com o PPC do curso. O documento segue uma organização semelhante aos outros já apresentados, com apenas um tópico novo. Averiguamos, na organização da ficha, as seções com informações gerais, ementa, conteúdo programático e bibliografia, bem como a seção de objetivos, que até então não encontramos nas outras universidades.

Figura 11: Disciplina - UFSJ



CONEP – UFSJ
Parecer Nº 081/2017
Aprovado em 29/11/2017

			UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI – UFSJ Instituída pela Lei nº 10.425, de 19/04/2002 – D.O.U de 22/04/2002 PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – PROEN COORDENADORIA DO CURSO DE LETRAS		
Curso: Letras - Língua Portuguesa e suas Literaturas					
Grau Acadêmico: LICENCIATURA		Turno: NOTURNO		Currículo: 2018	
Unidade Curricular: IELIN - TEORIAS LINGÜÍSTICAS: LINGÜÍSTICAS NÃO ESTRUTURAIAS					
Natureza: obrigatória		Unidade Acadêmica: DELAC		Período: IELIN	
Carga Horária: 66h (72horas-aula)					
Teórica: 66h (72horas-aula)		Prática: -		Total: 66h (72horas-aula)	
Pré-requisito: não há		Correquisito: não há		Código Contac (a ser preenchido pela DICON)	
EMENTA					
Estudo das abordagens não estruturalistas da linguagem. Impactos do Estruturalismo e do Pós-Estruturalismo nos estudos da linguagem. Propostas não estruturalistas para o ensino-aprendizagem de línguas.					
OBJETIVOS					
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as diferentes abordagens não estruturalistas da linguagem; • Discutir os impactos do estruturalismo e do pós-estruturalismo nos estudos da linguagem; • Relacionar as diferentes abordagens não estruturalistas ao ensino-aprendizagem de línguas. 					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA					
MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística: domínios e fronteiras . São Paulo: Cortez, 2004. FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à linguística: objetos teóricos . São Paulo: Contexto, 2002. MERQUIOR, José Guilherme. De Praga a Paris: uma crítica do estruturalismo e do pensamento pós-estruturalista . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.					
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR					
BOMBASSARO, Luiz Carlos. As Fronteiras de epistemologia: como se produz o conhecimento . Petropolis: Vozes, 1993. COSTA, Ana Maria Nicolacida. Teorias linguísticas e concepções de linguagem. Arquivos Brasileiros de Psicologia , Rio de Janeiro: s.n, v.44, n.1, p. 22-41, jan./jun. 1992. FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas . Uberlândia: EDUFU, 2003. FOUCAULT, Michel. Estruturalismo e teoria da linguagem . Petropolis: Vozes, 1971. VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). Crítica pós-estruturalista e educação . Porto Alegre: Sulina, 1995.					

Fonte: PPC – UFSJ

Também, encontramos as fichas da UFTM sendo divulgadas juntamente ao PPC do curso. Percebemos que o documento de organização das disciplinas nessa universidade é mais resumido, tendo em vista o exemplar da disciplina “Leitura e produção de texto”, no qual vemos apenas duas seções, a ementa e as bibliografias.

Figura 12: Disciplina - UFTM

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO
EMENTA: Texto e discurso no saber-fazer acadêmico. Leitura e escrita na produção do conhecimento científico. O texto acadêmico no universo dos gêneros textuais. Produção de textos escritos e orais na universidade. Letramentos acadêmicos (resumo, resenha, projeto de pesquisa, relatórios, artigos científicos).
BIBLIOGRAFIA BÁSICA MEDEIROS, J. B.; TOMASI, C. Redação de artigos científicos . São Paulo: Atlas, 2017. MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resenha . São Paulo: Parábola, 2008. MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. Resumo . São Paulo: Parábola, 2008.
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR GUSTAVIL, B. Como escrever e ilustrar um artigo científico . Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. Planejar gêneros acadêmicos . São Paulo: Parábola, 2007. MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. Produção textual na universidade . São Paulo: Parábola, 2010. KOCH, I.G.V; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual . São Paulo: Contexto, 2009. KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto . São Paulo: Contexto, 2008.

Fonte: Disciplina – UFTM

Além disso, trazemos um exemplo da UFU. Averiguamos que as fichas dela não são apresentadas dentro do PPC, mas divulgadas no *site*¹³ da instituição. No exemplar a seguir, encontramos a disciplina “Escrita de gêneros acadêmicos” e identificamos a disposição das informações semelhantes às outras universidades, constam na ficha: as informações gerais da disciplina, objetivos, ementa, programa e bibliografias. Reproduzimos a primeira página:

¹³ <http://www.portal.ileel.ufu.br/graduacao-modalidade-presencial/portugues-e-literaturas-de-lingua-portuguesa/fichas-de-disciplina>

Figura 13: Disciplina - UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA		
FICHA DE COMPONENTE CURRICULAR		
CÓDIGO: ILEEL31106	COMPONENTE CURRICULAR: Escrita de Gêneros Acadêmicos	
UNIDADE ACADÊMICA OFERTANTE: Instituto de Letras e Linguística		SIGLA: ILEEL
CH TOTAL TEÓRICA: 60	CH TOTAL PRÁTICA: -	CH TOTAL: 60
OBJETIVOS		
<p>Desenvolver competências de leitura e produção de textos a partir do estudo de aspectos fundamentais que constituem os diferentes gêneros textuais acadêmico-científicos.</p> <p>Oportunizar situações para que o graduando reveja e reflita sobre seu próprio trabalho, exercitando atividades de análise, crítica e reescrita.</p> <p>Capacitar os graduandos a mobilizar recursos linguístico-discursivos adequados à produção dos gêneros discursivos.</p> <p>Propiciar situações que permitam aos graduandos distinguir diferentes gêneros de produção acadêmica bem como determinar as suas características, principalmente no que se refere ao seu aspecto argumentativo.</p> <p>Propiciar aos graduandos a capacidade de aprimorar a escrita, tanto no tocante ao aspecto coesivo, quanto ao domínio da norma padrão, por meio da escrita e da reescrita de textos.</p> <p>Produzir os gêneros resumo, resenha, relatório e artigo, compreendendo minimamente aspectos da produção e circulação dos gêneros acadêmicos trabalhados, além de sua estrutura composicional e estilo.</p>		
EMENTA		
Gêneros discursivos escritos: Resumo, resenha, relatório, artigo científico.		
PROGRAMA		
Gêneros discursivos escritos		
<ul style="list-style-type: none">• Resumo• Resenha• Relatório• Artigo científico		

Universidade Federal de Uberlândia – Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, Bairro Santa Mônica – 38408-144 – Uberlândia – MG

Fonte: Disciplina – UFU

Por fim, na UFV, encontramos também as fichas dos componentes curriculares sendo expostas em *site*¹⁴ da universidade. As fichas dessa instituição trazem mais informações sobre

14

<http://www.catalogo.ufv.br/interno.php?campus=vicosa&ano=2023&complemento=LPL&periodo=1%20&curso=LTR>

a estrutura e a oferta da disciplina, como visto abaixo, no exemplar da disciplina “Leitura e produção de textos I”, encontramos 4 páginas que trazem detalhes gerais, além dos objetivos, ementa, pré e correquisitos, oferecimentos obrigatórios, oferecimentos optativos, conteúdo, planejamento pedagógico e bibliografias.

Figura 14: Disciplina - UFV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA PRE PRÓ-REITORIA DE ENSINO			
Programa Analítico de Disciplina			
LET 102 - Leitura e Produção de Textos I			
Departamento de Letras - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes			
Catálogo: 2023			
Número de créditos: 4 Carga horária semestral: 60h Carga horária semanal teórica: 4h Carga horária semanal prática: 0h		Carga horária de extensão: 0h Semestres: I	
Objetivos			
Aperfeiçoar a leitura e a análise de textos, considerando os fatores determinantes na compreensão textual e as estratégias de leitura.			
Ementa			
Fatores determinantes na compreensão textual. Concepções de leitura. Leitura e produção de sentido. Análise de notícias jornalísticas.			
Pré e correquisitos			
<i>Não definidos</i>			
Oferecimentos obrigatórios			
Curso		Período	
Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa		1	
Letras - Português-Espanhol		1	
Letras - Português-Francês		1	
Letras - Português-Inglês		1	
Oferecimentos optativos			
Curso		Grupo de optativas	
Cooperativismo		Geral	
Engenharia de Agrimensura e Cartográfica		Geral	
<small>A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://si1adoc.ufv.br/validar-documento com o código: RNAX.UESL.HAX</small>			
www.ufv.br		<small>Gerado em 02/01/2023 às 06:17:48h Página 1 de 4</small>	
<small>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA Campus Viçosa, CEP 36570-900</small>			

Fonte: Disciplina – UFV

Figura 15: Disciplina - UFV

LET 102 - Leitura e Produção de Textos I					
Conteúdo					
Unidade	T	P	ED	Pj	To
1. Fatores determinantes na compreensão textual 1. Aspectos linguísticos: seleção lexical e pistas contextuais 2. Aspectos extralinguísticos: conhecimentos de mundo, contextual e intertextual 3. Aspectos cognitivos da leitura 4. Relação dialógica entre autor/texto/leitor 5. Compreensão da vivência dos estudantes com o conteúdo	20h	0h	0h	0h	20h
2. Concepções de leitura 1.1. Foco no autor, foco no texto, foco na interação autor/texto/leitor 2. Objetivos e expectativas de leitura 3. Estratégias de leitura 4. Compreensão da vivência dos estudantes com o conteúdo	15h	0h	0h	0h	15h
3. Leitura e produção de sentido 1.1. Leitura e ativação de conhecimentos 2. Pluralidade de leituras e sentidos 3. Compreensão da vivência dos estudantes com o conteúdo	10h	0h	0h	0h	10h
4. Análise de notícias jornalísticas 1. Seminários Trabalho para favorecer atividades de aprendizagem colaborativa	0h	15h	0h	0h	15h
Total	45h	15h	0h	0h	60h

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sistema.ufv.br/validar-documento> com o código: RNAX.UESL.I1AX

Fonte: Disciplina – UFV

Figura 16: Disciplina - UFV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PRE | PRÓ-REITORIA DE ENSINO



Teórica (T); Prática (P); Estudo Dirigido (ED); Projeto (Pj); Total (To);

Planejamento pedagógico	
Carga horária	Itens
Teórica	Apresentação de conteúdo oral e escrito em quadro convencional; Apresentação de conteúdo oral e escrito com o apoio de equipamento (projektor, quadro-digital, TV, outros); Apresentação de conteúdo utilizando aprendizado ativo; Debate mediado pelo professor; e Apresentação de conteúdo pelos estudantes, mediado pelo professor
Prática	Prática demonstrativa realizada pelo professor ou monitor; Prática executada por alguns estudantes, sendo demonstrativa para a maioria dos estudantes; Prática executada por todos os estudantes; e Seminários
Estudo Dirigido	Estudo dirigido, Leitura conduzida e Debate
Projeto	Leitura e interpretação
Recursos auxiliares	Preferência de Mobiliário; e Carteiras móveis, computador e datashow

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://siadorc.ufv.br/validar-documento> com o código: RNAX.UESL.I1AX

www.ufv.br

Gerado em 02/01/2023 às 06:17:48h
Página 3 de 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
Campus Viçosa, CEP 36570-900

Fonte: Disciplina – UFV

Figura 17: Disciplina - UFV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
PRE | PRÓ-REITORIA DE ENSINO



LET 102 - Leitura e Produção de Textos I		
Bibliografias básicas		
Descrição	Exemplares	
KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995.	0	
KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.	0	
KOCH, I.G.S. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.	0	
KOCH, I.G.S.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.	0	
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://download.baseducacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 06 jul. 2022.	0	
Bibliografias complementares		
Descrição	Exemplares	
FULGÊNCIO, L. Como facilitar a leitura. São Paulo: Contexto, 1992.	0	
ILARI, R. Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2003.	0	
KOCH, I.G.S. A interação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 2003.	0	
ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1993.	0	
SILVA, M. da. Como ensinar a ler a quem já sabe ler. Ciência hoje. V. 20, n. 119 p.68-72, 1996.	0	
SILVA, M. da. Repensando a leitura na escola: um outro mosaico. Niterói: EDUFF, 1995.	0	
ZILBERMAN, Regina. Leitura: perspectivas interdisciplinares. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.	0	
Pontos de controle		
Campo	Anterior	Atual
Conteúdo	Há alterações no conteúdo da disciplina	

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sijadoc.ufv.br/validar_documento com o código: RNAX.UE9L.11AX

www.ufv.br

Gerado em 02/01/2023 às 06:17:48h
Página 4 de 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
Campus Viçosa, CEP 36570-900

Fonte: Disciplina – UFV

3.3 Preparação da análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida em duas etapas. Na primeira, os PPC foram lidos na íntegra para compreender o contexto geral das licenciaturas em Letras selecionadas e identificar as seções relevantes relacionadas à integração das TDIC. Na segunda etapa, foram identificados e categorizados os conceitos de tecnologias abordados nesses documentos, considerando a presença das tecnologias digitais. Primeiramente, observamos as seções dos

PPC e buscamos os termos “tecnologias digitais” nos documentos. Adiante, pesquisamos conceitos que poderiam remeter às TDIC, como: “mídias”, “tecnológicas”, “internet” e “virtual”.

Assim, os conceitos de tecnologias foram identificados a partir das menções diretas às TDIC nos PPC, bem como de termos relacionados, como “tecnologias educacionais”, “recursos digitais”, “ferramentas tecnológicas”, “mídias”, entre outros.

Além disso, foram analisadas as descrições de disciplinas que envolviam o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua materna. Depois dessa identificação, dividimos as universidades em 3 grupos, categorizados de acordo com a quantidade de menções nos PPC. Foram eles:

- a) Grupo 1: UFU e UFV. Menor quantidade de menções.
- b) Grupo 2: UFSJ e UFJF. Quantidade de menções mediana.
- c) Grupo: 3 UFTM, UFMG e UFLA. Grande quantidade de menções.

Fizemos, então, uma análise comparativa entre as universidades, tendo em vista o quantitativo concebido de TDIC nos discursos institucionais dessas. No próximo capítulo, analisamos essas menções, de acordo com as concepções de tecnologias digitais com as quais nos deparamos. Por isso, criamos 3 categorias, pautadas no que foi identificado nas menções:

A – Tecnologias digitais como integração de ferramentas de aprendizagem.

B – Tecnologias digitais na produção textual e literária.

C – Tecnologias digitais para pensamentos críticos reflexivos.

Assim, desenvolvemos uma análise que se aprofundou na compreensão do tipo de concepção das TDIC nos PPC dos cursos e também levamos em consideração as recorrências desses termos.

Na sequência, afinamos nossa análise dos dados, focalizando, em um novo momento, as fichas de disciplinas dos cursos selecionados. Aplicamos os mesmos caminhos de identificação dos PPC, ou seja, lemos na íntegra as fichas das disciplinas (composta por partes como programa, ementa, objetivos e bibliografias) para compreender o contexto geral e identificar menções às TDIC.

Novamente, buscamos por menções diretas e termos associados às tecnologias digitais. Ao nos depararmos com as referências geradas, decidimos nos aprofundar e percebemos que,

de modo geral, poderíamos compreendê-las, seguindo a vertente¹⁵ de *letramento ideológico e autônomo*, de Street (1994). A partir disso, nomeamos nossas categorias como:

A – Tecnologias digitais na perspectiva do Letramento Autônomo.

B – Tecnologias digitais na perspectiva do Letramento Ideológico.

Dessa forma, analisamos nesse outro tipo de documento se e como havia uma abordagem tecnológica na formação dos docentes de língua materna, centralizando também as tecnologias digitais e as concepções teóricas trazidas nessas menções identificadas.

Depois da análise de ambos os tipos de dados documentais, concebemos algumas possíveis reflexões e apontamentos que iremos discutir nos próximos capítulos.

De acordo com Moita Lopes (2013), há uma necessidade de pontuar os aspectos sociais atrelados à língua da vida contemporânea, problematizando-os nas pesquisas. Com isso, o nosso posicionamento foi o de problematizar as menções às TDIC nos PPC e nas fichas das disciplinas, quais os conceitos de tecnologia digital atrelada à linguagem foram encontrados.

Por fim, ressaltamos que as categorias foram criadas a partir da interpretação dos dados, nas análises. Como há uma metodologia interpretativa, outras interpretações podem ocorrer, assim sendo, nossa expectativa não é a de esgotar os dados, mas sim de levantar possíveis olhares, visando melhorias no cenário de formação dos docentes de língua materna, em Minas Gerais.

Em resumo, a metodologia documental e qualitativa utilizada neste estudo permitiu uma análise abrangente e detalhada das menções às TDIC nos PPC e nas fichas de disciplinas dos cursos de Letras das universidades federais de Minas Gerais, fornecendo informações relevantes sobre a integração (ou não) dessas tecnologias na formação de professores. Os dados e resultados serão apresentados e discutidos nos próximos capítulos.

¹⁵ A escolha foi uma sugestão da Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT) que estava presente na apresentação desta pesquisa em uma comunicação no SEPELLA (Seminário de Pesquisa em Linguística e Linguística Aplicada, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Cursos de Mestrado e Doutorado – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia), em 2023. Agradecemos à contribuição da docente, que se fez de grande valia em nossas análises.

4 AS CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NOS PPC DOS CURSOS DE LETRAS DO *CORPUS*

Neste capítulo, abordaremos os dados gerados por meio dos PPC dos cursos de Letras das universidades mineiras. Desse modo, faremos um panorama geral de acordo com os documentos de cada universidade componente do *corpus*. Assim sendo, buscaremos expor os dados analisados na busca pelas TDIC no discurso institucional dessas instituições, de modo particularizado.

Ressaltamos que a análise se concretizou por meio dos documentos disponibilizados nas páginas oficiais das instituições públicas, sendo os arquivos públicos e acessíveis a todos. Como cada universidade possui suas especificações e particularidades na construção das licenciaturas, optamos por fazer uma breve apresentação individualmente e, posteriormente, abordá-las nos grupos já apresentados.

4.1 Olhares sobre os discursos institucionais das universidades

4.1.1 Olhares sobre a UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Na Universidade Federal de Juiz de Fora encontramos uma quantidade de menções mediana, no PPC dessa universidade averiguamos a presença das tecnologias digitais na seção “Perfil do licenciado em Letras pela UFJF”. Nesse item é ressaltado que o licenciado, além de estar apto a desenvolver atividades pedagógicas, deve também ser capaz de atuar “seja na posição de professor ou de supervisor, autor de material didático, consultor ou revisor de materiais didáticos que envolvam diferentes tecnologias na área da linguagem”.

Além disso, prevê “o domínio consistente do uso de novas tecnologias em sua prática profissional, repensando metodologias de ensino de língua materna ou línguas estrangeiras”. Logo, no PPC do curso, conseguimos identificar a finalidade do docente ser formado com domínio para desenvolver metodologias utilizando as tecnologias digitais.

4.1.2 Olhares sobre a UFLA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Na Universidade Federal de Lavras encontramos uma grande quantidade de menções. Analisando o PPC do curso, identificamos as tecnologias em algumas seções, como em

“Perfil institucional”, no qual se diz que, na universidade, há uma “preocupação precípua com a responsabilidade social e com a difusão de produções artístico-culturais e **tecnológicas**. Para consolidar as metas e as ações, a UFLA mantém cooperação acadêmica, científica, **tecnológica** e cultural...” (p. 9) (destaque nosso).

Em seguida, encontramos, no item “Missão institucional”, mais uma menção às tecnologias ao se colocar como encargo da universidade “manter e promover a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo e disseminando o conhecimento científico e **tecnológico** de alta qualidade na sociedade”, focalizando, mais uma vez, a universidade atrelada à tecnologia. Ainda, argumenta-se que “a UFLA compromete-se a formar cidadãos e profissionais qualificados, capazes de produzir e disseminar conhecimento científico, **tecnológico** e cultura de alta qualidade na sociedade” (p. 12) (destaque nosso).

Ainda nas seções sobre a instituição, como de objetivos, encontramos algumas menções às tecnologias. Na seção “Objetivos da Instituição”, afirma-se que, na pesquisa, é objetivo “gerar conhecimento científico e **tecnológico** de alta qualidade e relevância” (p. 17) (destaque nosso) e na “Extensão e Cultura: incrementar os processos de interação entre universidade, sociedade e mercado, com vistas a produzir e difundir o conhecimento científico e **tecnológico** gerado pela Academia” (p. 17) (destaque nosso).

Além disso, encontramos mais menções às tecnologias na seção “Concepção do curso”, a qual demonstra preocupação com a formação de um professor com “domínio básico de **ferramentas tecnológicas** capazes de redimensionar tanto a própria aprendizagem, quanto o ensino de línguas para o qual estão sendo habilitados” (p. 39) (destaque nosso) e, ainda, professores capazes de “promover o aprofundamento de estudo das ciências e da **tecnologia**, no contexto histórico das áreas de códigos e linguagens, sociedade e cultura, buscando, metodicamente, a construção do conhecimento, por intermédio da livre discussão do ensino, da pesquisa de cunho didático e da extensão” (p. 41) (destaque nosso). No item “Política institucional para o ensino na graduação”, também é colocado que um dos princípios da instituição seria a “ampliação/no aperfeiçoamento de **recursos/ferramentas tecnológicos** para a implementação de **metodologias ativas** em todos os componentes curriculares” (p. 26) (destaque nosso).

Ademais, nos objetivos gerais do curso, as tecnologias são citadas diversas vezes. Os exemplos identificados foram: “Sendo assim, deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer **uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente”; “incentivar o **manuseio de**

tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, as vivências de utilização de estratégias e materiais de apoio inovadores nas escolas de Educação Básica, garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de **recursos de tecnologias da informação e da comunicação**”; “Empreender estratégias para a inovação das práticas pedagógicas, seja por meio de propostas de metodologias mais reflexivas, seja por meio do **uso de ferramentas tecnológicas** no ensino de línguas” e “atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e **utilização de novas tecnologias**” (p. 37) (destaque nosso).

Desse modo, no PPC da universidade, averiguamos referências às tecnologias, de forma abundante. Além disso, analisando as fichas das disciplinas que constam na matriz curricular, deparamo-nos com algumas que apresentam as tecnologias.

4.1.3 Olhares sobre a UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Na Universidade Federal de Minas Gerais encontramos uma grande quantidade de menções. O PPC do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais inicia-se descrevendo as informações básicas do curso, que é semestral, com 8 períodos. Em uma das primeiras seções do documento, os conhecimentos tecnológicos são enfatizados, na seção “Perfil Institucional, Missão e Breve Histórico”, em que é ressaltada “a difusão da cultura e na criação filosófica, artística e **tecnológica**” (p. 5) e como missão “Gerar e difundir conhecimentos científicos, **tecnológicos** e culturais, destacando-se como instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos” (p. 5) (destaque nosso).

Na seção “objetivos específicos”, a instituição explora o compromisso com “ações de ensino da língua e da literatura de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e **tecnológica** do país” (p. 17) e adverte que “A formação desses profissionais da educação precisa estar em harmonia com **os avanços tecnológicos** e educacionais para a construção, no Brasil, de uma escola compatível com as tendências e demandas do século XXI” (p. 17) (destaque nosso).

Ademais, no “Perfil do egresso”, é dito que a universidade visa à formação do profissional “capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer **uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (p. 18) (destaque nosso).

Já, na seção “estrutura curricular”, evidencia-se para a inserção delas “No âmbito social é imprescindível considerar tanto as desigualdades e assimetrias sócio-econômicas

quanto à inserção de **novas tecnologias ao ambiente pedagógico** que impõem novas formas de conhecer e novos padrões de complexidade” (p. 24) (destaque nosso).

Desse modo, identificamos no PPC da universidade, menções às tecnologias, de forma notável, tendo em vista que encontramos as TDIC em algumas seções do documento. Além das fichas de disciplinas que também apresentam as tecnologias, como desenvolveremos posteriormente.

4.1.4 Olhares sobre a UFSJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

Na Universidade Federal de São João Del-Rei encontramos uma quantidade de menções mediana. Já no início do PPC do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), na seção “3.3. Competências e Habilidades” identificamos alguns aspectos que fomentam as tecnologias digitais na formação dos futuros docentes. Nesse item é ressaltada a importância de conhecer e entender as relações entre o ensino e as tecnologias, como enfatizado no documento: “conhecimento das **novas tecnologias** e formas de letramento, **considerando-as em seus suportes, gêneros e modalidades de uso da linguagem**” (destaque nosso).

Ainda, na seção “3.4. Perfil Profissional do Egresso” aspira-se que o futuro docente consiga “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** para o desenvolvimento da aprendizagem”, o que também nos leva a crer que há uma preocupação em alocar as TDIC na formação do licenciando.

Na seção sobre a organização curricular, vemos uma estruturação distinta das outras universidades analisadas diferente. O curso de 8 semestre é dividido em 3 núcleos, com diferentes eixos temáticos de formação. O primeiro núcleo é considerado “básico”, que sistematiza os fundamentos e os conhecimentos da língua e da literatura, sendo contemplado no primeiro, segundo e terceiro semestres letivos. Já no núcleo 2, considerado de aprofundamentos e conteúdos específicos, no quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo semestres letivos, deparamo-nos com menções às tecnologias contempladas, pois, nos módulos previstos, a linguagem deve ser possibilitada juntamente com as “**novas tecnologias de informação e comunicação**”. Essas também são trazidas como novas demandas da sala de aula e que originam novos processos de comunicação. Por fim, no núcleo 3, são contempladas as atividades complementares dos estudantes, que serão escolhidas pelo licenciando, ou seja,

além das disciplinas ofertadas pelo curso. Desse modo, cada discente terá e desenvolverá atividades distintas, tendo em vista as múltiplas possibilidades e a autonomia de cada um.

Desse modo, também encontramos no PPC da universidade, referências às tecnologias, de forma mediana, tendo em vista que identificamos 3 menções.

4.1.5 Olhares sobre a UFTM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

Na Universidade Federal do Triângulo Mineiro encontramos uma grande quantidade de menções. O PPC do curso de Letras da UFTM inicia-se com a identificação do curso, demonstrando que possui uma duração de quatro anos e oito semestres. No discurso institucional da universidade, encontramos as tecnologias em algumas seções. No item “fundamentos teórico metodológicos”, é enfatizado que “O Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês busca contribuir para o atendimento de necessidades educativas e **tecnológicas** da sociedade segundo as diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Básica e para os cursos de Letras” (destaque nosso).

Já, no objetivo geral, vemos as tecnologias sendo ressaltadas no trecho “Esse futuro professor também deve desenvolver a capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, de **fazer uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (destaque nosso). Além disso, nos objetivos específicos, aborda-se que o professor deve ser capaz de “realizar autonomamente ações de ensino de linguagens e, em especial, ações de ensino da língua e das literaturas de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e **tecnológica** do Brasil” (destaque nosso).

Na seção “organização didático-pedagógica”, há um item intitulado “**Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)** no processo de ensinoaprendizagem” que aborda a concepção do curso:

a UFTM compreende que as **Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)** têm causado nos processos de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, constantes e dinâmicas transformações. No que diz respeito à organização dos tempos e espaços da universidade, observa-se que as relações entre docentes, discentes e conhecimentos, das mais diversas áreas do saber, têm sido alteradas por práticas de ensino híbrido (blended learning), que mesclam estudos, discussões, interações e **recursos tecnológicos e on-line** com o ensino presencial em sala de aula. Portanto, este PPC ressalta a **importância das TIC** e prevê que os discentes e

docentes tenham acesso a diversas **tecnologias** e metodologias integradoras do ensino em todos os componentes curriculares (p. 68, destaque nosso).

Enfim, no PPC da universidade, também averiguamos referências às tecnologias.

4.1.6 Olhares sobre a UFU – Universidade Federal De Uberlândia

Ao analisarmos o PPC da UFU, observamos que a tecnologia apareceu como algo que é eloquente na sociedade, porém, ressaltada no documento de forma genérica, como em: “Sem ler um poema, um conto ou um romance, como expandir a mente para realizar um cálculo, criar argumentos e inovar na ciência e na **tecnologia?**” (p. 25, grifo nosso). Nesse trecho, não vemos uma preocupação com temáticas voltadas às tecnologias digitais, em específico. Analisando o documento, percebemos também ideias que combatiam a crescente tecnológica na educação, como enfatizado na seção “Princípios e Fundamentos”:

Cientes da importância do mundo clássico na formação discente, cientes de que o mundo clássico antigo romano ainda tem muito a oferecer, **ainda mais em tempos em que a tecnologia impõe sua sistemática às vezes massacrante** para a formação do pensamento, os docentes da área de Clássicas do ILEEL disponibilizam ao discente estudos em três subáreas: a língua, a filologia e a literatura (p. 24, grifo nosso).

Assim, vê-se que encontramos mais de uma concepção das tecnologias digitais, apresentada institucionalmente. Contudo, mesmo com essas diferenças, identificamos que havia o objetivo de formar um professor de língua materna que pudesse trabalhar com as tecnologias digitais, como enfatizado na seção “Perfil do egresso”: “Lidar com os **recursos tecnológicos** aplicados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e suas literaturas e às práticas de pesquisa linguística e literária” (p. 29, destaque nosso).

Assim, verificamos que, embora os componentes obrigatórios não apresentassem nenhuma menção às tecnologias digitais em seus títulos, nos componentes optativos, encontramos uma disciplina teórica que possuía um olhar voltado para elas, intitulada “Linguagem e Tecnologia”, mesmo que dentro de um rol de 26 outras disciplinas.

Enfim, identificamos referências às tecnologias, de modo escasso, tendo em vista que identificamos poucas menções no discurso institucional.

4.1.7 Olhares sobre a UFV - UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Na Universidade Federal de Viçosa encontramos poucas menções. No projeto político pedagógico do curso da UFV não há menções às tecnologias digitais nas competências ou habilidades voltadas à formação do egresso. Entretanto, há uma seção que faz referências às TICs intitulada como “11. **Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs no Processo Ensino Aprendizagem**” (destaque nosso). Nesse tópico é ressaltada a estrutura disponível para utilização das TICs, ou seja, a rede sem fio para *internet*, computadores.

Por fim, no discurso institucional da universidade, encontramos apenas uma menção à tecnologia no PPC, algo que nos faz refletir sobre a abordagem das TDIC no curso, tendo em vista que quase não são citadas na organização curricular da licenciatura.

4.2 As tecnologias digitais nos PPC dos cursos de Letras do *corpus*

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) podem ser abordadas destacando-se sua crescente influência no campo da educação, especialmente no contexto da formação de professores (Mello, 2023) e, aqui, priorizamos os docentes de línguas. Assim, torna-se evidente um posicionamento das universidades, refletido em seu discurso institucional sobre essa temática.

Como já indicado no capítulo anterior, trazemos a análise dos PCC dos cursos de Letras, agrupados em três conjuntos, de acordo com a quantidade de menções às tecnologias digitais, que identificamos.

Grupo 1: UFU e UFV

No Grupo 1, foram arroladas a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Outrossim, no Quadro 3, reproduzimos as menções que identificamos nos PPC delas:

Quadro 3: menções a tecnologias, nos PPC da UFU e UFV

UNIVERSIDADE	PARTE DO PPC	TRECHO, ANO E PÁGINA
--------------	--------------	----------------------

UFU	Introdução	“Ainda mais em tempos em que a tecnologia ¹⁶ impõe sua sistemática às vezes massacrante para a formação do pensamento” (PPC, 2017, p. 24).
	Perfil Do Egresso	“Lidar com os recursos tecnológicos aplicados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa” (PPC, 2017, p. 29).
UFV	Tecnologias De Informação E Comunicação – Tics No Processo Ensino Aprendizagem”	Descrição da estrutura disponível para utilização das TICs , ou seja, a rede sem fio para internet, computadores. “Campus da UFV – Viçosa conta com laboratórios para o uso em ensino, pesquisa e extensão, todos equipados com computadores ligados à rede com acesso à internet, inclusive por meio de rede sem fio (wireless)”. (PPC, 2013 P. 21)

Fonte: Elaboração própria, com base nos PPC dos cursos de Letras da UFU e UFV.

No contexto de tais universidades, a compreensão da tecnologia, como destacado por Buzato (2010), pode ser instrumental na concepção dos projetos político-pedagógicos. Como visto, no PPC da UFV, encontramos apenas um tópico, no documento, que faz referência ao digital, na seção intitulada “Tecnologias de informação e comunicação”, que descreve os aparatos tecnológicos que são disponibilizados no *campus* em que é desenvolvido o curso. Há

¹⁶ Negritos nossos em toda a coluna.

uma preocupação apenas em divulgar os artefatos tecnológicos digitais presentes na universidade e disponibilizados aos professores em formação. Com isso, não identificamos informações que priorizem usos dos futuros docentes de TDIC atreladas às práticas pedagógicas e práticas em língua materna.

Ao analisar o PPC da UFU, observa-se a mesma tendência de pouca menção à tecnologia. Essa ausência ou escassez de referências a tecnologias digitais, nesse PPC, pode sugerir uma lacuna da formação inicial. Tal cenário nos faz levantar questões sobre a adaptação dos currículos universitários às demandas contemporâneas e à BNCC, considerando a importância crescente das tecnologias digitais na sociedade e no campo educacional. A não menção a essas tecnologias, no PPC do curso de Letras para formação de professores de Língua Portuguesa, da UFU, pode indicar a necessidade de revisão e atualização dele para garantir uma formação mais alinhada às exigências e possibilidades do contexto atual, no qual a integração adequada de tecnologias digitais pode enriquecer e diversificar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais inclusiva, dinâmica e eficaz (Carmo, 2018).

Conforme ressaltado por Miranda

(...) somente a existência de equipamentos que possibilitem o uso de tecnologias digitais e da internet wireless não garante que a prática pedagógica e as produções acadêmicas dos universitários sejam, efetivamente, modificadas e potencializadas, tampouco a preparação deles para um agir docente que exija compreensão delas em suas áreas de atuação (Miranda, 2016, p. 189).

Desse modo, os PPC podem incorporar abordagens que integrem as tecnologias digitais, reconhecendo suas potencialidades ou mesmo limitações na promoção do ensino e no desenvolvimento da formação dos futuros professores de língua materna. Isso pode envolver a implementação de estratégias de ensino que combinam métodos tradicionais e inovadores para uma formação de professores crítica e reflexiva às diferentes tecnologias digitais disponíveis.

Sales (2014) destaca a importância de os jovens dominarem as tecnologias digitais de forma crítica. Nesse contexto, os professores desempenham um papel fundamental como mediadores desse processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que essa mediação seja eficaz, é essencial que haja uma formação docente para o uso de tecnologias em sala de aula, é necessário que os professores estejam devidamente preparados e formados para compreender, utilizar e criticar essas tecnologias.

Essa preparação para o uso significativo das TDIC deve ocorrer desde a formação inicial dos docentes. Com essa aproximação entre ensino de língua materna e tecnologia digital, poderíamos, então, diminuir um panorama recorrente nas salas de aula das universidades brasileiras: os professores, muitas vezes, não se sentem preparados para trabalhar com as TDIC. Essa situação pode gerar um cenário no qual até mesmo os alunos se tornam os especialistas em tecnologias nas salas de aula, subvertendo a hierarquia tradicional entre professor e aluno. No entanto, é importante destacar que a competência dos alunos no uso das tecnologias não deve ser vista como um problema em si. Embora os alunos possam ter habilidades básicas com algumas delas, frequentemente, ainda necessitam de mediação docente para realizar atividades críticas, mesmo em ambientes digitais (Braga, 2016).

Destarte, apesar do avanço da tecnologia digital para as salas de aulas, ainda encontramos currículos da formação inicial que não enfatizam o trabalho com as TDIC institucionalmente, como nos apontam os PPC em questão, com esses futuros docentes, de modo que

O avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permanecem as mesmas ou retrocederam (Kenski, 2013, p. 70).

Assim, como ressaltado pela autora, as instituições de ensino superior (IES) podem até desenvolver capacitações, mas não focalizam em adequar a estruturação curricular das licenciaturas ou modificar as práticas já existentes. Essa constatação ressalta a necessidade premente de repensar os modelos de formação inicial docente, a fim de integrar de forma eficaz as TDIC no ensino superior. Dessa forma, esta pesquisa se revela relevante ao destacar uma relação (ou não) entre os discursos institucionais e as práticas efetivas da sociedade em relação à incorporação das TDIC.

Concluimos que, embora essas sejam instituições de ensino de renome e bem avaliadas pelo MEC, é evidente que ainda têm um caminho a percorrer no que diz respeito à integração efetiva das tecnologias digitais em seus projetos político-pedagógicos, conforme os dados analisados. Embora possam existir iniciativas isoladas de usos de tecnologias digitais, como a disponibilização de plataformas de ensino a distância ou a criação de recursos digitais, a abrangência e a profundidade dessas práticas ainda parecem limitadas, quando ainda não estão explícitas em documentos oficiais, como os PPC.

Nesse sentido, é imperativo que essas instituições reconheçam a importância da inovação tecnológica digital na educação do século XXI e adotem uma abordagem mais proativa na incorporação de tecnologias digitais em seus projetos pedagógicos, tendo em vista que o PPC demonstra o que se pretende desenvolver nos cursos. Assim sendo, essa adoção visa aprimorar a qualidade do ensino, promover a aprendizagem significativa e preparar os futuros docentes de língua materna para os desafios do mundo contemporâneo nas salas de aulas.

GRUPO 2: UFSJ e UFJF

Doravante, serão analisadas as Universidades UFSJ e UFJF em suas menções às tecnologias, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - PPC - UFSJ e UFJF

UNIVERSIDADE	PARTE DO PPC	TRECHO, ANO E PÁGINA
UFSJ	Competências e Habilidades	“Conhecimento das novas tecnologias e formas de letramento, considerando-as em seus suportes, gêneros e modalidades de uso da linguagem” (PPC, 2020, p. 10).
	Perfil Profissional Do Egresso	“Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (PPC, 2020, p. 11).
UFJF	Perfil Do Licenciado Em Letras Pela UFJF	O licenciado além de estar apto a desenvolver atividades pedagógicas, esse deve também ser capaz de “desenvolver materiais

		didáticos que envolvam diferentes tecnologias. ” Além disso, prevê o “domínio consistente do uso de novas tecnologias na prática profissional, visando metodologias de ensino” (PPC, 2020, p. 16)
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base nos PPC do grupo

Conforme se pode observar no Quadro 4, na UFSJ, as tecnologias são expostas sem referências ao digital, na seção “Competências e habilidades”, ao abordar que um dos conhecimentos explorados são “novas tecnologias e formas de letramento”, isto é, podendo ser as TDIC ou não.

Entretanto, na segunda referência averiguada no PPC, encontramos, na seção “Perfil do Egresso”, uma ênfase nas tecnologias como ressaltado em “Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”. Desse modo, a universidade espera que o docente formado no curso consiga dominar as TDIC em relação ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, vemos a instituição, de alguma maneira, engajada em auxiliar o professor a entender o papel dessas tecnologias, como ressaltado por De Oliveira e De Freitas (2017):

É necessário compreender o lugar da tecnologia nas práticas dos professores, que deve transcender a ideia de recurso pedagógico e ser considerada uma condição de atuação profissional e de compreensão do papel do conhecimento que é cotidianamente gerado nas interações entre professores, alunos e tecnologia, compreendendo ainda que seu compartilhamento gera novos conhecimentos, e que o professor deve assegurar que o aluno se familiarize e vivencie o que circula no mundo real (De Oliveira; De Freitas, 2017, p. 77).

Sendo assim, faz-se necessário aliar as tecnologias às práticas docentes e não apenas disponibilizá-las como recurso pedagógico. As TDIC não deveriam ser implementadas de qualquer forma; necessitamos de uma formação que realmente desperte no professor a consciência do papel delas no sistema educativo, acompanhando as mudanças da sociedade (Lévy, 2010).

No PPC da UFJF, conforme destacado no Quadro 4, encontramos uma menção às tecnologias na seção “Perfil do licenciado em Letras pela UFJF”. Nesse item, é ressaltado que o futuro docente deve ser “capaz de desenvolver materiais didáticos que envolvam diferentes tecnologias”. Nesse primeiro momento em que a tecnologia é mencionada pelo PPC, destaca-se o desenvolvimento genérico de tecnologias, o que significa que não se restringe apenas ao digital. Isso porque as tecnologias não se limitam apenas a equipamentos e aparelhos (Kenski, 2007).

Ainda, no mesmo documento, há a ênfase no “domínio consistente do uso de novas tecnologias na prática profissional, visando metodologias de ensino”, o que também nos faz refletir sobre quais seriam tais “novas tecnologias”, podendo ser as digitais ou as inúmeras possibilidades tecnológicas do processo educativo, já que não encontramos referências ao mundo digital.

Também, na mesma instituição, há uma segunda menção às tecnologias digitais. Na seção “Perfil do Egresso”, é ressaltado que o futuro docente deve “lidar com os recursos tecnológicos aplicados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa”. Nessa referência, já conseguimos identificar uma preocupação distinta, ao visualizarmos a seção citada, pois, no “perfil do egresso”, é apresentado, no discurso institucional, o esperado do futuro docente com base na formação e na identidade composta pela capacitação na universidade.

Desse modo, ao ressaltar a necessidade de desenvolver um docente que consiga “lidar” com recursos tecnológicos, notamos um olhar da universidade para as práticas pedagógicas aliadas às possibilidades tecnológicas, que podem ser digitais ou não, já que não há referências específicas, novamente. Segundo Ribeiro (2018), é importante que o professor pratique as tecnologias digitais de forma ativa e crítica para que, assim, seja letrado digitalmente, sendo necessária a focalização delas nos documentos institucionais, o que se percebe, ainda, com parcimônia, neste segundo grupo observado.

GRUPO 3: UFTM, UFMG e UFLA

Na sequência, serão analisadas as Universidades UFTM, UFMG e UFLA, a respeito de suas menções às tecnologias, a partir do Quadro 5.

Quadro 5: PPC UFTM, UFMG e UFLA.

UNIVERSIDADE	PARTE DO PPC	TRECHO, ANO E PÁGINA
UFTM	Fundamentos Teórico Metodológicos	“O Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês busca contribuir para o atendimento de necessidades educativas e tecnológicas da sociedade...” (PPC, 2018, p. 30)
	Objetivo Geral	“Esse futuro professor também deve desenvolver a capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias... ” (PPC, 2018, p. 37)
	Objetivos Específicos	“Realizar autonomamente ações de ensino de linguagens e, em especial, ações de ensino da língua e das literaturas de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do Brasil” (PPC, 2018, p. 38)
	Organização Pedagógica Didático-	“O curso de Letras – Português e Inglês da UFTM compreende que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm causado nos processos de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, constantes e dinâmicas transformações. No que diz respeito à organização dos tempos e espaços da universidade, observa-se que as relações entre docentes, discentes e conhecimentos, das mais diversas áreas do saber, têm sido alteradas por práticas de ensino híbrido (blended

		learning), que mesclam estudos, discussões, interações e recursos tecnológicos e on-line com o ensino presencial em sala de aula.” (PPC, 2018, p. 68)
UFMG	Missão	“Gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais...” (PPC, 2018, p. 7)
	Estrutura Curricular	“No âmbito social é imprescindível considerar tanto as desigualdades e assimetrias sócio-econômicas quanto a inserção de novas tecnologias ao ambiente pedagógico que impõem novas formas de conhecer e novos padrões de complexidade” (PPC, 2018, p. 13)
	Objetivos Específicos	Desenvolver “ações de ensino da língua e da literatura de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do país” (PPC, 2018, p. 21)
	Perfil Do Egresso	“O profissional de Letras deve ainda ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (PPC, 2018, p. 22)
	Campos de atuação do profissional de letras	“A formação desses profissionais da educação precisa estar em harmonia com os avanços tecnológicos e educacionais para a construção, no Brasil, de uma escola compatível com as tendências e demandas do século XXI”

		(PPC, 2018, p. 25)
UFLA	Histórico	<p>“A Universidade possui uma ampla estrutura, formada por 23 departamentos didático-científicos, 162 laboratórios setoriais, uma Biblioteca Central e um Centro de Educação a Distância que viabiliza e fomenta o uso de tecnologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os cursos/pró-reitorias possam utilizar todo um aparato tecnológico no processo de formação dos estudantes e nas atividades de formação docente” (PPC, 2018, p. 9)</p>
		<p>“A UFLA é reconhecida pela geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e pelo ensino de qualidade ofertado” (PPC, 2018, p. 9)</p>
	Perfil Institucional	<p>“há uma preocupação precípua com a responsabilidade social e com a difusão de produções artístico-culturais e tecnológicas. Para consolidar as metas e as ações, a UFLA mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais” (PPC, 2018, p. 12)</p>
	Missão Institucional	<p>“Manter e promover a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico de alta qualidade na sociedade, contribuindo para formação do ser humano e profissional criativo,</p>

		competente, crítico reflexivo e comprometido com a ética para uma sociedade mais justa e democrática” (PPC, 2018, p. 12)
		“A UFLA compromete-se a formar cidadãos e profissionais qualificados, capazes de produzir e disseminar conhecimento científico, tecnológico e cultura de alta qualidade na sociedade (PPC, 2018, p. 12)”
	Objetivos da Instituição	“Pesquisa: gerar conhecimento científico e tecnológico de alta qualidade e relevância; estimular e viabilizar a formação de grupos de pesquisa voltados para o desenvolvimento sustentável da sociedade, dentro dos mais elevados padrões éticos” (PPC, 2018, p. 17)
		“Extensão e Cultura: incrementar os processos de interação entre universidade, sociedade e mercado, com vistas a produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico gerado pela Academia” (PPC, 2018, p. 17)
	Concepção do Curso	“Em um contexto de aceleradas transformações culturais, sociais e científicas do mundo contemporâneo, marcado pela avassaladora tendência das relações globais, um curso de Licenciatura deve primar pela formação de professores que pensem e ajam de forma solidária e

		engajada socialmente, que apresentem um domínio básico de ferramentas tecnológicas capazes de redimensionar tanto a própria aprendizagem, quanto o ensino de línguas para o qual estão sendo habilitados” (PPC, 2018, p. 27)
	Política Institucional para o ensino na graduação	“VI. na ampliação/no aperfeiçoamento de recursos/ferramentas tecnológicas para a implementação de metodologias ativas em todas os componentes curriculares” (PPC, 2018, p. 31)
	Objetivo Geral	“Sendo assim, deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente” (PPC, 2018, p. 37)
	Objetivo Geral	“Incentivar o manuseio de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, as vivências de utilização de estratégias e materiais de apoio inovadores nas escolas de Educação Básica, garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação ” (PPC, 2018, p. 38)
		“Empreender estratégias para a inovação das práticas

		pedagógicas, seja por meio de propostas de metodologias mais reflexivas, seja por meio do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de línguas ” (PPC, 2018, p. 41)
		“atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias ” (PPC, 2018, p. 44)

Fonte: Elaboração própria

Por fim, conforme Quadro 5, as universidades que demonstraram mais menções às tecnologias digitais, em seus PPC, foram UFTM, UFMG e UFLA. A primeira apresentou quatro referências no discurso institucional: a começar, na seção “Fundamentos teórico metodológicos”, é ressaltado que o curso “busca contribuir para o atendimento de necessidades educativas e tecnológicas da sociedade...”, assim sendo, avistamos a preocupação em adequar a formação do professor de língua materna às necessidades sociais, pois, como vivemos em uma sociedade imediatista e que busca pela rapidez das informações, as tecnologias promoveriam novas práticas pedagógicas, interfaces e linguagens (Freire, 2009).

Nos objetivos do curso, encontramos na mesma instituição, o geral de “fazer uso de novas tecnologias” e, entre os específicos, o de reforçar que “as ações de ensino de linguagem” devem estar ajustadas à realidade tecnológica. Desse modo, percebemos uma possível preocupação em interligar a formação do professor de língua materna às realidades do cotidiano nas salas de aula, já que essa evolução tecnológica que vivenciamos, exige flexibilidade e criatividade para que possamos adequar os sistemas educativos às novas demandas sociais, inferindo na escola a missão “de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Por último, na seção “organização didático-pedagógica, a instituição em questão enfatiza que “compreende que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm causado nos processos de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, constantes e dinâmicas transformações”. Nessa perspectiva, traz informações do que é desenvolvido entre

docentes e discentes como formas de abarcar essas mudanças, como “ensino híbrido” e “recursos tecnológicos e on-line com o ensino presencial em sala de aula”.

Assim sendo, vemos que essa universidade apresenta um reconhecimento à importância das TDIC na formação dos professores de língua materna, ao enfatizá-las em diversos itens do discurso institucional e colocá-las como relevantes no processo de formação deles, abrangendo as modificações sociais trazidas pela digitalização do mundo. Conforme Alves (2019), encontramos, na nova geração, sujeitos que não se encontram sem essa digitalização, o que poderia ser o caso dos futuros alunos desses professores em formação.

Já na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), encontramos quatro seções enfatizando as tecnologias na formação dos docentes. Primeiramente, na seção “missão”, é identificada a difusão de conhecimentos tecnológicos, entretanto, mais uma vez, ressaltamos que não podemos afirmar se referirem às digitais, pois o conceito é abrangente. Também, concebemos, nos objetivos específicos, menção generalizada novamente. Não há algo direcionado ao digital, ao abordar que as ações de ensino devem estar adequadas à realidade tecnológica e a formação dos professores deve estar em harmonia com os avanços tecnológicos e demandas sociais do século XXI. Nessas premissas ainda não conseguimos afirmar que as TDIC são enfatizadas, mas vemos a preocupação da universidade em formar professores de língua materna que estejam em harmonia com os avanços e mudanças sociais, o que poderia incluir as TDIC.

Essa adequação entre a formação do professor na UFMG e as alterações sociais para acompanhar as TDIC se fazem necessárias para que essas sejam desenvolvidas. Conforme Castells (2003), essas tecnologias digitais não podem ser reduzidas apenas a ferramentas aplicáveis ou conhecimentos centralizados; precisam ser vistas como conhecimentos a serem construídos e processos a serem desenvolvidos.

Ainda, nas seções “Perfil do egresso” e “Estrutura Curricular” do PPC em questão, as tecnologias são mencionadas. Na primeira, é dito que o professor graduado deve fazer uso de novas tecnologias e, na segunda, são enfatizadas as mudanças digitais devido à inserção delas. Dessa maneira, o discurso institucional passa a reconhecer a importância dessas na formação dos professores de língua materna.

Por fim, a UFPA, em bases quantitativas, foi a universidade em que encontramos mais menções às tecnologias no PPC. Já na introdução do documento, na seção “histórico”, é descrita a estrutura da universidade e enfatiza-se que a instituição “viabiliza e fomenta o uso de tecnologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem”, sendo “reconhecida pela

geração de conhecimentos tecnológicos”. Assim, de antemão, vemos um olhar voltado às tecnologias pela instituição, embora, não podemos afirmar que estejam discorrendo sobre as TDIC, em específico.

Continuando, ainda nas seções que ressaltam os princípios da instituição, encontramos nos itens “perfil institucional”, “objetivos da instituição” e “missão institucional”, as tecnologias mais uma vez. Há a preocupação da universidade com as produções e cooperações tecnológicas, além da disseminação de conhecimentos científicos e tecnológicos. Todavia, vemos as tecnologias sendo referenciadas apenas como conhecimentos, o que pode acarretar em diversas interpretações do conceito.

Ademais, a seção “Concepção do curso” retrata que o curso prima por profissionais que tenham “domínio básico de ferramentas tecnológicas”, evidenciando a relevância delas no processo de ensino e aprendizagem. A universidade enfatiza a importância da tecnologia, como também é visto na seção “Política institucional para o ensino na graduação”, a qual ressalta, novamente, o aperfeiçoamento das ferramentas.

Essas tecnologias ainda são evidenciadas na seção “Objetivo Geral”, em que as identificamos citadas por diversas vezes, mas, majoritariamente, no mesmo viés de não especificar quais elas seriam. Todavia, em um dos objetivos gerais, as TDIC são ressaltadas ao explorarem que, no curso, deve haver o incentivo ao “manuseio de tecnologias da informação e da comunicação”. Assim, vemos uma elevada preocupação da UFLA, focalizando as tecnologias, mesmo que amplamente, na formação dos professores. O PPC traz, em muitas seções, essas sendo destacadas, porém, ainda de forma não específica, podendo ser as mais diversas e não só as digitais.

Em suma, as instituições desse terceiro grupo adotam uma abordagem que pode ser considerada mais proativa, por abarcarem desde a implementação de plataformas com o uso de diferentes tecnologias até o desenvolvimento de recursos educacionais digitais interativos, a promoção de práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas mediadas pela tecnologia. No entanto, é essencial ponderar sobre como esses discursos institucionais são incorporados na prática dessas universidades, bem como a necessidade de uma constante atualização e adaptação de seus projetos político-pedagógicos para oferecer uma educação de excelência que não só problematize às demandas do mundo contemporâneo, mas forme criticamente os futuros docentes.

Adicionalmente, considerando os três grupos analisados, observa-se que, cada instituição, em seu PPC, aborda e enfatiza as tecnologias digitais de maneiras semelhantes ou

distintas, o que suscita uma compreensão mais profunda sobre o que está sendo recomendado para uso das TDIC e o que pode ocorrer na prática dos respectivos cursos.

Ademais, a ausência ou a parcimônia de menções às tecnologias digitais denotam uma variação no contexto acadêmico contemporâneo de formação de professores de língua materna em Minas Gerais. No início desta análise, concentramo-nos nas instituições que não ostentam significativa ênfase ao digital em seus documentos. Depois, foram abordadas e identificadas as instituições que parcialmente davam destaque ao digital em seus PPC e, por fim, analisamos as universidades que muito se apropriam das tecnologias digitais em dizeres. Apesar disso, ponderamos que a quantidade não poderia ser interpretada como uma visão apropriada e reflexiva na formação docente. Esse fato, nos fez considerar uma análise mais específica, considerando como se davam essas abordagens de tecnologias digitais pelas universidades. Assim, percebemos que, independentemente da quantidade, na análise de dados, emergiram três tópicos ou categorias, os quais representam as visões de tecnologias para as instituições:

(A) Tecnologias digitais como integração de ferramentas de aprendizagem;

(B) Tecnologias digitais na produção textual e literária e

(C) Tecnologias digitais para pensamentos críticos reflexivos.

A identificação dessas três concepções reflete uma abordagem abrangente e multifacetada para compreender o papel das tecnologias digitais nos cursos de Letras analisados. A categoria (A) permite notar como as instituições estão incorporando ativamente tecnologias digitais no processo educacional, identificando quais ferramentas específicas são recomendadas. A categoria (B) aponta para como as instituições interpretam a influência das tecnologias digitais em práticas de escrita e de leitura, por exemplo, na produção literária. Já a categoria (C) revela como as tecnologias digitais estão sendo prescritas para promover o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo entre os professores em formação, podendo estimular discussões críticas. Essas três categorias juntas oferecem uma visão holística das diferentes recomendações e interpretações para uso de tecnologias digitais nos cursos de Letras, desde sua integração no processo educacional até seu impacto na prática textual e no desenvolvimento de habilidades críticas entre os alunos.

Analisando as universidades do *corpus*, nota-se que a UFU e a UFV foram as instituições que menos trouxeram abrangência de tipos de menções às tecnologias digitais

comparativamente às outras instituições. Por um lado, isso pode indicar uma abordagem menos proeminente ou menos explorada desse elemento nos cursos de Letras para formação de professores de Língua Portuguesa dessas universidades. Nesse sentido, a UFU abrangeu apenas a categoria (A), isto é, compreendemos que, em seu discurso institucional, prevaleceu a concepção de tecnologia digital de modo genérico no ensino.

Em outras percepções, foi notável que tanto a UFSJ quanto a UFJF demonstram outros tipos de integração das tecnologias digitais a seus projetos político-pedagógicos. Ambas as instituições, de acordo com seus respectivos PPC, dizem terem investido em iniciativas que visam aproveitar os benefícios das tecnologias digitais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Seja como for, identificamos nelas mais de uma concepção de tecnologias digitais. Entendemos que o discurso institucional ora aponta para (A) tecnologias digitais no ensino, ora para (B), tecnologias digitais na produção literária.

Ao analisar as menções da UFSJ sobre suportes e modalidades de uso, por exemplo, observamos (A) e, no que diz respeito ao tratamento de processos pedagógicos, identificamos (B). Já na UFJF, a menção a materiais didáticos com tecnologias, por exemplo, permitiu que classificássemos o discurso institucional em (A), devido à sua relevância direta para os objetivos educacionais e pedagógicos dos cursos de Letras. Assim, nota-se foco no ensino e aprendizado da língua materna, reconhecendo o papel das tecnologias digitais na criação de experiências de aprendizado mais dinâmicas e envolventes para os estudantes. Ao passo que o domínio de tecnologias no ensino nos fez também indicar (B), quando a UFJF reconhece a importância de acompanhar as transformações no cenário literário e textual contemporâneo, em que as tecnologias digitais desempenham um papel significativo na produção, distribuição e recepção de textos.

Ademais, pode-se inferir que a disponibilização de plataformas de ensino a distância e a criação de recursos educacionais utilizando tecnologias têm demonstrado uma abertura dessas universidades para algum tipo de inovação tecnológica no ensino de línguas. No entanto, ainda há espaço para aprimoramento e expansão dessas práticas, garantindo que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira eficaz e inclusiva, promovendo uma educação de qualidade.

Por sua vez, a UFTM, a UFMG e a UFLA destacaram-se como universidades que incorporam amplamente tecnologias digitais em seus projetos político-pedagógicos, revelando ainda mais concepções sobre tecnologias digitais. Essas universidades demonstram recomendar a integração de tecnologias digitais nos cursos de Letras, reconhecendo a

importância de utilizar ferramentas digitais para enriquecer e aprimorar o processo de ensino e aprendizado da língua materna (A); demonstrando uma compreensão das mudanças no cenário literário e textual contemporâneo, em que as tecnologias digitais desempenham um papel central na criação, disseminação e análise de textos literários (B) e, por fim, estimulando a reflexão crítica e o pensamento analítico entre os estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios intelectuais e sociais do mundo contemporâneo (C). Ao evidenciar essas três formas de conceber as tecnologias digitais, a UFTM, a UFMG e a UFLA parecem estar mais alinhadas a uma formação de profissionais de Letras, em língua materna, para os desafios do mundo digital.

A análise de dados nos permitiu examinar as percepções e abordagens (ou não) das universidades em relação às TDIC, conforme delineado na construção do Quadro 6, o qual foi organizado nas 3 categorias distintas, fornecendo uma visão abrangente das diferentes perspectivas adotadas pelas instituições em seus programas de formação de professores:

Quadro 6 – Concepções de tecnologias digitais nas universidades nos Planos de Cursos

Universidades	(A) Tecnologias digitais no <i>Ensino de Língua Materna</i>	(B) Tecnologias digitais na <i>produção textual e literária</i>	(C) Tecnologias digitais para <i>pensamentos críticos reflexivos</i>
UFJF	√	√	∅
UFLA	√	√	√
UFMG	√	√	√
UFSJ	√	√	∅
UFTM	√	√	√
UFU	√	∅	∅
UFV	√	∅	∅

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 6 nos mostra oscilação na concepção de tecnologias¹⁷ e/ou de tecnologias digitais para as instituições de nosso *corpus*. Reiteramos que a análise dos dados obtidos foi interpretativa, isto é, podem ocorrer compreensões distintas acerca do que é exposto nos PPC.

Neste outro momento de análise, percebemos ainda que algumas instituições entrelaçam as tecnologias em seus princípios básicos; em outras, as tecnologias são marginalizadas ou até mesmo apagadas do discurso institucional, o que também tem sentidos. Essa observação sugeriu a necessidade de uma análise mais aprofundada para compreender as razões por trás desse fenômeno e identificar possíveis oportunidades para aprimorar e integrar estratégias mais eficazes de uso de tecnologias digitais nos currículos dessas instituições. Refletimos, assim, que há uma variedade de abordagens adotadas por diferentes universidades, desde aquelas que incorporam amplamente as tecnologias digitais em seus currículos até aquelas que as abordam de forma mais marginalizada.

Além disso, este trabalho reconhece a importância de uma análise qualitativa para compreender não apenas a presença das tecnologias digitais nos documentos institucionais, mas também os significados subjacentes a essas menções, ou seja, sobre como as instituições percebem e valorizam (ou não) o papel das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua materna, bem como suas posições em relação ao desenvolvimento crítico e reflexivo dos professores em formação.

Isto é, como nossa pesquisa não é meramente um levantamento quantitativo, depois de delinear as menções às tecnologias nos PPC e formular algumas reflexões, detivemo-nos em uma análise qualitativa dos significados dessas menções de modo a compreender como as instituições incorporavam as TDIC em suas recomendações. Desse modo, achamos pertinente nos focarmos nos objetos que orientam a prática, que são as fichas de disciplinas.

¹⁷ O termo tecnologia “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (Kenski, 2007, p. 23). Assim, as tecnologias sobressaltadas nos PPC podem ser inúmeras, tendo em vista que, com o tempo, foram desenvolvidos artifícios como, lápis, quadros e cadernos, etc.

5 AS TDICS NAS RECOMENDAÇÕES INSTITUCIONAIS: ENTENDIMENTOS SOB A PERSPECTIVA DOS MODELOS DE *LETRAMENTO AUTÔNOMO* E *IDEOLÓGICO* NAS FICHAS DAS DISCIPLINAS DE LETRAS

No tocante aos cursos de Letras de nosso *corpus*, selecionamos além dos seus PPC, as fichas das disciplinas deles para identificar e analisar qual seria a posição das instituições. O apêndice 2 apresenta todas as disciplinas em que foram averiguadas menções às TDIC. Isso porque acreditamos que esse direcionamento institucional poderia ser percebido como uma resposta às demandas da sociedade contemporânea por uma educação mais conectada e adaptada às novas tecnologias (Torres, 2014).

Para isso, foram compilados dados provenientes desse outro tipo de documento institucional relacionado à integração de tecnologias digitais no contexto educacional dessas instituições. O objetivo foi examinar como essas universidades têm abordado TDIC, analisar a quantidade de menções e o enfoque dado a cada uma das abordagens, buscando identificar tendências em relação ao uso delas. Primeiramente, apresentaremos as disciplinas que foram contempladas com menções às tecnologias digitais.

Assim, investigamos as fichas dos componentes curriculares ofertados nas instituições selecionadas para esta pesquisa. Na UFJF, no primeiro período, temos 6 disciplinas: “Linguística I”, “Estudos Literários I”, “Estudos Fundamentais de Literatura Grega”, “Gramática do Português: Estudos Tradicionais e Normativos”, “Língua Estrangeira Moderna I” e “Estudos da Tradução I”. Nas fichas consolidadas no PPC não encontramos nenhuma menção ao ensino atrelado às tecnologias digitais, não há concepções, ementas ou programas voltados para a utilização destas.

No segundo período há 5 disciplinas: “Linguística II”, “Estudos Literários II”, “Latim I”, “Prática de Gêneros Acadêmicos” e “Língua Estrangeira Moderna II”. Nesse semestre também não encontramos nenhuma ficha que contivesse informações sobre o TDIC.

Ainda, nos dois semestres posteriores, há 12 disciplinas previstas, no total: “Linguística III”, “Teoria da Literatura”, “Latim II”, “Saberes Escolares da LP”, “Prática Escolar Associada”, “Língua Estrangeira III”, “Fonética e Fonologia”, “Morfossintaxe”, “Estudos Fundamentais de Literatura Latina”, “Ensino de Português: Reflexões Teórico-pedagógicas”, “Gramática do Português: Estudos Tradicionais e Normativos”, “Oficina” e “Oficina”. As disciplinas de oficinas são constatadas em diversos semestres, sendo escolhidas

pelos discentes de acordo com suas preferências. Assim analisamos as opções que são previstas no PPC.

Dentre elas, não encontramos nenhuma disciplina, nesses dois semestres, que menciona as tecnologias digitais em suas ementas ou programas. Porém, no componente curricular “oficina”, que é escolhido pelo estudante, nota-se um PPC composto com 32 opções para o discente. Decidimos chamá-las de optativas, tendo em vista que o discente irá optar por qual cursará.

Dessas 32 possibilidades, em uma foi constatada a presença das tecnologias digitais, na disciplina intitulada “Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística”. Nela é enfatizada, na ementa, “prática de tratamento **computacional** de língua natural” e constituição de recursos linguísticos-computacionais. Todavia, o programa não é definido, sendo exposto como “conteúdo programático variável”, assim como a bibliografia. Sendo assim, concebemos que o docente tem autonomia para desenvolver com os estudantes as tecnologias, pois o componente curricular possui a prioridade de explorar a tecnologia, como ressaltado no título e na ementa.

Desse modo, em 32 componentes optativos, o estudante possui apenas uma disciplina, com indicação explícita, que pode desenvolver, em seu conteúdo programático, as tecnologias digitais. Assim, é ínfima a quantidade de disciplinas que menciona as tecnologias em comparação com a quantidade ofertada.

Continuando, no quinto e sexto períodos são previstas 11 disciplinas, ao todo: “Semântica”, “Pragmática”, “Literatura Portuguesa”, “Processo de Ensino/Aprendizagem”, “Estado, Sociedade e Educação”, “Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Português”, “Estudos Comparados de Literaturas Africanas em LP”, “Literatura Brasileira”, “Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar”, “Prática Escolar Associada” e “Metodologia do Ensino da LP”. Nesses dois períodos também não encontramos nenhuma informação, nas fichas, de tecnologias digitais.

Nos últimos períodos são previstas 18 disciplinas. São elas: “Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Português”, “Ensino de Literaturas Lusófonas”, “Leitura Aplicada de Textos Literários”, “Questões Filosóficas Aplicadas à Educação”, “Oficina”, “Oficina”, “Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Português”, “Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Português”, “Libras e Educação de no de LP”, “Estágio Supervisionado I – Ensino de LP”, “Disciplina Eletiva Específica da Habilitação em Português”, “Oficina”, “Reflexões sobre a atuação no Espaço Escolar II – Ensino de LP” e

“Estágio Supervisionado II – Ensino da LP”. Nelas também não constatamos nenhuma disciplina que fizesse referências a conteúdos voltados às tecnologias digitais.

Logo, percebemos, que no curso da UFJF, o discurso institucional recomenda conteúdos relacionados às TDIC em 1 disciplina, isto é, aproximadamente, 1,2% das disciplinas abarcam as tecnologias digitais em suas fichas, já que encontramos 84 disciplinas no fluxograma da universidade.

Na análise das fichas da UFLA, no primeiro período da organização curricular do curso, encontramos uma disciplina que desenvolve como “Introdução a EAD”. Encontramos referências a ferramentas ligadas às TDIC, na ementa, na qual consta que “Introdução do/a estudante ao curso superior que inicia e à sistemática e meios e recursos de **educação a distância** que serão usados nele: o ambiente **virtual** de aprendizagem (pelo **computador ligado à internet**) e suas **ferramentas de comunicação** e de envio e organização de trabalhos em documentos textuais e **multimidiáticos**.” (p.1) (destaque nosso). No conteúdo programático também são mencionadas diversas tecnologias digitais como: “Unidade 1- O **ambiente virtual**, as **Tecnologias** e a aprendizagem. 1.1- O **ambiente virtual** de aprendizagem; 1.2- Ferramentas: Fórum, tarefa, chat, diário, questionário, glossário e wiki. Unidade 2- A **educação a distância** como modalidade educacional. Unidade 3- O estudante e a **educação a distancia**” (p. 2) (destaque nosso).

Em seguida, encontramos disciplinas que atrelam às tecnologias digitais a sua organização. No quarto período, há uma intitulada “Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais”, na qual, na ementa, é exposto que haverá o desenvolvimento do “Histórico da **tecnologia** na educação; Ampliação da prática pedagógica diante das possibilidades de **interfaces online**, recursos multimídia, aplicativos móveis, redes sociais e **tecnologias emergentes; Ferramentas digitais; Objetos de aprendizagem; Diferentes abordagens e técnicas para utilização de recursos tecnológicos digitais** na prática pedagógica. Mudança de papéis para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem mediado pela **tecnologia**” (destaque nosso).

Ademais, no conteúdo programático da mesma disciplina também há mais informações contempladas sobre o tema, como em “Unidade I -Histórico e tendências da **aplicação de tecnologias** à educação - Compreensão do **uso das tecnologias digitais** a partir do seu contexto histórico - Discussão sobre a prática pedagógica mediada pelas **tecnologias digitais** para o ensino-aprendizagem de línguas e as mudanças de papéis para professores e alunos neste contexto de ensino-aprendizagem. Unidade II - **Tecnologia** na Educação,

ferramentas digitais e a prática docente - Possibilidades para interagir com as **ferramentas digitais** durante o processo de formação docente - Experiências de práticas pedagógicas com as **ferramentas digitais**. Unidade III - Articulação sobre a funcionalidade dos objetos de aprendizagem e suas funções em benefício da prática docente e o ensino de língua portuguesa. - Avaliação dos diversos **gêneros digitais**, com o foco principalmente em **infográficos e pôsteres digitais**. Unidade IV - Diferentes abordagens para inserção das **tecnologias na educação** - Diferenciação entre o ensino tradicional e a proposta de ensino das metodologias ativas. - Teorias da aprendizagem e suas aplicações nas **tecnologias digitais**” (destaque nosso).

No quinto módulo, identificamos mais uma disciplina referente às tecnologias intitulada “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, em que, na ementa, é exposto o item “Utilização de **ferramentas tecnológicas** no ensino de Língua Portuguesa” e, no conteúdo programático, o mesmo se repete: “8- Utilização de **ferramentas tecnológicas** no ensino de Língua Portuguesa” (destaque nosso).

No sexto módulo, na disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II”, identificamos também as tecnologias sendo mencionadas. Na ementa, indicam-se “Práticas de Letramentos mediadas por **tecnologias digitais**” (destaque nosso) e, no conteúdo programático, “**Tecnologias digitais** e mediação pedagógica” (destaque nosso).

Por fim, nas disciplinas chamadas de eletivas que, outras universidades nomeiam como optativas, encontramos a “Tópicos em Língua Portuguesa I”, em que, na ementa, é trazido o tópico “Reflexão sobre **o impacto das novas tecnologias** na natureza da linguagem e das práticas de produção e recepção de textos” (destaque nosso).

Assim, encontramos, na UFLA, 5 disciplinas que constam menções às tecnologias digitais em suas fichas, em uma gama de 68 componentes curriculares analisados, encontramos então, aproximadamente, 7,3% de menções às TDIC nas disciplinas previstas no curso.

Já, nas fichas das disciplinas do curso da UFMG, encontramos apenas uma com menção às tecnologias, a intitulada “**Recursos tecnológicos** aplicados ao ensino”. Nela, em sua ementa é ressaltado o “**papel das tecnologias** na educação e seus usos no ensino de línguas. **Informática como ferramenta** de apoio à Aprendizagem. **Softwares educacionais** livres e **softwares utilizados no ensino** de línguas. Metodologias específicas para **uso de recursos tecnológicos na sala de aula**” (destaque nosso).

Desse modo, numa gama de 43 disciplinas obrigatórias e 124 disciplinas optativas, apenas em um componente curricular identificamos referências às TDIC. Assim, temos uma média 2,3% de disciplinas obrigatórias mencionando as tecnologias, já que há apenas uma em 43 componentes curriculares, 0% de disciplinas optativas referenciando as tecnologias, então, no geral do curso, encontramos apenas 0,59% de componentes curriculares na licenciatura com menções ao universo digital.

Nas fichas das disciplinas da UFSJ, no primeiro período, constatamos 5 disciplinas: “Introdução à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”, “Língua Portuguesa para Fins Específicos: Gêneros Acadêmicos”, “Fundamentos da Linguística”, “Gêneros Literários” e “Gestão e Cotidiano Escolar”. Nelas encontramos uma disciplina que inclui as tecnologias digitais, a saber, “Gêneros literários”. Em sua ementa é previsto o desenvolvimento de conhecimentos relacionados às “**novas tecnologias de informação** e o surgimento de novos gêneros literários”, além da “**hibridização** dos gêneros na história da literatura”, o que pode incluir tecnologias digitais (destaque nosso).

No segundo semestre letivo também encontramos 5 disciplinas previstas: “Língua Portuguesa para Fins Específicos: Análise e produção de texto argumentativo”, “Noções de Fonética e Fonologia”, “Estudos do Léxico”, “Teoria da Narrativa” e “Teorias Linguísticas: Linguísticas Estruturais”. Nas fichas desses componentes curriculares não foram encontradas seções que contemplassem tecnologias digitais.

No terceiro período também encontramos 5 disciplinas: “Introdução aos estudos semânticos”, “Introdução à morfossintaxe”, “Teorias Linguísticas: Linguísticas não estruturais”, “Correntes críticas” e “Didática”. Nesse último semestre, que encerra o 1º núcleo do curso, não identificamos abordagem das tecnologias digitais relacionadas ao ensino de língua portuguesa, como visto apenas uma disciplina no núcleo dispõe da relação entre tecnologia e literatura.

Ademais, investigamos o 2º núcleo as disciplinas, que acontecem “em bloco”, como previsto no documento, ou seja, em uma disciplina desenvolvem-se conteúdos distintos. Desse modo, as disciplinas não são fixadas, podendo flexibilizar o currículo do discente, o licenciando possui autonomia na escolha dos blocos das disciplinas, o estudante consegue optar pelos componentes do bloco, entretanto sabemos que há a dependência também da oferta pela universidade.

O fluxograma desse núcleo é dividido em módulos que contém disciplinas obrigatórias, disciplinas de “Estágios Curriculares Supervisionados de Português” (ECSp),

“Práticas Curriculares de português” PCp e “TCC”, além de módulos com disciplinas para a escolha do discente: “Estudos Linguísticos” (ELIN), “Estudos Literários” (ELIT) e Formação Pedagógica (FP).

Desse modo, o estudante tem múltiplas possibilidades para selecionar o currículo que será cursado nos módulos previstos. Salientamos que esses não encontrarão, necessariamente, todas as opções de componentes curriculares nos semestres cursados.

Nessas disciplinas ofertadas para escolha do estudante, no módulo 2 do curso, não encontramos nenhuma disciplina que contemplasse informações e conhecimentos sobre as tecnologias digitais. Já, nas disciplinas obrigatórias previstas nas Práticas Curriculares de português (PCp), que acontecem em blocos no módulo 2 também, encontramos três que fazem menção, no ementário, às tecnologias digitais.

Assim, dentre as disciplinas que deverão ser cumpridas, apenas três trazem referências às tecnologias digitais, neste bloco. No componente curricular “O ensino da literatura”, há, na ementa, “O **impacto das novas tecnologias de informação** sobre o ensino de literatura”, o que evoca concepções das TDIC atreladas ao ensino de literatura. Além disso, na disciplina “As mídias e o ensino de língua portuguesa”, tem-se “**Novas tecnologias** e multiletramento no ensino de português”. Nos objetivos consta também “Elaborar material didático para a **utilização das mídias** no ensino-aprendizagem dos diferentes aspectos da língua portuguesa” e “Preparar oficinas de leitura e produção de texto tendo as **tecnologias de informação e comunicação (TIC) como objeto e recurso didático**”. Nesse componente curricular, percebemos que há uma priorização das tecnologias digitais de forma substancial, ou seja, há uma ênfase no desenvolvimento dessas atreladas ao ensino de língua portuguesa.

Para finalizar, a disciplina “Perspectivas didáticas para o ensino da leitura” cita, em sua ementa, a leitura, a multimodalidade e a **leitura na internet**, o que podemos considerar como indícios das tecnologias digitais relacionadas ao ensino da leitura. Assim, ressaltamos que contabilizamos essa disciplina que enfatiza as TDIC destinadas ao ensino de literatura.

Enfim, encontramos, na UFSJ, quatro componentes curriculares que mencionam as TDIC, são eles: “Gêneros literários”, que expõe as TDIC na ementa; o componente curricular “O ensino da literatura”, que evoca concepções das tecnologias também na ementa; “As mídias e o ensino de língua portuguesa”, que contempla essas nos objetivos de forma considerável e a disciplina “Perspectivas didáticas para o ensino da leitura”, que traz elementos ligados à *internet*.

Logo, examinamos que no ementário da instituição, com 85 fichas de componentes curriculares, encontramos informações e conteúdos ligados às tecnologias digitais atreladas ao ensino de língua portuguesa em 4 disciplinas. Sendo assim, os dados concebidos são relevantes para pensarmos que, aproximadamente 4,7% das disciplinas previstas do curso de Letras da Universidade Federal de São João Del-Rei, desenvolvem informações das TDIC atreladas ao ensino da língua portuguesa.

Ademais, analisando as fichas das disciplinas da UFTM, encontramos apenas uma abordando as tecnologias, no quarto período do curso, e voltada para o ensino de língua inglesa (linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua inglesa) e não para o ensino de língua portuguesa como buscamos.

Já, nas disciplinas eletivas, encontramos três delas com referências às tecnologias. A primeira intitulada “Comunicação, educação e tecnologia” traz, na ementa, as “**tecnologias digitais** e cultura contemporânea. Análise de **textos midiáticos. Mídia-educação**”. Na segunda, intitulada “Ensino de línguas na perspectiva inclusiva” traz-se, na ementa, menção às “**tecnologias assistivas, digitais e digitais assistivas**”. E, por último, encontramos, na disciplina “Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de línguas”, na ementa, a “Introdução aos estudos das **novas práticas de letramentos na hipermídia**. Estudo da relação entre linguagens e **mídias**. Características **multimodais, multissemióticas e multimidiáticas dos textos contemporâneos** e sua relação com diferentes práticas sociais oficiais e marginalizadas na contemporaneidade. **Gêneros discursivos digitais**” (destaque nosso).

Assim, em um panorama de 50 disciplinas eletivas que podem ser ofertadas, identificamos apenas 3 disciplinas que contemplem as TDIC nas fichas dos componentes curriculares relativos ao português. Desse modo, apenas 6% do fluxograma das eletivas possui referências às TDIC. Ademais, no panorama dos componentes curriculares previstos, temos 48 disciplinas, com apenas 1 componente referenciando as TDIC, encontramos então apenas, aproximadamente, 2% fluxograma abarcando as tecnologias.

Por fim, em um cenário geral do curso da UFTM, encontramos 3 disciplinas em 98 componentes, percebemos que em média, apenas 3% das disciplinas no curso expõem informações sobre as TDIC em suas fichas, o que nos faz refletir sobre a formação desses docentes e as futuras práticas pedagógicas desses egressos.

Para nos aprofundarmos no discurso institucional de Letras: Português, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), investigamos as fichas das disciplinas

obrigatórias e optativas, tendo em vista que nelas encontramos instruções individuais para cada disciplina ofertada no curso. Dessa forma, buscamos, então, identificar as possibilidades de uso das tecnologias digitais no discurso institucional dessa universidade.

No primeiro período do curso, são previstas 5 disciplinas obrigatórias, sendo elas: “Estudos da linguagem I”, “Escrita de gêneros acadêmicos”, “Teoria da literatura I”, “Literatura brasileira: prosa I” e “Estudos clássicos: latim I”. Na análise do conteúdo de suas fichas, não encontramos menção às tecnologias digitais em nenhuma seção (“Objetivos”, “Ementa”, “Programa” ou “Bibliografia”).

No segundo período do curso, são previstas 6 disciplinas obrigatórias: “Estudos da linguagem II”, “Fonética e fonologia”, “Teoria da literatura II”, “Literatura brasileira - poesia I”, “Estudos clássicos: Latim II” e “PROINTER I - práticas em língua portuguesa”. Como constatado no primeiro semestre, no segundo período, não encontramos resultados diferentes, ou seja, também não identificamos ser previsto nenhum conhecimento sobre tecnologias digitais nas fichas.

Continuando a perscrutar as fichas, o terceiro período do curso possui 6 disciplinas obrigatórias: “Análise do discurso”, “Morfologia”, “Literatura infantil e juvenil”, “Filologia românica: formação histórica das línguas românicas”, “Didática geral” e “PROINTER II - práticas em literatura”. Nesse período, por sua vez, encontramos algumas informações sobre tecnologias digitais em duas disciplinas.

Primeiramente, na disciplina PROINTER II consta, no programa, o tópico “3. Atividades práticas sobre livro e a tela (o impresso e o **digital**)” (destaque nosso). Dessa maneira, encontramos um olhar voltado para a produção textual em diferentes suportes, podendo haver a utilização das tecnologias digitais. Ainda em “Didática Geral”, na ementa, é previsto “recursos didáticos, **novas tecnologias** e suas implicações no ensino” (destaque nosso) e, no programa, consta o tópico “3.6. A prática docente frente às **novas tecnologias aplicadas** no campo da educação: **Novas tecnologias** e ambientes educativos.” (destaque nosso).

Adiante, no quarto período, encontramos 6 disciplinas obrigatórias: Componente curricular optativo de “Formação Geral”, “Linguística do Texto”, “Literatura Brasileira - Poesia II”, “Estudos Clássicos: Fundamentos Literários I”, “Política e Gestão da Educação” e “PROINTER III – Práticas em Língua Portuguesa”. Assim, ao analisarmos as fichas das

disciplinas obrigatórias¹⁸ desse semestre não houve, novamente, nenhuma informação sobre tecnologias digitais citadas em ementas, programas ou bibliografias.

No quinto período do curso, averiguamos 6 disciplinas obrigatórias: Componente curricular optativo de “Licenciatura”, “Estudos Sintáticos”, “Literatura Portuguesa I”, “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, “Psicologia da Educação”, “PROINTER IV - Práticas em Literatura”. Também, no período em questão, não encontramos nenhuma disciplina que abranja informações sobre as TDIC.

Ainda, no sexto período, identificamos 7 disciplinas obrigatórias: “Sociolinguística”, “Semântica”, “Literatura Brasileira - Prosa II”, “Linguística e Ensino de Língua Portuguesa com ênfase em Ensino em Gramática”, “Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS I”, “Seminário Institucional das Licenciaturas – SEILIC” e Módulo I de “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC). Ao averiguarmos as possibilidades de menção às tecnologias digitais, novamente não identificamos nenhuma referência nas disciplinas.

No sétimo período, encontramos 6 disciplinas obrigatórias: “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”, “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I”, “Estágio Supervisionado de Literatura I”, “Literatura Portuguesa II”, “Linguística e Ensino de Língua Portuguesa com ênfase em Leitura”, Módulo II de TCC. E, no oitavo período, identificamos 5 disciplinas obrigatórias: Componente curricular optativo de “Formação Geral”, “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II”, “Estágio Supervisionado de Literatura II”, “Teoria da Literatura III”, “Linguística e Ensino de Língua Portuguesa com ênfase em Escrita e Reescrita de Textos”.

Nesses últimos semestres, é perceptível, uma priorização das regências aos discentes, que precisam acompanhar e desenvolver aulas em colégios para viver experiências do professorado. Ainda assim, nesses últimos semestres também não encontramos elementos que abarcassem as tecnologias digitais com estudantes de Letras da UFU.

Enfim, ao analisarmos as disciplinas obrigatórias, do curso de Letras - Língua Portuguesa e suas literaturas da Universidade Federal de Uberlândia, constatamos que em um fluxograma com 47 disciplinas obrigatórias, apenas duas constavam informações explícitas das tecnologias digitais, o que evidencia uma baixa ênfase no discurso institucional.

Já, no fluxograma dos 26 componentes curriculares optativos, que podem ser ofertados e escolhidos pelos estudantes, em geral, encontramos duas que abarcavam as tecnologias

digitais explicitamente, nas seções da ficha curricular: na disciplina “História das ideias linguísticas” é exposta a tecnologia no programa, tópico “8. Gramatização e **novas tecnologias midiáticas**” (destaque nosso), o que abre possibilidades para o docente desenvolver com os discentes a gramática atrelada às tecnologias digitais.

Além disso, encontramos uma disciplina optativa que contempla as TDIC em todas as seções de sua ficha, a “Linguagem e Tecnologia”. Nesse componente curricular, observamos, em todas as seções, aspectos que abarcavam as tecnologias digitais. Seus objetivos já são focados em desenvolver, com estudante, diversas perspectivas sobre as tecnologias digitais, como “1. Desenvolver uma **visão crítica da tecnologia**”, “2. Compreender o **funcionamento social da tecnologia**” e “3. Conhecer **modos de significação da tecnologia** em diferentes práticas sociais” (destaque nosso). Ainda na ementa são abordadas as diversas relações que serão desenvolvidas ao longo da disciplina e, no programa, é contemplada a tecnologia em todos os tópicos previstos.

Assim, concebemos que, nas disciplinas optativas do curso de Letras da UFU, o estudante encontra subsídio para sua formação com tecnologias digitais no ensino de língua materna, em uma, de modo adjacente e, em outra, voltada completamente para a tecnologia digital atrelada ao ensino. Desse modo, de 26 disciplinas que podem ser cursadas como optativas, apenas duas abarcam a tecnologia em sua ficha disciplinar e uma com enfoque bastante específico. Entretanto, sabemos que a cada semestre são disponibilizadas algumas dessas optativas, tendo em vista o quantitativo de professores do instituto e suas áreas de formação, de modo que o discente pode não ter todas as possibilidades que constam no fluxograma do curso.

De modo geral, encontramos um fluxograma com 73 disciplinas, entre optativas e obrigatórias e 4 abrangem as tecnologias digitais em suas fichas disciplinares, seja na ementa e objetivos, seja no programa.

Enfim, é perceptível que as tecnologias digitais não aparecem de forma eminente, tendo em vista que apenas 5,4% das disciplinas do curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia fazem algum tipo de referência explícita em suas fichas curriculares.

Ainda, analisando as fichas dos componentes curriculares da UFV, encontramos, no 1º semestre, 5 disciplinas obrigatórias: “Leitura e produção de textos I”, “Língua francesa I”, “Introdução aos estudos literários I”, “Língua Espanhola I” e “Linguística”. Desse modo, ao investigarmos as fichas que trazem o programa das disciplinas, não identificamos em nenhuma disciplina informações relacionadas às tecnologias digitais.

No segundo semestre, encontramos também 5 componentes curriculares obrigatórios. São eles: “Fonética e Fonologia”, “Introdução aos estudos literários II”, “Língua Latina I”, “Literatura Portuguesa I - Da Idade Média ao Arcadismo” e “Leitura e produção de textos II”. Igualmente, como averiguado no primeiro período, não encontramos nenhuma disciplina que traz algo atrelado ao ensino e às TDIC.

No terceiro período, são previstas 5 disciplinas obrigatórias a serem cumpridas pelos estudantes: “Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem”, “Linguística II”, “Literatura Brasileira I - Das Origens ao Arcadismo”, “Literatura Portuguesa II - Do Romantismo ao Simbolismo” e “Morfologia”. Bem como constatado nos períodos anteriores, não foi possível identificar nenhuma informação sobre as tecnologias digitais nas fichas desses componentes obrigatórios.

No quarto semestre, encontramos 5 disciplinas a serem cursadas: “Didática”, “Sintaxe I”, “Literatura Brasileira II - Romantismo”, “Semântica” e “Literatura Brasileira III: Realismo, Naturalismo e Parnasianismo”. Nesses componentes não foi identificada a presença das TDIC, o que nos faz enfatizar que o estudante, na metade do curso de Letras, não teve contato com tecnologias, via disciplinas, se a prática não tiver sido diferente.

Ademais, nos 5º e 6º semestres, são sugeridas disciplinas obrigatórias para cada. Em um: “Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio”, Língua Brasileira de Sinais (Libras), “Literatura Brasileira IV - Do Simbolismo ao Pré-Modernismo”, “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I” e “Literatura Portuguesa III - Do Modernismo ao Neo-Realismo”. Em outro: “Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa II”, “Seminários de Literatura Brasileira e Portuguesa”, “Linguística III”, “Literatura Brasileira V - Modernismo”. Em investigações das fichas dos componentes curriculares dos dois semestres também não foi encontrada nenhuma informação ligada às TDIC.

Para finalizarmos, nos 7º, 8º e 9º períodos são previstas 9 disciplinas, ao total: “Literatura Portuguesa IV - As Tendências Contemporâneas”, “Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa I”, “Linguística IV”, “Correntes Críticas” e “Literatura Brasileira VI - Tendências Contemporâneas”, “Estágio Supervisionado de Literatura Brasileira e Portuguesa II”, “Estilística do Português”, “Trabalho de Conclusão de Curso - TCC I” e “Trabalho de Conclusão de Curso - TCC II”. Novamente, nas últimas fichas dos componentes previstos na matriz curricular, também não identificamos conteúdos ou objetivos ligados ao ensino e TDIC.

Assim, em 45 disciplinas obrigatórias não encontramos nenhuma que abordasse as TDIC explicitamente. Outrossim, as disciplinas optativas devem somatizar 180 horas no currículo cumprido, selecionadas conforme as escolhas dos discentes. O instituto dispõe de uma gama de 62 dessas optativas na matriz. Nesse panorama, identificamos 3 disciplinas em que constam curriculares informações sobre as tecnologias digitais. São elas: “Tecnologias Digitais, Ensino e Aprendizagem de Línguas”, “Gêneros Discursivos” e “Comunicação e Cultura Digital”.

Na disciplina “Tecnologias Digitais, Ensino e Aprendizagem de Línguas” foi constatado, nos objetivos e na ementa, que esperam do estudante conseguir relacionar os textos às tecnologias. Nos primeiros, tem-se: “Ler e discutir textos relacionados aos novos cenários do ensino de línguas **com tecnologias**” (destaques nossos) e, na ementa, é ressaltado “Ensino de línguas por meio de diferentes tecnologias. Ferramentas disponíveis na internet. Competências e habilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas usando tecnologias digitais.”

Do mesmo modo, constatamos, na disciplina “Comunicação e Cultura Digital”, o objetivo de oferecer ao estudante o reconhecimento e a interpretação das tecnologias digitais no campo da comunicação, pois expõe “Reconhecer, definir e interpretar teorias, conceitos e ferramentas de análise do campo da comunicação **e das tecnologias digitais**”, “Identificar **ferramentas e processos envolvidos na criação de conteúdo para a internet**”, “Observar e avaliar a importância e o impacto sociocultural, político e econômico da **comunicação em rede;**” (destaques nossos).

Enfim, percebemos que, analisando apenas o discurso institucional nessa licenciatura da UFV, não há amplo acesso às discussões de tecnologias digitais nas disciplinas obrigatórias, embora sabemos que as fichas não condizem, necessariamente, com a prática, ou seja, o docente tem autonomia para promover sua prática pedagógica, com complementações ao conteúdo.

Logo, na matriz curricular em que constam 107 disciplinas, entre obrigatórias e optativas, encontramos duas disciplinas que abarcam o ensino com as tecnologias digitais, ou seja, aproximadamente 1,9% contemplam as TDIC.

Enfim, depois de identificarmos as menções às TDIC nas fichas de componentes curriculares dos cursos de Letras, a seguir, analisaremos esses dados gerados sob a luz das discussões sobre *letramento autônomo e ideológico* (Street, 1994).

5.1 Entendimentos nas recomendações institucionais

Retomando as conceituações de *letramento autônomo* e *ideológico* (Street, 1984, 1994), já abordadas no capítulo teórico, analisaremos, adiante, as menções às tecnologias digitais que foram identificadas, especificamente nas fichas das disciplinas, buscando entender o que foi encontrado, com base na teoria. Ressaltamos que recortamos alguns excertos identificados nelas para compreender discursos institucionais que as embasam, porém, sabemos que, na prática, os professores têm autonomia para conduzir e desenvolver o conteúdo, além de adjungir teorias e bibliografias que julgarem necessárias.

Lembramos, mais uma vez, que esta análise foi conduzida de maneira interpretativa, o que significa que abordamos os dados conforme nossa compreensão e interpretação dos documentos à luz dos conceitos. Nesse tipo de pesquisa, a interpretação dos dados é fundamental, pois envolve uma análise que vai além da simples descrição dos resultados, considerando as nuances e complexidades das informações geradas (Marques, 2012).

A escolha por abordar os conceitos de *letramento autônomo* e *letramento ideológico* na análise das fichas das instituições de ensino superior foi deliberada por sua relevância conceitual. Assim pensamos que uma concepção de tecnologia digital como *letramento autônomo* destacaria dizeres em que as instituições recomendam utilizar as tecnologias digitais de forma descontextualizada, promovendo uma aprendizagem de aplicação da língua materna. Por outro lado, uma concepção de tecnologia digital como *letramento ideológico* consideraria como as tecnologias poderiam ser incorporadas nos discursos institucionais e como essas representações poderiam influenciar as percepções e práticas dos envolvidos no processo formativo.

Portanto, ao relacionar as aparições das tecnologias digitais nas fichas das disciplinas a esses conceitos, buscamos não apenas identificar sua presença nos documentos institucionais, mas também compreender os valores, crenças e intenções subjacentes a essas representações (Street, 1984, 1994). Essa análise qualitativa enriqueceu a compreensão das concepções das tecnologias digitais no contexto da formação de professores de língua materna, em Minas Gerais.

Ao planejar a sequência de apresentação das fichas que trazem menções de tecnologias nos PPC dos cursos, levamos em consideração diversos fatores para garantir uma exposição lógica e coesa. Primeiramente, organizamos as fichas de acordo com a relevância e a quantidade de menções das tecnologias no contexto do curso.

Começamos com o quadro 7 que explicita a menção às tecnologias digitais em disciplina da UFJF:

Quadro 7: Ficha da UFJF

Universidade	Nome da disciplina	Menção
UFJF	Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística	Ementa: a prática de tratamento computacional de língua natural

Fonte: Elaboração própria, com base na ficha da disciplina.

A menção à tecnologia digital na ementa da disciplina “Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística” oferecida pela UFJF pode indicar, ao nosso ver, um compromisso com a integração de ferramentas computacionais no estudo e análise da linguagem. Ao enfatizar a prática de tratamento computacional de língua natural, a disciplina reconhece o uso crescente das tecnologias digitais no campo da Linguística, especialmente no que diz respeito à análise de textos, extração de informações e desenvolvimento de recursos linguísticos automatizados. Essa menção sugere que os licenciandos terão a oportunidade de explorar e aplicar técnicas computacionais avançadas para lidar com dados linguísticos, o que pode incluir o uso de *softwares* de processamento de linguagem natural, ferramentas de análise textual automatizada e métodos de mineração de dados linguísticos.

Portanto, a presença dessa menção, na ementa da disciplina, indica um enfoque contemporâneo e prático no estudo da linguagem, que pode preparar os professores em formação para enfrentar os desafios e explorar as oportunidades oferecidas pela interseção entre Linguística e tecnologia digital. Logo, decidimos classificá-la como letramento ideológico, mesmo que a ficha não desenvolva como isso se daria.

Na sequência, serão analisadas as Universidades UFU e UFMG, que apresentaram a mesma quantidade de menções, aproximadamente (Conforme apêndice), porém analisamos as referências que deram subsídio para as discussões sobre letramento, conforme Quadro 8:

Quadro 8: Ficha de disciplinas UFU e UFMG

Universidade	Nome da disciplina	Menção
---------------------	---------------------------	---------------

UFU	História das ideias linguísticas	Programa: 8. Gramatização e novas tecnologias midiáticas
	Linguagem e Tecnologia	<p>Objetivos: 1. Desenvolver uma visão crítica da tecnologia;</p> <p>2. Compreender o funcionamento social da tecnologia;</p> <p>3. Conhecer modos de significação da tecnologia em diferentes práticas sociais.</p> <p>Ementa: Estudo da tecnologia na perspectiva da linguagem; processos de significação da tecnologia; formas da tecnologia; tecnologia e cotidianidade; tecnologias e práticas languageiras; tecnologia e ensino.</p> <p>Programa: 1. Concepções de tecnologia:</p> <p>1.1. A tecnologia como instrumento</p> <p>1.2. A tecnologia como trabalho</p> <p>2. Formas da tecnologia</p> <p>3. Tecnologia e discurso:</p> <p>3.1. Discursivização da tecnologia</p> <p>3.2. Tecnologia, interdiscurso e arquivo;</p> <p>3.3. Tecnologia, sentido e sujeito;</p> <p>3.4. Tecnologia e cotidiano.</p> <p>4. Tecnologia e ensino:</p> <p>4.1. Tecnologia e formas de escrita e leitura;</p> <p>4.2. Tecnologia de linguagem: os</p>

		instrumentos linguísticos; 4.3. O ensino <i>online</i>.
UFMG	Recursos tecnológicos aplicados ao ensino	Ementa: Papel das tecnologias na educação e seus usos no ensino de línguas. Informática como ferramenta de apoio à aprendizagem. Softwares educacionais livres e softwares utilizados no ensino de línguas. Metodologias específicas para uso de recursos tecnológicos na sala de aula.

Fonte: Elaboração própria, com base na ficha da disciplina.

Em relação às ementas das disciplinas, reproduzidas no Quadro 8, nota-se que a UFU e a UFMG apresentam uma apropriação das tecnologias digitais que pode ser interpretada pelo viés de letramento autônomo ou ideológico (Street, 1984). Embora ambas as instituições abordem as tecnologias digitais em algumas disciplinas, oferecendo conteúdos relacionados ao uso de ferramentas tecnológicas no ensino e na prática pedagógica, a profundidade e a abrangência dessas abordagens são diferentes e podem ainda serem mais exploradas na prática. Observamos que a UFU e a UFMG parecem interessadas em incorporar as tecnologias digitais no ensino de língua materna, em seus programas acadêmicos, havendo espaço para ampliar e aprofundar essas abordagens para melhor atender às demandas da educação.

Por exemplo, na UFU, na disciplina “Linguagem e tecnologia”, embora identificamos a tecnologia sendo apresentada de maneira limitada, no programa, quando é indicada “como instrumento” e “como trabalho”, ou seja, em uma abordagem que poderia ser interpretada como autônoma, o mesmo programa traz diferentes possibilidades de uso das tecnologias, em outras partes, incluindo-as ao discurso, ao sentido, ao sujeito e ao cotidiano. Além disso, nos objetivos, demonstra preocupação com “visão crítica”, “funcionamento social” e com “significação”, o que nos impulsiona a interpretar uma abordagem ideológica.

Assim sendo, a apresentação da tecnologia (digital ou não) vinculada à linguagem revela uma diversidade de conceitos de base, considerando fenômenos sociais, culturais e

estruturais, como também foi constatado no trabalho de Fuza e Miranda (2020) sobre as concepções de tecnologia da BNCC para o Ensino Fundamental II. No entanto, a margem às abordagens autônomas, muitas vezes, permitidas pelas instituições, pode resultar em uma educação linguística menos contextualizada e menos capaz de preparar os professores em formação para uma participação crítica e ativa na sociedade digital.

Ainda na UFU, na disciplina “História das ideias linguísticas”, o programa do componente curricular menciona as tecnologias em “Gramatização e novas tecnologias midiáticas”, o que pode proporcionar ao docente liberdade para interpretar o viés das tecnologias com o qual trabalhar. Isso, a nosso ver, pode resultar em uma abordagem que as considera como algo fixo e limitado, caracterizando um viés autônomo, ou pode explorar aspectos distintos, contemplando uma abordagem ideológica. Essa dualidade - uma a possibilidade de interpretação autônoma ou ideológica das tecnologias - nos dizeres da instituição gera uma responsabilidade ao docente que a ministra.

Já, na UFMG, foram observadas algumas disciplinas que abordam as tecnologias digitais a partir de diferentes perspectivas, incluindo aquelas que poderiam ser interpretadas pelo viés do letramento ideológico, quando tendem a explorar não apenas as habilidades técnicas relacionadas ao uso das tecnologias, mas também a analisar criticamente as implicações sociais, políticas e culturais delas, além de considerar as relações de poder e as ideologias subjacentes (Street, 1994).

Por exemplo, na disciplina “Recursos tecnológicos aplicados ao ensino”, a ementa menciona diversas relações entre tecnologia, ensino e ensino de línguas, como o “**Papel das tecnologias na educação e seus usos no ensino de línguas**” (destaques nossos). Essa abordagem sugere a possibilidade de múltiplos usos das tecnologias no ensino de língua materna, indicando como as tecnologias podem ser utilizadas e compreendidas de vários modos, no contexto da educação linguística.

Além disso, no mesmo componente curricular, são destacadas as possibilidades de “Metodologias específicas para o **uso de recursos tecnológicos** na sala de aula”, bem como o uso da “**Informática como ferramenta** de apoio à aprendizagem” e de “**Softwares educacionais livres e softwares utilizados no ensino** de línguas” (destaques nossos). Esses aspectos são mencionados em partes específicas da ficha, fornecendo exemplos das potencialidades de uso das tecnologias digitais no contexto do ensino de línguas, embora isso possa ocorrer de diferentes formas, na prática.

Dessa forma, recomendar metodologias específicas para o uso de recursos tecnológicos na sala de aula, assim como destacar para o uso da informática como ferramenta de apoio à aprendizagem e o emprego de *softwares* educacionais livres no ensino de línguas, pode refletir uma tendência crescente de integração das tecnologias digitais no contexto educacional (Jung, 2003), mesmo que possa vir a ser sem reflexão.

Por outro lado, a inclusão dessas metodologias e ferramentas pode sugerir uma abordagem pedagógica que busca não apenas utilizar as tecnologias como recursos complementares, mas também explorar suas potencialidades para enriquecer e transformar as práticas educacionais (Kleiman, 2006), ou seja, novamente, pode ser interpretada por uma perspectiva autônoma ou ideológica, a depender do professor formador que a ministra.

Seja como for, defende-se que, ao fornecer exemplos das possibilidades das tecnologias digitais, as fichas de disciplinas procuram demonstrar um esforço em trabalhar, com os professores em formação, questões relativas às tecnologias digitais, o que, em alguma medida, poderia levá-los compreender e utilizar criticamente essas ferramentas no contexto do ensino de língua materna.

Na continuidade, serão analisadas as Universidades UFSJ, UFV e UFTM, seguindo as menções às tecnologias, conforme Quadro 9.

Quadro 9: Fichas de disciplinas UFSJ, UFV e UFTM

Universidade	Nome da disciplina	Menção
UFSJ	Gêneros literários	Ementa: As novas tecnologias de informação e o surgimento de novos gêneros literários
	O ensino da literatura	Ementa: O impacto das novas tecnologias de informação sobre o ensino de literatura
	As Mídias e o Ensino de Língua Portuguesa	Ementa: Preparação de materiais didáticos para uso das mídias como recurso didático no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Novas tecnologias em multiletramento no

		<p>ensino de português.</p> <p>Objetivos: - Preparar oficinas de leitura e produção de textos e atividades variadas tendo as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como objeto e recurso didático.</p> <p>Conteúdo Programático: O potencial didático das mídias - Discussão A aula on line – microaulas apresentadas A sequência didática com recursos variados. A mídia como processo de aprendizagem Lidar com a mídia-multiletramentos em práticas sociais.</p>
	Perspectivas didáticas para o ensino da leitura	<p>Ementa: A leitura na Internet.</p> <p>Objetivos: 3) Discutir especificidades da leitura na Internet.</p> <p>Conteúdo Programático: 4) A leitura na internet.</p>
UFV	Tecnologias Digitais, Ensino e Aprendizagem de Línguas	<p>Objetivos: Ler e discutir textos relacionados aos novos cenários do ensino de línguas com tecnologias. Ensinar usando metodologias ativas e ferramentas disponíveis na internet.</p> <p>Ementa: Ensino de línguas por meio de diferentes tecnologias. Ferramentas disponíveis na internet. Competências e</p>

		habilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas usando tecnologias digitais.
	Comunicação e Cultura Digital	Objetivos: Reconhecer, definir e interpretar teorias, conceitos e ferramentas de análise do campo da comunicação e das tecnologias digitais; Observar e avaliar a importância e o impacto sociocultural, político e econômico da comunicação em rede; Identificar ferramentas e processos envolvidos na criação de conteúdo para a internet. Planejar, produzir e criticar conteúdo comunicacional para o ambiente online. Ementa: Princípios da comunicação em rede e da cultura digital. Sociedade em Rede: impactos socioculturais, econômicos e políticos das tecnologias digitais. Produção de conteúdo online.
UFTM	Comunicação, educação e tecnologia	Ementa: tecnologias digitais e cultura contemporânea. Análise de textos midiáticos. Mídia-educação.
	Ensino de línguas na perspectiva inclusiva	Ementa: As tecnologias assistivas, digitais e digitais assistivas.
	Tecnologias digitais de	Ementa: Introdução aos estudos das novas práticas

	informação e comunicação no ensino de línguas	de letramentos na hipermídia. Estudo da relação entre linguagens e mídias. Características multimodais, multissemióticas e multimidiáticas dos textos contemporâneos e sua relação com diferentes práticas sociais oficiais e marginalizadas na contemporaneidade. Gêneros discursivos digitais.
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base na ficha da disciplina.

No quadro 9, há mais menções institucionais que dizem respeito às tecnologias digitais. Algumas são postas como ferramentas que os licenciandos podem utilizar para habilidades de leitura e escrita. Outras evocam a oportunidade de explorar uma variedade de recursos e práticas de letramento que podem ser adaptadas às suas necessidades individuais e contextuais. Essas permitem que os professores em formação se engajem de forma mais ativa e contextualizada na construção de seus conhecimentos, além de oferecer novas possibilidades para a expressão criativa e a colaboração entre pares, por exemplo.

Ao invés de serem meros receptores de informações, os graduandos podem se tornar agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, utilizando as tecnologias para leitura e escrita de maneira significativa e contextualizada. Essa abordagem também pode promover uma visão mais crítica e reflexiva dos letramentos, incentivando-os a questionar e analisar criticamente as mensagens e os discursos presentes nos diferentes contextos de leitura e escritas digitais, o que será potencializado em suas futuras salas de aula (Barbeta, 2024).

Particularmente, na disciplina “O ensino da literatura” da UFSJ, identificamos um viés autônomo em relação às recomendações ao uso das tecnologias. A análise revela que essas são abordadas principalmente em termos do impacto delas no ensino, como indicado na ementa, sugerindo que essas seriam percebidas como ferramentas externas que podem influenciar o processo de ensino, sem necessariamente considerar os estudantes.

Por outro lado, ao enfatizar a criação de atividades variadas, a disciplina promove uma visão ampla das possibilidades com as TDIC, encorajando os licenciandos a explorar diferentes maneiras de usar essas tecnologias para ampliar seus conhecimentos. Dessa forma,

podemos interpretar que a inserção das menções às tecnologias na disciplina pode ser interpretada como alinhada aos princípios do letramento ideológico, ao estar passível a utilizar as tecnologias de forma crítica e reflexiva.

Já na disciplina “Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua”, da UFTM, é possível haver, novamente, uma interpretação de tecnologias digitais pelo modelo ideológico, que se manifesta na análise delas de forma multifacetada. Isso é evidenciado na ementa, onde são previstas diversas relações entre linguagens e tecnologias, destacando a questão da prática social que está intrinsecamente ligada ao modelo ideológico, de Street (2014). Assim, o programa inclui o estudo das “novas práticas de letramentos na hipermídia”, das “linguagens e mídias”, além da relação entre diferentes práticas sociais oficiais e marginalizadas na contemporaneidade, em conexão com as mídias e o ambiente digital. Essa abordagem reflete uma ênfase na produção social e na interrelação entre diversas práticas, mostrando uma compreensão mais ampla das implicações das tecnologias digitais se relacionarem ao ensino de língua materna e na sociedade em geral.

Ademais, na disciplina “Comunicação, educação e tecnologia”, da UFTM, podemos identificar a possibilidade de uma abordagem dúbia (autônoma ou ideológica) em relação às tecnologias. Isso se evidencia na ementa, que prevê o estudo de “Tecnologias digitais e cultura contemporânea”. Essa relação entre tecnologia e cultura pode ser explorada levando em consideração a bagagem sociocultural dos estudantes e as diferentes perspectivas teóricas ou pode restringir-se a um conceito limitado e estático. Essa dualidade de interpretação reverbera na liberdade do docente formador em escolher a abordagem.

Novamente, em algumas disciplinas da universidade em questão, é possível identificar uma dualidade entre uma interpretação autônoma e uma ideológica no que tange às indicações para se trabalhar com tecnologias digitais, atribuindo ao docente a responsabilidade para definir a vertente em que se orienta. Por exemplo, na disciplina “Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de línguas”, é perceptível amplitude da ementa, que aborda não apenas o uso técnico das tecnologias no ensino de línguas, mas também aspectos relacionados à cultura contemporânea, novas práticas de letramentos na hipermídia, relação entre linguagens e mídias, características multimodais e multissemióticas dos textos contemporâneos, bem como sua relação com diferentes práticas sociais. Nesse sentido, nem sempre a tecnologia é apresentada de forma fixa e delimitada, tampouco abordada sempre em sua multiplicidade, considerando contextos sociais, históricos e culturais. Essa dualidade de interpretação proporciona uma abertura para diferentes abordagens das tecnologias digitais.

Outrossim, observando o Quadro 9, ao analisar os programas de disciplinas oferecidas pela UFV, como “Tecnologias Digitais, Ensino e Aprendizagem de Línguas”, percebe-se que os objetivos delineados evidenciam uma preocupação em desenvolver competências relacionadas ao contexto digital, incluindo a discussão sobre as especificidades da leitura na *internet*, o uso de metodologias ativas e ferramentas disponíveis *online*, além da interpretação de teorias e conceitos pertinentes ao campo da comunicação e das tecnologias digitais. Esse leque de elementos a serem considerados na disciplina, sugere-nos uma possibilidade de apoio do docente formador, na visão ideológica de letramento. Além disso, a ementa da referida disciplina destaca o ensino de línguas por meio de diferentes tecnologias, o uso de metodologias ativas e ferramentas disponíveis na *internet*, bem como a produção de conteúdo *online*, evidenciando uma abordagem pedagógica e metodológica que integra as tecnologias digitais de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise das menções das fichas das disciplinas do *corpus* até aqui ficou evidente que a discussão acerca da importância e do impacto sociocultural, político e econômico da comunicação em rede, aliada à reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento crítico dos estudantes em relação ao ambiente *online* (Nascimento, 2021). Tal abordagem pode os instigar a avaliar de maneira consciente e responsável o emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) e suas implicações na sociedade contemporânea.

Além disso, é pertinente estender nosso debate sobre as tecnologias digitais na atualidade, analisando as contribuições de Kenski (2013). Seu trabalho proporciona uma compreensão mais profunda de como as relações sociais se transformam, a dinâmica da esfera pública se configura, a opinião democrática se consolida e as identidades se moldam no contexto digital. Ao adotarmos essa perspectiva, estamos potencializados a auxiliar as pessoas a refletirem de maneira mais crítica sobre as consequências sociais, culturais e econômicas do uso das TDIC na contemporaneidade.

Por último, será analisada a UFLA, seguindo as menções às tecnologias, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Fichas de disciplinas UFLA

Universidade	Nome da disciplina	Menção
UFLA	Introdução a EAD	Ementa: Introdução do/a estudante ao curso superior que inicia e à sistemática e

		<p>meios e recursos de educação a distância que serão usados nele: o ambiente virtual de aprendizagem (pelo computador ligado à internet) e suas ferramentas de comunicação e de envio e organização de trabalhos em documentos textuais e multimídicos.</p> <p>Conteúdo programático: Unidade 1- O ambiente virtual, as Tecnologias e a aprendizagem. 1.1- O ambiente virtual de aprendizagem; 1.2- Ferramentas: Fórum, tarefa, chat, diário, questionário, glossário e wiki. Unidade 2- A educação a distância como modalidade educacional. Unidade 3- O estudante e a educação a distância.</p>
	<p>Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais</p>	<p>Ementa: Histórico da tecnologia na educação; Ampliação da prática pedagógica diante das possibilidades de interfaces online, recursos multimídia, aplicativos móveis, redes sociais e tecnologias emergentes; Ferramentas digitais; Objetos de aprendizagem; Diferentes abordagens e técnicas para utilização de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica. Mudança de papéis para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem</p>

		<p>mediado pela tecnologia.</p> <p>Conteúdo Programático:</p> <p>Unidade I -Histórico e tendências da aplicação de tecnologias à educação</p> <p>- Compreensão do uso das tecnologias digitais a partir do seu contexto histórico - Discussão sobre a prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de línguas e as mudanças de papéis para professores e alunos neste contexto de ensino-aprendizagem. Unidade II</p> <p>- Tecnologia na Educação, ferramentas digitais e a prática docente - Possibilidades para interagir com as ferramentas digitais durante o processo de formação docente - Experiências de práticas pedagógicas com as ferramentas digitais.</p> <p>Unidade III - Articulação sobre a funcionalidade dos objetos de aprendizagem e suas funções em benefício da prática docente e o</p>
--	--	---

		ensino de língua portuguesa. - Avaliação dos diversos gêneros digitais , com o foco principalmente em infográficos e pôsteres digitais . Unidade IV - Diferentes abordagens para inserção das tecnologias na educação - Diferenciação entre o ensino tradicional e a proposta de ensino das metodologias ativas. - Teorias da aprendizagem e suas aplicações nas tecnologias digitais
	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	Ementa: Utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa . Conteúdo programático: 8- Utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa.
	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II	Ementa: Práticas de Letramentos mediadas por tecnologias digitais . Conteúdo programático: Tecnologias digitais e mediação pedagógica .
	Tópicos em Língua Portuguesa I	Ementa: Reflexão sobre o impacto das novas tecnologias na natureza

		da linguagem e das práticas de produção e recepção de textos.
--	--	--

Fonte: Elaboração própria, com base na ficha da disciplina.

As fichas das disciplinas da UFLA refletem uma abordagem abrangente das tecnologias, que vai além do simples uso como recurso pedagógico. Elas também abordam a integração dessas no contexto educacional de forma que pode ser estratégica e reflexiva, considerando seu impacto nas práticas de letramento dos alunos de Letras. Isso significa que as disciplinas não apenas recomendam utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também incentivam a refletir sobre como essas podem ser aplicadas de maneira significativa para promover, por exemplo, práticas de leitura e escrita, além de estimular uma compreensão crítica das ideologias presentes nos textos digitais.

Também, os objetivos de algumas disciplinas, de forma aproximada, apontam competências relacionadas ao uso crítico das tecnologias digitais. No entanto, apesar de integrá-las não se pode dizer que recobrem um apoio, ou a implementação prática delas no ambiente educacional e a promoção de uma reflexão mais aprofundada sobre as implicações éticas e sociais de seu uso. A exemplo, na disciplina “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa”, a abordagem das tecnologias parece reduzi-las unicamente ao papel de ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, conforme destacado no conteúdo programático: “Utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa”. Essa perspectiva sugere que as tecnologias são percebidas como recursos externos que podem ser aplicados para facilitar o ensino da língua portuguesa, mas não necessariamente considera a capacidade dos estudantes de utilizar essas tecnologias para promover o próprio letramento. Portanto, embora reconheça a relevância das tecnologias no contexto educacional, a abordagem parece limitar-se a uma visão instrumental, não explorando plenamente o potencial das tecnologias e podendo se constituir em forma de desenvolvimento do letramento autônomo com os estudantes.

Em contrapartida, na disciplina “Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais”, identificamos uma abordagem que sugere um viés de letramento ideológico, ao explorar as diversas faces das tecnologias no contexto educacional. Na ementa dela, destaca-se a “Ampliação da prática pedagógica diante das possibilidades de interfaces online”, indicando uma intenção de potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias

digitais. No entanto, seria importante desenvolver uma análise mais aprofundada para compreender como essas interfaces *online* seriam exploradas e como contribuiriam para o desenvolvimento dos letramentos dos estudantes, bem como para a reflexão sobre as implicações sociais e ideológicas do uso das tecnologias no ensino de língua materna.

Kleiman (2006) destaca a importância de considerar não apenas o aspecto técnico das tecnologias digitais, mas também sua dimensão social, cultural e ideológica. Nesse sentido, nos sugere como é necessário investigar como as ferramentas e plataformas *online* são utilizadas no contexto educacional para promover a leitura e a escrita, assim como para estimular uma reflexão crítica sobre as implicações sociais e ideológicas do uso das tecnologias na educação.

Ainda, na mesma disciplina da UFLA, percebemos uma ampla abordagem das tecnologias digitais que sugere um viés de letramento ideológico. Na ementa são citados “recursos multimídia, aplicativos móveis, redes sociais e tecnologias emergentes”, o que indica uma variedade de ferramentas digitais disponíveis para serem exploradas no contexto educacional. Além disso, destaca-se o desenvolvimento de “diferentes abordagens e técnicas para utilização de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica”, evidenciando a consideração da tecnologia em diversas formas, ou seja, a inclusão de múltiplas possibilidades, levando em conta o contexto social, cultural e de ensino. No conteúdo programático, são previstas diversas abordagens das tecnologias digitais, como sua contextualização histórica, sua integração às práticas docentes, suas experiências nas práticas pedagógicas e suas propostas de ensino com metodologias ativas. Essa abordagem reflete uma tentativa de compreender as tecnologias digitais, incorporando diferentes perspectivas e contextos de uso, em uma concepção ideológica de letramento.

Conforme destacado por Kenski (2003), uma visão abrangente das TDIC é essencial para uma compreensão mais completa e crítica das tecnologias digitais na educação. Ao explorar diversas dimensões delas, desde sua origem e evolução até suas implicações nas práticas pedagógicas contemporâneas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma abordagem mais ampla e contextualizada sobre o papel das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

De maneira geral, os cursos de letras das universidades de nosso *corpus* demonstraram um interesse em se apropriar das tecnologias digitais, conforme evidenciado na análise das fichas de suas disciplinas. No entanto, percebemos que essa integração varia entre as diferentes instituições, com algumas apresentando uma abordagem mais contextualizada em

seus dizeres, que caracterizamos como um viés de tecnologia como letramento ideológico, que outras. Enquanto algumas disciplinas trazem dizeres que englobam práticas e reflexões com tecnologias digitais, outras oferecem apenas menções superficiais ou limitadas que, ora nos levaram a perceber a concepção das instituições de tecnologias digitais pautadas em um modelo de letramento autônomo, ora como dúvida, ou seja, pela pouca informação que há nas fichas, compreendemos que, a depender do formador que as ministre, o modelo orientador poderia ser um ou outro. Diante dessa diversidade de abordagens, sistematizamos nossos achados no Quadro 11:

Quadro 11 - Concepções de tecnologias digitais nas fichas de disciplinas das universidades

Universidades	(A) Tecnologias digitais como <i>Letramento Autônomo</i>	(B) Tecnologias digitais como <i>Letramento Ideológico</i>
UFJF	∅	√
UFLA	√	√
UFMG	√	√
UFSJ	√	√
UFTM	√	√
UFU	√	√
UFV	∅	√

Fonte: Elaboração própria

Em suma, a UFJF foi uma das instituições com menos menções às tecnologias digitais em suas fichas de disciplinas. Por exemplo, na ementa da disciplina “Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística”, diz-se existir “a prática de tratamento computacional de língua natural”, o que poderia atender ao conceito (B) Tecnologias digitais como *Letramento Ideológico*; pois pode englobar não apenas o domínio das ferramentas digitais, mas também a capacidade de processar informações de maneira situada. Contudo, não podemos descartar que, para além do que há na ficha, caso haja o uso e a compreensão das tecnologias digitais de forma limitada para processamento de linguagem poderiam estar diretamente relacionados ao desenvolvimento de competências no campo do letramento

autônomo, especialmente no contexto digital, o que evidencia a dificuldade que tivemos em nossa categorização.

Na UFU, UFTM e UFMG observamos que todas abordam estratégias baseadas em (A) Tecnologias digitais *como Letramento Autônomo* e (B) Tecnologias digitais *como Letramento Ideológico*. Por exemplo, na UFU, vimos ênfase na discussão da tecnologia como instrumento e trabalho, bem como no estudo da tecnologia na perspectiva da linguagem e sua relação com o cotidiano. Isso evidencia uma abordagem ideológica das tecnologias digitais, pois, segundo Street (1994), tal conceito aborda não apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas também a compreensão crítica das ideologias subjacentes ao uso da linguagem escrita e seu papel na reprodução ou subversão das estruturas de poder existentes na sociedade.

Já na UFTM, por exemplo, houve uma ficha que destaca o papel das tecnologias na formação docente, o uso de *softwares* educacionais e metodologias específicas para o uso de recursos tecnológicos na sala de aula, o que caracteriza uma abordagem pedagógica e metodológica das tecnologias. Em suma, a universidade busca, em alguma medida, integrar as tecnologias digitais de forma significativa em seus programas de ensino, refletindo sobre seu impacto pedagógico e ideológico.

Com base na análise realizada sintetizada no Quadro 11, consideramos que as disciplinas oferecidas pela UFMG trouxeram menções a tecnologias digitais que envolvem o desenvolvimento de competências que permitem aos indivíduos participar ativamente da sociedade e tomar decisões informadas em diferentes contextos, além de reconhecer as práticas de leitura e escrita influenciadas por ideologias dominantes e estruturas de poder presentes na sociedade. Isso significa que nas disciplinas dessa instituição, poderia haver um trabalho com o uso da língua materna de forma mais evidente com as tecnologias digitais. Percebe-se que a UFMG se destaca por sua abrangência nas concepções de tecnologias digitais. Através das análises das fichas de suas disciplinas, a universidade aparenta demonstrar um compromisso não apenas de utilizar as tecnologias de técnica, mas também que oportuniza implicações ideológicas, pedagógicas e críticas.

Diante das análises efetuadas, é crucial reconhecer que a UFMG possui áreas da TDIC que podem ser refinadas para garantir a integração eficaz desses letramentos em suas práticas educacionais. Isso implica uma avaliação cuidadosa dos currículos, metodologias de ensino e recursos disponíveis para assegurar que o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso ideológico das tecnologias digitais e a reflexão crítica sobre seu emprego na sociedade contemporânea sejam incorporados de maneira substancial e abrangente em todos os níveis de

ensino e em diversas disciplinas permitindo que os alunos desenvolvam habilidades diversas e adquiram conhecimentos fundamentais em várias áreas do saber. Além disso, é fundamental investir em formação docente contínua e na atualização constante dos recursos tecnológicos e pedagógicos utilizados, a fim de garantir uma abordagem educacional alinhada com as demandas e desafios do mundo digital em constante evolução.

Na UFSJ, na UFV e na UFLA, percebe-se que buscam se apropriar das tecnologias digitais. Além disso, há amplitude e diversidade dos tópicos abordados em seus programas de ensino. Por exemplo, na perspectiva do letramento ideológico, a disciplina “as mídias e o ensino de língua portuguesa”, na UFSJ, apresenta um objetivo que destaca a preparação de oficinas de leituras, produção de textos e atividades variadas, utilizando as TDIC como objeto e recurso didático.

Ao analisar e comparar as fichas das disciplinas oferecidas pela UFLA, UFMG, UFTM, UFSJ, e UFU fica evidente que essas instituições utilizam (A) Tecnologias digitais como Letramento Autônomo e (B) Tecnologias digitais no Letramento Ideológico. Nessas instituições de ensino superior existe a oportunidade de desenvolver competências relacionadas ao uso autônomo das tecnologias digitais, mas também de fomentar uma reflexão crítica sobre sua aplicação e impacto na sociedade contemporânea. Esse último enfoque demonstra uma preocupação institucional com a formação dos estudantes, preparando-os não apenas para utilizar as tecnologias, mas também para compreender e analisar criticamente o mundo ao seu redor.

Por fim, ao examinar os diferentes enfoques adotados pelas instituições de ensino superior em relação ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional, é perceptível a complexidade e a diversidade de abordagens. Enquanto algumas universidades se destacam pela integração tanto de discursos institucionais nos quais se percebe um letramento ideológico no uso das tecnologias, outras parecem carecer de uma articulação e contextualização mais profunda em suas orientações. A análise realizada reforça a importância de uma reflexão contínua sobre como as tecnologias digitais são incorporadas no ensino e aprendizagem, visando não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também ao desenvolvimento de competências críticas nos estudantes. É fundamental que as instituições de ensino se comprometam não apenas com a utilização das tecnologias como meio de instrução, mas também com a promoção de uma educação que capacite os professores em formação inicial a compreender e analisar criticamente o impacto das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Assim, investir em formação docente e na

atualização constante dos recursos tecnológicos e pedagógicos se torna essencial para garantir uma abordagem educacional alinhada com as exigências do mundo digital em constante evolução.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo deste trabalho, as tecnologias digitais são uma temática cara à formação inicial do docente de língua materna. As TDIC evoluem em um ritmo acelerado e se relacionam às maneiras de pensar e de agir das pessoas na sociedade. Apesar de vivermos na era digital, vemos que muitos cursos de licenciatura ainda não incorporam essa discussão em seus discursos institucionais.

Em síntese, a análise revela uma problemática nos cursos de Letras no que diz respeito à inclusão das tecnologias digitais, em PPC e fichas de disciplinas, tendo em vista que identificamos poucas menções nos discursos institucionais das universidades mineiras.

Por outro lado, defendemos que a adoção das TDIC nesses discursos é essencial para possibilitar que, por meio da formação inicial, os futuros profissionais de Letras estejam mais preparados para enfrentar os desafios do século XXI, proporcionando uma educação mais dinâmica, interativa e alinhada com as demandas contemporâneas. Assim, é fundamental que as instituições de ensino superior revisem e modernizem seus currículos, em alguma medida, incorporando de maneira efetiva as tecnologias digitais, para oferecer uma formação verdadeiramente contemporânea.

Desse modo, por meio de nossa pesquisa, pudemos verificar a configuração em cursos de Letras de Minas Gerais para refletir sobre como abordavam (ou não) as tecnologias digitais. Nossos resultados indicaram, por um lado, poucas menções explícitas às tecnologias digitais em documentos importantes, esses que foram os PPC e as fichas de suas disciplinas.

Então, conseguimos desenvolver os objetivos de identificar a abordagem das tecnologias digitais nos dois tipos de documentos institucionais e relacionar essas menções. Inclusive, destacamos a escassez de referências, o que pode acarretar impactos significativos na formação do professor de língua materna, pois a falta de contato com as TDIC ou de reflexão crítica sobre elas, na graduação, pode impactar o trabalho em sala de aula.

Pensando ainda em problematizar as implicações e as contribuições institucionais dos cursos para a docência no ensino básico, imaginamos que essa não integração das tecnologias digitais nos PPC e nas fichas de disciplinas das instituições mineiras, no contexto de formação

de professores de língua materna, reflete uma desconexão entre demandas contemporâneas da sociedade, documentos normativos como a BNCC e a formação inicial docente. Essa situação de ausência de uma abordagem mais explícita para uso das e reflexão sobre as tecnologias digitais no ensino de língua materna pode comprometer, a nosso ver, a qualidade da formação dos docentes e sua capacidade de engajar os alunos em um mundo cada vez mais digitalizado, limitando as oportunidades de os professores incorporarem efetiva e criticamente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas.

Seria essencial que os PPC dos cursos de Letras incorporassem de maneira mais abrangente e estruturada o tópico das tecnologias digitais em seus discursos institucionais, promovessem experiências de aprendizagem mediada por tecnologias digitais nas disciplinas, demarcando em suas fichas, bem como em outras práticas de modo mais sistematizado, garantindo que os futuros educadores estivessem já inseridos em uma discussão mais sólida sobre um mundo em constante transformação.

Assim, seria necessário repensar, em alguma medida, a estrutura curricular de alguns cursos de Letras e, aqui, enfatizamos, das federais mineiras, a fim de incluir um maior número de disciplinas e/ou tópicos em disciplinas já existentes, que envolvessem, de alguma forma, tecnologias digitais, proporcionando aos professores uma formação mais relacionada ao que pode ser encontrado na prática pedagógica.

Pensando também, na área da Linguística Aplicada, campo em que localizamos esta pesquisa, assumimos que reflexões e problematizações sobre a formação do professor de língua materna para atuar em práticas didáticas com a integração das TDIC no ensino-aprendizagem, são necessárias.

Do ponto de vista do ensino, esta pesquisa aponta para uma necessidade de criarmos mais espaços nas universidades para possíveis mudanças institucionais conscientemente. Desse modo, com os resultados de nossa pesquisa, acreditamos que poderiam ser revisadas escritas de PPC e fichas de disciplinas de cursos de Letras no estado em articulação com as legislações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J; C. P. de. O ensino de línguas no Brasil de 1978: e agora?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 15-29, 2001.

ALVES, D. C. L. **A percepção dos professores sobre o uso das mídias e tecnologias na prática docente e suas contribuições no Ifsuldeminas**. (Tese de doutorado) Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2019.

ARAÚJO, V. P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de estudos aplicados em educação**, v. 3, n. 6, 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso editora, Porto Alegre, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. Penso editora, Porto Alegre, 2017.

BARBETA, C. de F. Intervenção etnográfica participativa no Ensino Médio: a incorporação de blogs e tecnologias digitais na prática pedagógica de Língua Portuguesa em escolas públicas. **Perspectiva**, 2024.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the Ecology of written language**. Cambridge: Blackwell, 1994.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. Cortez Editora, 2016.

BRASIL. Portaria 563, de 21 de fevereiro de 2006. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação**. Brasília: Inep, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-22-2019-11-07.pdf>> Acesso em: 02 set. 2023

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 2017. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 21.ago.2022.

BUZATO, M. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

BUZATO, M. K. Cultura digital e apropriação ascendente: apontamentos para uma educação 2.0. **Educação em revista**, v. 26, n. 03, p. 283-303, 2010.

CAIADO, R.; GOMES, A. M. Concepções e experiências dos professores de língua portuguesa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. UNICAMP. **Hipertextus - revista digital**. v. 10, 2013.

CARMO, R. O. S. **Da docência presencial à docência online**: aprendizagens de professores universitários no ensinar a distância. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CASTELLS, MI. **A Galáxia Internet**: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade. Zahar, 2003.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística aplicada? In: PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. **Linguística aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

COULMAS, F. **Escrita e Sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DELORENZI, L. B. O. **A mídia em sala de aula**: o papel do professor de letras diante da inserção das TIC nas práticas escolares, (Tese de doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade MACKENZIE, 2017.

DE OLIVEIRA, L. C. F.; DE FREITAS, C. C. A formação de professores de línguas e as tecnologias digitais da informação e da comunicação: o caso do Observatório de Ideias da UEG. **Gestão da Informação, Cultura organizacional e Inteligência emocional**, p. 57- 78, 2017.

DINIZ, M. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas**: avanços e desafios. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRÍCIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C; ARAÚJO, J. C; NICOLAIDES, C. S; SILVA, K. A (Orgs.) **Linguística Aplicada e Sociedade**: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011.

FERREIRA, L. F. A. G.; MARIOTO, R. R. Tendências em linguística aplicada: educação, linguagem e tecnologias. In: XIII Mostra de Pós - graduação, 2012, Taubaté - SP. **Anais do**

17. Encontro de Iniciação Científica, 13. Mostra de Pós-graduação, 7. Seminário de Extensão e 4. Seminário de Docência Universitária, 2012.

FIAD, R. S.; MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de letras de uma universidade pública. **COLINEARES**, Mossoró, Brasil, v. 1, n. 1, p. 31–50, 2014.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

FUZA, Â. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250009, 2020.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In: SOTO, U.; MAYRINK, MF.; GREGOLIN, I.V. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores, para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, 2009.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GUEDES-PINTO, A. L.; KLEIMAN, A. B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021.

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gêneros, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilígue**. (Tese de doutorado) Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da Informação**. Campinas. SP: Papirus. 2007

KENSKI, V. M. **Tecnologia e tempo docente**. SP: Papirus. 2013

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 173-203, 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de letras, 2006

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, p. 487-517, 2008.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 72-91, 2014

KLEIMAN, A. B.; MARQUES, I. B. de A. S. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 15, p. e7514-e7514, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to post-method**. New Haven: Yale University Press, 2006.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática: teoria da instrução e do ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, cap. 3., p. 51-76, 1994.

LIMA, S. C.; LIMA, F. M. Interfaces entre ensino de espanhol e tecnologias digitais em pesquisas stricto sensu no Brasil. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 2, n. 01, 2016.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. A. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. IN: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUETTI, E. C. F.; DE MOURA, S. A. Políticas lingüísticas na escola: a conscientização lingüística na formação do professor. **Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes**, 2009.

MAINGUENEAU, D. **Aborder la linguistique**. Paris: Seuil, 1996.

MARQUES, K. C. **Custeio alvo à luz da teoria da contingência e da nova sociologia institucional**: estudo de caso sobre sua adoção, implementação e uso. (Tese de Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, 2013.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) bnc de formação inicial de professor da educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.

MASETTO, M. T. Inovação curricular no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2011.

MELLO, L. L. de. **Caminhos da integração entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e a educação**: um estudo acerca da formação inicial nos cursos de Letras Português e/ou Inglês das Universidades Federais dos estados da região sul. Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasil, 2023.

MIRANDA, F. D. S. S. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em contextos educacionais: análise de três momentos de um curso oficial de formação de professores. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, p. 55-77, 2014.

MIRANDA, F. D. S. S. **Letramentos (en) formados por relações dialógicas na universidade**:(res) significações e refrações com tecnologias digitais. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, p. 15-37, 2013.

MONTE MOR, W. M. Prefácio: o ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. In: **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Wilson J. Leffa et al. (organizadores). - 1. ed. – Santa Cruz do Sul: **Edunisc**, 2020.

MORAN; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 35-50, 2020.

MOREIRA, A. F. B., CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 01-48, 2007.

NASCIMENTO, A. J. **Estudos Críticos do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa: uma proposta metodológica a partir de postagens de temática ambiental no Instagram**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NORTON, B. Identity and language learning: Extending the conversation. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual matters, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Papyrus, 1992.

OLIVEIRA; M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2 ed., 2014.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical re-introduction**. New York: Routledge, 2 ed., 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Artmed Editora, 2009.

REGINATTO, A. A. Blogs: uma proposta de trabalho para as aulas de Língua Portuguesa. **V Siget. Simpósio de estudo de gêneros textual: o ensino em foco**. UCS, Rio Grande do Sul: 2009.

REIS, A. C. M. R., MAISSIAT, J. As tecnologias digitais na formação inicial de professores de língua materna. **Anais VI Workshop De Tec., Ling. E Míd. Na Educ.**, Uberlândia, v. 6, p. 1-801 nov. 2021

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: Palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 253-276, 2006.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 63-78, 2007.

ROJO, R. MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013, p. 13-36.

ROJO, R.; MELO, R. A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R.H.R. (Orgs.) **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SALES, S. R. **Tecnologias digitais e juventude ciborgue**: alguns desafios para o currículo do ensino médio. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 229-248, 2014.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras/FAPESP, 2001.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**. Universidade Federal Fluminense: v.3, n. 4, 2016.

SCHERER, S.; BRITO, G. da S. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista**, Curitiba: v. 36, 2020.

SCHLEMMER, E. A pandemia proporcionou vários aprendizados. **Revista TICs & EaD Em Foco**, v. 7, p. 5-21, 2021.

SCHNEIDER, E. M. **O estudo do movimento eugenio e a compreensão das relações entre ciência e ideologia por professores em formação continuada**. (Dissertação de Mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013

SENGIK, A. S.; TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. Estágio docente como prática pedagógica. **ETD Educação Temática Digital**, v. 21, n. 4, p. 979-993, 2019.

SILVA, A. N.; ESPOSITO, Y. L.; SAMPAIO, M. M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SILVA, C. S.; FUZA Â. F. Tecnologias digitais na formação de professores em letras. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 137-161, 31 jan. 2018.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 1023-1055, 2015.

SILVA, W. R.; REIS, N. V. Construção de práticas de letramento digital na formação inicial do professor de língua materna. **Interfaces da Educação**, v. 8, n. 24, p. 97-118, 2017.

SOARES, D. A. Introdução a Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. **Revista Philologus**, v. 40, p. 62-80, 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. v. 23, n. 81, p. 143-160. **Interfaces da Educação**, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

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

STREET, B. V. **Cross-cultural perspectives on literacy. Functional literacy: Theoretical issues and educational implications**, p. 95-111, 1994.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=bibliotec&act=categoria&cdcategoria=22>> Acesso em: 18 nov. 2023

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012, p.69-92.

STREET, B. V. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Routledge, 2014.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior**. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

VIEIRA, R. S. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso: Univasf. **REVASF - Revista de Educação do Vale do São Francisco**. v. 10, p. 66-72, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 7-23, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (org). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 225-233

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Menções às tecnologias nos PPC

Universidade	Seção do PPC	Menção
UFU	Introdução	“Ainda mais em tempos em que a tecnologia impõe sua sistemática às vezes massacrante para a formação do pensamento.”
	Perfil Do Egresso	“Lidar com os recursos tecnológicos aplicados ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.”
UFSJ	Competências E Habilidades	“Conhecimento das novas tecnologias e formas de letramento, considerando-as em seus suportes, gêneros e modalidades de uso da linguagem”
	Perfil Profissional Do Egresso	“Relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem”
UFV	Tecnologias De Informação E Comunicação – Tics No Processo Ensino Aprendizagem”	Descrição da estrutura disponível para utilização das TICs, ou seja, a rede sem fio para internet, computadores.
UFJF	Perfil Do Licenciado Em Letras Pela Ufjf	“O licenciado além de estar apto a desenvolver atividades pedagógicas, esse deve também ser capaz de desenvolver materiais didáticos que envolvam diferentes tecnologias. Além disso, prevê o domínio consistente do uso de novas tecnologias na prática profissional, visando metodologias de ensino.”
UFTM	Fundamentos Teórico	“O Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês busca contribuir para o atendimento de necessidades educativas e

	Metodológicos	tecnológicas da sociedade”
	Objetivo Geral	“Esse futuro professor também deve desenvolver a capacidade de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias”
	Objetivos Específicos	“Realizar autonomamente ações de ensino de linguagens e, em especial, ações de ensino da língua e das literaturas de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do Brasil”
	Organização Didático-Pedagógica	“O curso de Letras –Português e Inglês da UFTM compreende que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm causado nos processos de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, constantes e dinâmicas transformações. No que diz respeito à organização dos tempos e espaços da universidade, observa-se que as relações entre docentes, discentes e conhecimentos, das mais diversas áreas do saber, têm sido alteradas por práticas de ensino híbrido (blended learning), que mesclam estudos, discussões, interações e recursos tecnológicos e on-line com o ensino presencial em sala de aula.”
UFMG	Missão	“Gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais”
	Objetivos Específicos	Desenvolver “ações de ensino da língua e da literatura de sua habilitação, de modo qualificado e ajustado ao dinamismo das realidades econômica, social e tecnológica do país.”
		“A formação desses profissionais da educação precisa estar em harmonia com os avanços tecnológicos e educacionais para a construção, no Brasil, de uma escola compatível com as tendências e demandas do século XXI. “
	Perfil Do Egresso	“O profissional de Letras deve ainda ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de

		compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.”
	Estrutura Curricular	“No âmbito social é imprescindível considerar tanto as desigualdades e assimetrias sócio-econômicas quanto a inserção de novas tecnologias ao ambiente pedagógico que impõem novas formas de conhecer e novos padrões de complexidade.”
UFLA	Histórico	“A Universidade possui uma ampla estrutura, formada por 23 departamentos didático-científicos, 162 laboratórios setoriais, uma Biblioteca Central e um Centro de Educação a Distância que viabiliza e fomenta o uso de tecnologias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os cursos/pró-reitorias possam utilizar todo um aparato tecnológico no processo de formação dos estudantes e nas atividades de formação docente.”
		“A UFLA é reconhecida pela geração de conhecimentos científicos e tecnológicos e pelo ensino de qualidade ofertado.”
	Perfil Institucional	“há uma preocupação precípua com a responsabilidade social e com a difusão de produções artístico-culturais e tecnológicas. Para consolidar as metas e as ações, a UFLA mantém cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais.”
	Missão Institucional	“Manter e promover a excelência no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico de alta qualidade na sociedade, contribuindo para formação do ser humano e profissional criativo, competente, crítico reflexivo e comprometido com a ética para uma sociedade mais justa e democrática”.
		“A UFLA compromete-se a formar cidadãos e profissionais qualificados, capazes de produzir e disseminar conhecimento científico, tecnológico e cultura de alta qualidade na sociedade.”

	Objetivos da Instituição	“Pesquisa: gerar conhecimento científico e tecnológico de alta qualidade e relevância; estimular e viabilizar a formação de grupos de pesquisa voltados para o desenvolvimento sustentável da sociedade, dentro dos mais elevados padrões éticos;”
		“Extensão e Cultura: incrementar os processos de interação entre universidade, sociedade e mercado, com vistas a produzir e difundir o conhecimento científico e tecnológico gerado pela Academia.”
	Concepção do Curso	“Em um contexto de aceleradas transformações culturais, sociais e científicas do mundo contemporâneo, marcado pela avassaladora tendência das relações globais, um curso de Licenciatura deve primar pela formação de professores que pensem e ajam de forma solidária e engajada socialmente, que apresentem um domínio básico de ferramentas tecnológicas capazes de redimensionar tanto a própria aprendizagem, quanto o ensino de línguas para o qual estão sendo habilitados.”
	Política Institucional para o ensino na graduação	“VI. na ampliação/no aperfeiçoamento de recursos/ferramentas tecnológicos para a implementação de metodologias ativas em todas os componentes curriculares.”
	Objetivo Geral	“Sendo assim, deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.”
	Objetivo Geral	“Incentivar o manuseio de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, as vivências de utilização de estratégias e materiais de apoio inovadores nas escolas de Educação Básica, garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios,

		videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;”
		“Empreender estratégias para a inovação das práticas pedagógicas, seja por meio de propostas de metodologias mais reflexivas, seja por meio do uso de ferramentas tecnológicas no ensino de línguas.”
		“atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e utilização de novas tecnologias;”

APÊNDICE 2 - Menções às tecnologias nas fichas das disciplinas

Universidade	Nome da disciplina	Menção
--------------	--------------------	--------

UFU	História das ideias linguísticas	Programa: “8. Gramatização e novas tecnologias midiáticas”
	PROINTER II	Programa: “3. Atividades práticas sobre livro e a tela (o impresso e o digital)”
	Didática Geral	Ementa: “Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações no ensino” Programa: 3.6. A prática docente frente às novas tecnologias aplicadas no campo da educação: Novas tecnologias e ambientes educativos.”
	Linguagem e Tecnologia	Objetivos: 1. Desenvolver uma visão crítica da tecnologia; 2. Compreender o funcionamento social da tecnologia; 3. Conhecer modos de significação da tecnologia em diferentes práticas sociais. Ementa: Estudo da tecnologia na perspectiva da linguagem; processos de significação da tecnologia; formas da tecnologia; tecnologia e cotidianidade; tecnologias e práticas languageiras; tecnologia e ensino. Programa: 1. Concepções de tecnologia: 1.1. A tecnologia como instrumento 1.2. A tecnologia como trabalho 2. Formas da tecnologia 3. Tecnologia e discurso: 3.1. Discursivização da tecnologia 3.2. Tecnologia, interdiscurso e arquivo; 3.3. Tecnologia, sentido e sujeito; 3.4. Tecnologia e cotidiano. 4. Tecnologia e ensino: 4.1. Tecnologia e formas de escrita e leitura; 4.2. Tecnologia de linguagem: os instrumentos linguísticos; 4.3. O ensino <i>online</i> .
UFSJ	Gêneros literários	Ementa: As novas tecnologias de informação e o surgimento de novos gêneros literários
	O ensino da literatura	Ementa: O impacto das novas tecnologias de informação sobre o ensino de literatura
	As Mídias e o	Ementa: Preparação de materiais didáticos para uso das

	Ensino de Língua Portuguesa	<p>mídias como recurso didático no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Novas tecnologias em multiletramento no ensino de português.</p> <p>Objetivos: - Preparar oficinas de leitura e produção de textos e atividades variadas tendo as tecnologias de informação e comunicação (TIC) como objeto e recurso didático.</p> <p>Conteúdo Programático: O potencial didático das mídias - Discussão A aula on line – microaulas apresentadas A sequência didática com recursos variados. A mídia como processo de aprendizagem Lidar com a mídia- multiletramentos em práticas sociais.</p>
	Perspectivas didáticas para o ensino da leitura	<p>Ementa: A leitura na Internet.</p> <p>Objetivos: 3) Discutir especificidades da leitura na Internet.</p> <p>Conteúdo Programático: 4) A leitura na internet.</p>
UFV	Tecnologias Digitais, Ensino e Aprendizagem de Línguas	<p>Objetivos: Ler e discutir textos relacionados aos novos cenários do ensino de línguas com tecnologias. Ensinar usando metodologias ativas e ferramentas disponíveis na internet.</p> <p>Ementa: Ensino de línguas por meio de diferentes tecnologias. Ferramentas disponíveis na internet. Competências e habilidades para o ensino e a aprendizagem de línguas usando tecnologias digitais.</p>
	Comunicação e Cultura Digital	<p>Objetivos: Reconhecer, definir e interpretar teorias, conceitos e ferramentas de análise do campo da comunicação e das tecnologias digitais; Observar e avaliar a importância e o impacto sociocultural, político e econômico da comunicação em rede; Identificar ferramentas e processos envolvidos na criação de conteúdo para a internet. Planejar, produzir e criticar conteúdo comunicacional para o ambiente online.</p> <p>Ementa: Princípios da comunicação em rede e da cultura digital. Sociedade em Rede: impactos socioculturais, econômicos e políticos das tecnologias digitais. Produção de conteúdo online.</p>

UFJF	Oficina de Estudos Linguísticos: Tecnologia Linguística	Ementa: a prática de tratamento computacional de língua natural
UFTM	Comunicação, educação e tecnologia	Ementa: tecnologias digitais e cultura contemporânea. Análise de textos midiáticos. Mídia-educação.
	Ensino de línguas na perspectiva inclusiva	Ementa: As tecnologias assistivas, digitais e digitais assistivas.
	Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de línguas	Ementa: Introdução aos estudos das novas práticas de letramentos na hipermídia. Estudo da relação entre linguagens e mídias. Características multimodais, multissemióticas e multimidiáticas dos textos contemporâneos e sua relação com diferentes práticas sociais oficiais e marginalizadas na contemporaneidade. Gêneros discursivos digitais.
UFLA	Introdução a EAD	Ementa: Introdução do/a estudante ao curso superior que inicia e à sistemática e meios e recursos de educação a distância que serão usados nele: o ambiente virtual de aprendizagem (pelo computador ligado à internet) e suas ferramentas de comunicação e de envio e organização de trabalhos em documentos textuais e multimídicos. Conteúdo programático: Unidade 1- O ambiente virtual, as Tecnologias e a aprendizagem. 1.1- O ambiente virtual de aprendizagem; 1.2- Ferramentas: Fórum, tarefa, chat, diário, questionário, glossário e wiki. Unidade 2- A educação a distância como modalidade educacional. Unidade 3- O estudante e a educação a distância.
	Práticas Pedagógicas com Tecnologias Digitais	Ementa: Histórico da tecnologia na educação; Ampliação da prática pedagógica diante das possibilidades de interfaces online, recursos multimídia, aplicativos móveis, redes sociais e tecnologias emergentes; Ferramentas digitais; Objetos de aprendizagem; Diferentes abordagens e técnicas para utilização de recursos tecnológicos digitais na prática pedagógica. Mudança de papéis para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia.

		<p>Conteúdo Programático: Unidade I -Histórico e tendências da aplicação de tecnologias à educação - Compreensão do uso das tecnologias digitais a partir do seu contexto histórico - Discussão sobre a prática pedagógica mediada pelas tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de línguas e as mudanças de papéis para professores e alunos neste contexto de ensino-aprendizagem. Unidade II - Tecnologia na Educação, ferramentas digitais e a prática docente - Possibilidades para interagir com as ferramentas digitais durante o processo de formação docente - Experiências de práticas pedagógicas com as ferramentas digitais. Unidade III - Articulação sobre a funcionalidade dos objetos de aprendizagem e suas funções em benefício da prática docente e o ensino de língua portuguesa. - Avaliação dos diversos gêneros digitais, com o foco principalmente em infográficos e pôsteres digitais. Unidade IV - Diferentes abordagens para inserção das tecnologias na educação - Diferenciação entre o ensino tradicional e a proposta de ensino das metodologias ativas. - Teorias da aprendizagem e suas aplicações nas tecnologias digitais</p>
	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa	<p>Ementa: Utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa.</p> <p>Conteúdo programático: 8- Utilização de ferramentas tecnológicas no ensino de Língua Portuguesa.</p>
	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa II	<p>Ementa: Práticas de Letramentos mediadas por tecnologias digitais.</p> <p>Conteúdo programático: Tecnologias digitais e mediação pedagógica.</p>
	Tópicos em Língua Portuguesa I	<p>Ementa: Reflexão sobre o impacto das novas tecnologias na natureza da linguagem e das práticas de produção e recepção de textos.</p>
UFMG	Recursos tecnológicos aplicados ao ensino	<p>Ementa: Papel das tecnologias na educação e seus usos no ensino de línguas. Informática como ferramenta de apoio à aprendizagem. Softwares educacionais livres e softwares utilizados no ensino de línguas. Metodologias específicas para uso de recursos tecnológicos na sala de aula.</p>