



LEONARDO PEREIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO
DIGITAL: UMA ANÁLISE QUANTITATIVA SOBRE
LETRAMENTO DIGITAL NOS CURSOS DE LETRAS DA
REGIÃO SUDESTE**

LAVRAS – MG

2023

LEONARDO PEREIRA DE OLIVEIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO DIGITAL: UMA ANÁLISE
QUANTITATIVA SOBRE LETRAMENTO DIGITAL NOS CURSOS DE LETRAS DA
REGIÃO SUDESTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Letras Português/Inglês e
suas Literaturas, para a obtenção do título de
Licenciado.

Professora Doutora Patrícia Vasconcelos Almeida

Orientadora

LAVRAS – MG

2023

RESUMO

Este trabalho se dedica a analisar a formação de professores digitalmente letrados nos cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste do Brasil. O objetivo é quantificar o tempo dedicado ao letramento digital nas disciplinas das diversas áreas da licenciatura em Letras, como literatura, línguas estrangeiras, metodologias etc. Dessa forma, busca-se avaliar se essa carga horária é suficiente para preparar adequadamente os futuros professores para a integração efetiva das TDIC no processo educacional. Este trabalho é necessário pois acreditamos que os impactos do mau ou não uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na sala de aula impacta diretamente na qualidade das aulas, sobretudo no ensino público brasileiro. Sob a luz dos estudos de pesquisadores como Almeida (2006, 2019), Reis (2012), Buzato (2006), Soares (2000), Cani (2019), Zacharias (2016), nosso referencial teórico discorre sobre perspectivas do que são as TDIC, analisa políticas públicas de incentivo ou fomento ao uso das TDIC em sala de aula; qual o papel da formação de professores na problemática apresentada; e como o letramento digital é fundamental para o novo futuro professor. A quantificação dos dados analisados e expostos em tabelas e gráficos possibilitam o inequívoco entendimento de que estes cursos dedicam pouquíssimo tempo em formar profissionais digitalmente letrados e, tragicamente, muitas vezes em disciplinas de caráter optativo, sequer possibilitando o novo futuro professor a ter um primeiro contato com uma área formativa tão fundamental em sua carreira. Ao compreender as limitações existentes na formação atual, será possível identificar possíveis lacunas e propor caminhos para aprimorar a formação de professores nessa área.

Palavras-chave: Letramento Digital; Formação de Professores; Políticas Públicas; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

This work is dedicated to analyzing the development of digitally literate teachers in Language Education programs in the Southeast region of Brazil. The objective is to quantify the time devoted to digital literacy in the disciplines of various areas within Language Education, such as literature, foreign languages, methodologies, and more. In this way, we aim to assess whether this amount of instructional time is sufficient to adequately prepare future teachers for the effective integration of ICT (Information and Communication Technologies) in the educational process. This work is necessary because we believe that the impacts of the improper or non-use of Digital Technologies for Information and Communication in the classroom directly affect the quality of teaching, especially in the Brazilian public education system. In light of studies by researchers such as Almeida (2006, 2019), Reis (2012), Buzato (2006), Soares (2000), Cani (2019), and Zacharias (2016), our theoretical framework discusses perspectives on what ICT entails, analyzes public policies that encourage or promote the use of ICT in the classroom, explores the role of teacher education in the presented issue, and highlights the fundamental nature of digital literacy for the new future teacher. The quantification of the analyzed data, presented in tables and graphs, allows for an unequivocal understanding that these courses dedicate very little time to training digitally literate professionals, and tragically, often in optional subjects that do not even provide the new future teacher with a first contact with such a vital area of formation for their career. By understanding the limitations present in current education, it will be possible to identify possible gaps and propose pathways to enhance teacher education in this field.

Keywords: Digital Literacy; Teacher Education; Public Policies; Digital Technologies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 O que são TDIC	9
2.2 Políticas Públicas e TDICs	11
2.3 Formação de Professores.....	14
2.4 Letramento Digital.....	16
3 METODOLOGIA.....	19
Tabela 1 – Universidades Federais do Brasil	20
Tabela 2 – Universidades Federais Seleccionadas.....	23
Tabela 3 – Número de Habilitações em Letras por Universidade.....	24
Tabela 4 – Carga Horária Bruta por Universidade.....	25
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	26
Gráfico 1 – Carga Horária Média (aritmética) por Universidade em Ordem Decrescente	27
Tabela 5 – Relação de Disciplinas por Universidade.....	28
Tabela 6 – Resumo da Relação de Disciplinas por Universidade.....	32
Tabela 7 – Tipos de Disciplinas em Números Totais e em %.....	34
Gráfico 2 – Tipos de Disciplinas em Números Totais e em %	34
Tabela 8 – Desenvolvimento de Letramento Digital – Carga Horária Proporcional em % em Ordem Decrescente	35
Gráfico 3 – Desenvolvimento de Letramento Digital – Carga Horária Proporcional em % em Ordem Decrescente	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
5.1 Anexo 1 – Lista de disciplinas indisponíveis para consulta	39
REFERÊNCIAS	40

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem despertado um grande interesse no campo da educação, embora academicamente, como aponta Reis (2012), a pesquisa universitária nessa área ainda ande a passos lentos no Brasil. O potencial pedagógico dessas tecnologias para transformar o processo de ensino-aprendizagem é inegável. No entanto, no contexto brasileiro, a integração efetiva das TDIC no ensino básico, sobretudo o ensino básico público, ainda é um desafio a ser enfrentado.

A educação no Brasil tem enfrentado inúmeras dificuldades ao longo do tempo, refletindo em sua posição desfavorável nos rankings mundiais, ocupando a 57^a posição de acordo com o relatório de 2018 do *Programme for International Student Assessment - PISA*¹. A falta de investimentos² somado aos cortes que a verba da educação vem sofrendo nos últimos anos³, aliada a um modelo de ensino defasado, centrado na transmissão de conteúdos teóricos (ZACHARIAS, 2016), parece estar tornando a sala de aula um espaço cada vez menos democrático e cada vez mais enfadonho. Nesse contexto, as TDIC podem desempenhar um papel crucial (ALMEIDA, 2006) para engajar os alunos, desenvolver novas metodologias de ensino e prepará-los para a sociedade, mundo e mercado digital, os quais têm estado em constante evolução.

Durante a pandemia de COVID-19, o ensino remoto trouxe à tona a urgência de repensar a forma como ensinamos e somos ensinados. A transição inesperada para o ambiente virtual expôs ainda mais as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, especialmente entre alunos e professores, destacando a importância de desenvolver habilidades digitais e metodologias para o ensino online. A realidade da escassez digital nas escolas somado aos

¹ SCHLEICHER, A. **PISA 2018: Insights and Interpretations**. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>, Acesso em: 28/06/2023

² Segundo a OCDE, o Brasil foi um dos países que menos investiu na educação durante a pandemia de COVID-19, sendo US\$ 3.250 por aluno ao ano contra mais de US\$ 10 mil na média dos 38 países; Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/09/16/brasil-e-um-dos-paises-que-menos-investiram-em-educacao-na-pandemia-diz-ocde.ghtml>. Acesso em: 28/06/2023.

³ De acordo com o portal UOL no dia 02/05/2019, antes da pandemia do COVID-19 o Brasil havia reduzido em mais de 55% o investimento em educação nos 4 anos anteriores. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/02/em-4-anos-brasil-reduz-investimento-em-educacao-em-56.htm>. Acesso em: 28/06/2023.

desafios enfrentados durante esse período expuseram a necessidade de uma análise aprofundada da formação de professores digitalmente letrados e suas implicações na utilização das TDIC, principalmente no ensino básico brasileiro. Denota-se, portanto, a necessidade de revermos os cursos formação de professores no contexto das TDIC a fim de melhor prepararmos novos docentes aptos a lidarem com as tecnologias digitais das mais variadas formas e de acordo com a necessidade de cada momento dentro do contexto escolar.

Isto posto, o rápido avanço tecnológico em detrimento ao ensino majoritariamente teórico na educação brasileira pode estar gerando uma grande distância entre o ambiente escolar e a realidade digital em que os estudantes estão imersos cotidianamente. Enquanto a maior parte dos alunos possuem acesso e já estão familiarizados a uma ampla variedade de dispositivos eletrônicos e aplicativos, a sala de aula parece permanecer restrita a metodologias tradicionais de ensino. Essa discrepância entre o mundo digital e o ensino convencional cria uma lacuna que precisa ser preenchida para garantir aos alunos seu direito constitucional, segundo o Artigo 205 da Constituição brasileira de 1988, a uma educação democrática e de qualidade, mais alinhada com as demandas contemporâneas.

É nesse contexto que a formação de professores assume um papel de extrema relevância. Para que as TDIC sejam efetivamente utilizadas como artefatos pedagógicos, a fim de promover um ensino crítico, reflexivo (LORENZI; PÁDUA, 2012) e democrático, é fundamental que os futuros professores estejam preparados para integrar essas tecnologias em suas práticas docentes. No entanto, este trabalho confirma que a formação de professores ainda enfrenta desafios em relação ao letramento digital, ou seja, os novos professores aparentam não ter domínio das competências necessárias para aproveitar plenamente o potencial das TDIC no processo educacional. Apesar dos esforços empreendidos nas últimas décadas, é notório que pouco progresso foi feito no campo do letramento digital, tanto na pesquisa quanto na prática educacional, como aponta Reis (2012). Ainda segundo a autora, a pesquisa acadêmica existente sobre o tema tem sido limitada e muitas vezes não reflete as demandas contemporâneas da sociedade digital.

Apesar disso, o sistema educacional brasileiro tem buscado se adaptar a esse cenário, com políticas públicas que ressaltam a importância do uso das TDIC na educação desde antes dos anos 2000. Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destacam a necessidade de incorporar as TDIC nas práticas escolares. Não obstante, nos

Projetos Pedagógicos de Curso que foram analisados, absolutamente todos eles também identificam essa necessidade, embora este trabalho exponha, infelizmente, que o letramento digital esteja ficando apenas no papel. Em suma, a efetiva implementação dessas diretrizes ainda é um desafio, principalmente devido à falta de preparo dos professores para utilizar essas tecnologias de maneira significativa, pedagógica e contextualizada.

Portanto, o presente trabalho surge em resposta a um desconforto do autor em relação à falta de avanços no uso e/ou implementação das TDIC em sala de aula, trazendo consequências que impactam diretamente na formação cidadã do alunado moderno. Essa preocupação é compartilhada por outros autores que também manifestaram inquietações semelhantes em suas obras, tais como Pereira (2020), Zacharias (2016) e Kenski (2004). Isto posto, acreditamos que a fragilidade na formação de novos professores digitalmente letrados é um dos principais responsáveis por perpetuar o difícil acesso, a má implementação e uso das TDIC em sala de aula.

Portanto, vale destacar que apesar de o escopo da pesquisa conseguir abranger uma enorme gama de fatores que podem estar impactando na problemática citada, este documento possui uma pergunta como norte: os cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste do Brasil têm formado novos professores digitalmente letrados?

Diante dessa realidade, o presente trabalho propõe-se a analisar a formação de professores digitalmente letrados nos cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste do Brasil. O objetivo é quantificar o tempo dedicado ao letramento digital nas disciplinas das diversas áreas da licenciatura em Letras, como literatura, línguas estrangeiras, metodologias etc. Dessa forma, busca-se avaliar se essa carga horária é suficiente para preparar adequadamente os futuros professores para a integração efetiva das TDIC no processo educacional. Ao compreender as limitações existentes na formação atual, será possível identificar possíveis lacunas e propor caminhos para aprimorar a formação de professores nessa área.

Nas seções seguintes deste trabalho, o leitor encontrará uma análise mais detalhada das ementas e Projetos Pedagógicos de Curso, evidenciando a falta de ênfase dada ao letramento digital. Além disso, será discutido o impacto dessa lacuna na implementação das TDIC no ensino básico brasileiro. Para tal, é necessário compreendermos como as políticas públicas educacionais, a formação de professores e as Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação permeiam a problemática apresentada, sendo a Fundamentação Teórica, a sessão a seguir, de suma importância para o leitor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, abordamos brevemente perspectivas do que são as TDIC a fim de melhor compreendermos de quais artefatos nos referimos; em seguida, revisamos o que dizem as políticas públicas e documentos norteadores da educação brasileira sobre o uso das TDIC em sala de aula, documentos tais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; em seguida, discutimos o papel fundamental que a formação de professores desempenha para o contexto da investigação, afinal, a análise dos dados se dá sob o escopo do espaço acadêmico nos cursos de licenciatura em Letras; e, por fim, acreditando que os novos professores devem ser digitalmente letrados ainda em sua formação inicial, exploramos o conceito de letramento digital e seus (possíveis) impactos na formação do novo alunado, uma vez que parece ser eminente que os novos professores precisem lidar com os artefatos digitais em ambiente escolar.

2.1 O que são TDIC

Para prosseguir com esse trabalho, é fundamental compreendermos o que vêm a ser as TDIC. O acrônimo corresponde ao termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sendo uma ampla categoria de tecnologias que permitem, por exemplo, processar, armazenar, transmitir e compartilhar dados e/ou informações em dispositivos digitais e, em geral – porém não obrigatoriamente –, conectados à rede mundial de computadores, também conhecida como Internet. Vale pontuar que é por meio das TDIC conectadas à internet que o acesso e a veiculação de informações ocorrem (KENSKI, 2004).

Como discutido na Introdução, estamos atualmente imersos em um mundo digital: nosso dinheiro, nossas fotografias, nossos documentos e dentre tantos outros aspectos de nossas vidas estão em grande parte – e crescendo de forma exponencial – armazenados e são amplamente compartilhados em/por dispositivos digitais. Não surpreendentemente, o mundo contemporâneo contém novas exigências que vêm sendo herdadas especialmente pela população mais jovem, a qual acreditamos que já têm chegado às escolas proficientes nas tecnologias digitais mais comuns e acessíveis, como no uso de *smartphones*, por exemplo.

Há algum tempo, Kenski (2004) já havia postulado que as TDIC ampliam – e modificam – as formas de pensar, agir, de se relacionar e de adquirir conhecimentos. Inevitavelmente, isso refletiria diretamente nas escolas e no sistema educacional como um todo, bem como no contexto pedagógico que os cercam. Para Silva, Faria & Almeida (2018, p. 2), “as escolas recebem hoje alunos com domínio razoável das tecnologias digitais, [...]. Existem, porém, desafios na integração das TDIC no ensino, apesar do uso frequente destas pelos alunos”. Zacharias (2016) corrobora para tal hipótese, e explica que muitas vezes o sistema de ensino atual ainda não se mostra preparado para integrar as tecnologias digitais ao contexto da sala de aula.

Adiante, para Pereira (2020, p.15), “a estrutura e organização escolar que prevalecem nas escolas continuam seguindo o modelo do século passado, sem levar em conta a inserção da tecnologia para fins pedagógicos”. Isso se deve, por exemplo, ao fato de que “essas crenças, muitas vezes, baseiam-se em métodos prescritivos, que ressaltam a transmissão de conteúdos e priorizam a aquisição de conceitos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana” (ZACHARIAS, 2016, p. 27). Ou seja, ainda está impregnado na prática docente uma supervalorização dos conhecimentos teóricos, inadequados aos tempos atuais e cada vez mais distantes de qualquer conexão com o alunado moderno.

Por isso, com tamanha popularização; com o amplo uso das TDIC nas mais variadas esferas que compõem a sociedade; com alunos que já chegam familiarizados com tais tecnologias por as utilizarem fora do contexto escolar; e, em grande parte das vezes, com estes mesmos alunos demonstrando grande interesse nestes artefatos – sobretudo em seu uso informal, isto é, o uso por lazer –, não parece ser razoável o ensino público brasileiro tentar integrar a passos tão lentos e com tamanha dificuldade tais artefatos digitais, especialmente dado o grande potencial pedagógico que as TDIC podem agregar à sala de aula.

Desse modo, nos convencemos de que poderia haver duas possíveis causas na raiz da pergunta central deste trabalho de conclusão de curso: ou as políticas públicas não endossam ou promovem o uso das TDIC como um artefato pedagógico no contexto escolar, ou tamanha dificuldade para a implementação (ALMEIDA, 2018) pode estar sendo facilitada através dos próprios cursos de licenciatura que não estão formando professores capazes de explorarem as TDIC com fins pedagógicos em sala de aula. O que surpreende, porém não espanta, é que desde antes dos anos 2000, já existem documentos importantes que norteiam as políticas educacionais do Brasil que não apenas comprovam a legalidade do uso das TDIC nas salas de aulas, como

também a necessidade e a urgência de um novo: ensino inclusivo e de qualidade para todos, a fim de utilizar as TDIC de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (BRASIL, 2018, p.9).

Isso comprova, portanto, que um dos nossos dois suspeitos não possui participação nesta problemática, afinal, políticas públicas de fomento à utilização dos artefatos digitais para fins pedagógicos em sala de aula já existem. Assim sendo, na sessão a seguir, demonstramos quais políticas públicas que corroboram o uso de tais artefatos digitais em sala de aula desde antes dos anos 2000, corroborando para com a nossa teoria de que os currículos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste podem não estar formando novos professores capazes de utilizarem o enorme potencial pedagógico que as TDIC têm a oferecer, ou seja, estariam formando professores que não são digitalmente letrados.

2.2 Políticas Públicas e TDICs

Para Pereira (2020), as escolas devem adequar estes artefatos digitais para fins pedagógicos, indo na contramão do foco teórico que prevalece no modelo de ensino atual e desatualizado, sobretudo no sistema educacional público brasileiro. A pesquisadora ainda afirma que

“(…) é fundamental pensar em como a escola pode adequar o uso das tecnologias digitais à sala de aula, de maneira que os alunos possam ter entusiasmo para estudar utilizando-as, tanto quanto eles o têm em suas práticas informais com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).” (PEREIRA, 2020, p.15)

De acordo com a autora, podemos afirmar, portanto, que não há quaisquer dúvidas de que existe um novo alunado, um novo perfil de estudante, os quais herdaram as características do mundo globalizado e digital contemporâneo, e conseqüentemente exige da comunidade escolar novas metodologias e ferramentas capazes de dialogar com o mundo – inclusive o digital – o qual pertence e vive fora da escola. Paradoxalmente, esse clamado pela inserção das TDIC em sala de aula já ocupam as páginas de diversos documentos que norteiam a educação básica brasileira há mais de 25 anos, demonstrando essa preocupação como algo além de uma mera ferramenta, mas como um artefato e recurso didático e pedagógico.

A iniciar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual foi aprovada ainda em 1996 pela lei 9.394/96, que orienta e regula a organização escolar desde o ensino básico ao

ensino superior. Sendo este documento um divisor de águas da educação brasileira, ele garante a democratização do ensino de qualidade para todos de forma gratuita. Por meio deste, é possível garantir, por exemplo:

Art. 36. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: VI - cursos realizados **por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias**. (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso).

Adiante em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram aprovados e “configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p.13). Ou seja, “os PCNs constituem uma proposta de currículo flexível, que pode ser adaptado de acordo com as necessidades e diversidades socioculturais da escola, dos professores e dos alunos, dando assim mais autonomia aos docentes” (PEREIRA, 2020, p. 32). Especificamente sobre a inserção das TDIC em sala de aula:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p.96).

Posto o excerto acima, verifica-se que tal incentivo ocorre em sua versão antiga dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e este fenômeno também possui registro em sua versão posterior já no ano 2000 no caderno de língua portuguesa, o qual incentiva o docente a:

- Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação, na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.
- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. (BRASIL, 2000, p. 14).

Apesar de acreditarmos que tais documentos necessitam de atualização, constatamos nestes fragmentos que os PCN não apenas orientam como também incentivam o uso da TDIC em sala de aula. Ambos os documentos citados compreendem o potencial e a importância de que o ambiente escolar faça uso destes recursos de forma didática e pedagógica.

Não obstante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – vale destacar, documento norteador mais atualizado em relação aos dois anteriores – em sua versão aprovada em 2018, trouxe diversos avanços e benefícios no que tange a orientação do currículo base da educação brasileira. Ainda em suas primeiras páginas, a BNCC promove dez competências gerais que se articulam na “construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 9). Tais competências permeiam todos os três níveis escolares da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Sob o escopo deste trabalho, vale destacar a competência geral de número 5, o qual incentiva que o estudante seja capaz de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Infere-se, portanto, que por ser uma competência geral, esta deve ser trabalhada em todas as matérias escolares, a fim de que o aluno se forme um cidadão plenamente capaz de conviver em sociedade fazendo o uso das TDIC não meramente como uma ferramenta de lazer, mas capaz de produzir e compartilhar saberes por meio dela. Mesmo assim, é possível também nos aprofundarmos no ensino de língua portuguesa, por exemplo, e vermos a necessidade de:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0 (...) como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2018, p.72)

Em suma, analisados os três documentos de maior relevância para a educação brasileira (LDB (9394/96), PCNs (1998, 2000) e BNCC (2018)), podemos constatar que todos eles buscam integrar e inserir as TDIC nas salas de aula de forma a serem utilizadas não apenas como um suporte de conteúdo ou uma mera digitalização de recursos e/ou tecnologias já existentes – como trocar a lousa física por uma lousa digital. Pelo contrário, nos documentos busca-se o uso crítico e reflexivo a fim de desenvolver significado na vida em sociedade; busca-se a formação cidadã do alunado capaz de compreender as multimodalidades e multiculturas

que o envolvem dentro e fora da sala de aula; busca-se a utilização não de uma ferramenta, mas de um artefato didático-pedagógico.

Como dissemos na introdução, todos os cursos analisados reconheceram em seus projetos – em maior ou menor grau – a necessidade de encarar e desenvolver o letramento digital nos novos professores. Além disso, existem documentos normativos que fomentam o uso e trabalho com as TDIC em sala de aula, como pudemos ver nesta sessão. Entretanto, para que tais artefatos digitais possam ter (ou ser de) uso significativo, é preciso mais do que apenas textos em documentos importantes. Na verdade, para que a prática docente seja transformadora e o ensino e aprendizagem deste novo alunado globalizado atinja a excelência, se faz necessário que os novos professores sejam capazes de identificar, trabalhar, propor e utilizar estes recursos em contexto educacional.

Dessa forma, a formação de professores, como aprofundaremos na seção a seguir, passa a ser de fundamental importância para que os futuros docentes tenham o conhecimento necessário para utilizar de forma crítica e reflexiva estes artefatos, os quais possuem um enorme potencial pedagógico.

2.3 Formação de Professores

É fato que o mundo está conectado digitalmente, incluindo as salas de aula, seja no ensino básico ou superior. Ainda que superficialmente falando, a função primária de um professor é ensinar e, nessa lógica, ensina-se aquilo que se tem notório saber ou domínio. Assim, em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CES nº 492/2001 de 03 de abril de 2001, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos do Ensino Superior, sendo este também direcionado aos cursos de Letras. Para o discente egresso, é esperado que:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras (...) deve 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. (BRASIL, 2001, p.30)

Observando a citação em destaque é possível notar que é exigida a capacidade de fazer o uso das TDIC em sala de aula e, portanto, é esperado que esta habilidade seja aprendida, desenvolvida, discutida e trabalhada ainda em sua formação inicial, a fim de que o futuro

profissional possa aplicá-las em sua carreira docente. Podemos inferir, portanto, que o uso das TDIC nas escolas é muito mais que uma mera abstração, afinal, temos documentos norteadores da educação brasileira em todos os níveis que não apenas incentivam e promovem, como provam a real e urgente necessidade de que a formação inicial destes profissionais abarque tais competências.

Para Coscarelli e Kerch (2016), é necessário preparar e capacitar, de forma crítica e competente, os futuros professores para trabalharem com as tecnologias digitais. Essa visão é reforçada por Silva, Faria & Almeida (2018, p. 11), buscando e tendo como objetivo principal a aprendizagem e o crescimento profissional, afinal, somente assim “as tecnologias digitais poderão ser distinguidas como um instrumento de um acontecimento mais amplo que atinge a todos”. Além disso, para Prado (2021), o uso destes artefatos digitais é muito mais que diversão: é uma possibilidade de ultrapassar dificuldades.

Podemos afirmar que essa maneira de perceber o uso das tecnologias na educação não é novidade, visto que ainda em 2006, Almeida já havia identificado as tecnologias digitais como artefatos culturais que norteiam, mediam e promovem a interação entre os pares de uma atividade de ensino (ALMEIDA, 2006), diferentemente da visão simplista de serem meras ferramentas que auxiliam o ensino-aprendizagem de línguas. Portanto, pensar que a formação de professores é uma das principais formas de avançarmos em direção a um ensino mais justo, democrático, igualitário e de qualidade, sobretudo fazendo o uso das TDIC, nos parece essencial. Esta linha de pensamento também é compartilhada por Cani, que afirma que “se os professores não possuem conhecimento sobre recursos do ambiente digital, nem sabem como utilizá-los, provavelmente terão dificuldades para serem agentes proficientes no ensino com essas novas tecnologias” (CANI, 2019, p. 21).

Assim sendo, é de suma importância que esses dispositivos tecnológicos, que já habitam e/ou permeiam os ambientes escolares sejam estudados, testados e seu uso debatido nos cursos de licenciatura, bem como seja previsto em suas estruturas componentes curriculares que obrigatoriamente abordem essas questões. É devido à grande popularização do uso de artefatos digitais para propósitos diversos que surge a urgência de desenvolver e formar profissionais docentes capazes de identificar, inovar, desenvolver e/ou lidar, de formas variadas com as Tecnologias da Informação e Comunicação em ambientes educacionais.

A partir da inserção das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, tem ocorrido uma ressignificação das práticas docentes e, por meio dessa demanda, os currículos

dos cursos de formação docente – sendo estes o escopo dessa pesquisa –, tem sido influenciado e modificado (ALMEIDA, 2019, p. 270). Ainda segundo a professora e pesquisadora, “a dimensão social e cultural do processo de aprendizagem está diretamente relacionada com o processo de ensinar e, portanto, com a formação do professor.”

Entretanto, apesar da urgência e necessidade de se explorar as TDIC no ambiente acadêmico dos cursos de licenciatura, Marzari e Leffa (2013) identificam que estamos distantes do que seria ideal nos cursos de licenciatura quando falamos sobre os impactos das tecnologias digitais no ensino. Para Prado e, lamentavelmente confirmado por este presente trabalho,

“nos cursos de formação de professores, em sua grande maioria, as disciplinas que contemplam as TDIC são as eletivas, extracurriculares, ou disciplinas não obrigatórias. Sendo escolhidas por aqueles que já tem em mente um projeto de pesquisa, por exemplo. Não atingindo muitas vezes todo público-alvo, o que faz com que a qualificação de futuros professores continue restrita.” (PRADO, 2021, p. 8)

Em suma, pensar em ensinar e, mais ainda, pensar em ensinar e aprender com a utilização em maior ou menor grau dos artefatos digitais, é também pensar em “letramento digital”. Entretanto, “as tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39). Essa afirmação pressupõe que o uso das TDIC deve fomentar a reflexão e criticidade do alunado, e ser ter seu uso limitado a uma mera digitalização daquilo que os professores já utilizam e fazem hoje.

Todavia, “para que essas habilidades sejam adquiridas, é preciso que em sua formação inicial, o professor seja capacitado e possa desenvolver o letramento digital por meio de atividades de uso efetivo das tecnologias digitais como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem” (PEREIRA, 2020, p. 44), sendo este o tópico discutido na sessão a seguir.

2.4 Letramento Digital

Para definirmos “Letramento Digital”, vamos passar brevemente por alguns conceitos de letramento. O vocábulo “letramento” vem do inglês “*literacy*” que significa “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2000, p.47). Em consonância, Matencio afirma que “as práticas sociais, culturais e discursivas que emergem como resultado da complexidade estrutural das sociedades modernas resulta, por sua vez, em modelos de letramento diferenciados” (MATENCIO, 2014,

p. 241) e, dentre estes modelos de letramento diferenciados, encontramos aquilo que permeia o escopo do nosso trabalho: o Letramento Digital.

É inegável que nossa cultura ao redor do globo – e cada país com suas particularidades – é e tem sido cada vez mais influenciado pela grande disseminação das tecnologias digitais nas mais diferentes esferas que compõem a vida em sociedade. Justamente por isso “se faz necessário o domínio de novas habilidades, que permitam aos indivíduos serem capazes de interagir com criticidade no meio digital e produzir significados” (PEREIRA, 2020, p. 37).

Buzato (2006a) dirá que letramentos digitais são práticas sociais que envolvem o uso de dispositivos digitais em contextos específicos, permitindo que indivíduos interajam com o meio digital de forma crítica e significativa de acordo com suas necessidades. Seguindo este raciocínio, podemos dizer que o Letramento Digital diz respeito também às práticas sociais, culturais e discursivas quanto ao uso das tecnologias digitais de maneira crítica e eficaz, mas não limitado a isso. Já Freitas (2010) estabelece Letramento Digital como um:

“conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.” (FREITAS, 2010, p. 339).

Ainda para a autora, são necessárias competências específicas para que uma pessoa seja considerada letrada digitalmente e é então, a partir de seu uso crítico, que o Letramento Digital se estabelece. Este termo pode ser compreendido, portanto, como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.17).

Adiante, adentrando na esfera educacional, é fato que as TDIC são plenamente capazes de trazerem um vasto suporte didático e pedagógico e, para que seu uso seja feito de forma crítica e eficaz, concebe-se a necessidade um professor digitalmente letrado, a fim de usufruir das inúmeras possibilidades que estes artefatos podem contribuir em sala de aula. Em sua carreira docente, este profissional deverá estar apto a reconhecer, planejar, buscar, testar e utilizar estes artefatos digitais a beneficiar sua prática pedagógica (BRASIL, 2001).

Sob esse viés, o modelo de ensino antigo, como já discutido, está defasado e malvisto – e malquisto – pelo novo alunado moderno. Consequentemente, os alunos têm perdido cada vez

mais interesse em sala de aula e os professores têm tentado diferentes formas de tornar o ensino e a aprendizagem mais plurais, significativas e atrativas. Para tal, Pereira sugere que “no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as TDIC podem ser facilitadoras, uma vez que a inserção de novas metodologias de ensino podem ser, muitas vezes, criativas e dinâmicas” (PEREIRA, 2020, p.42), porém, a autora cita e esclarece a necessidade de que as tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino, ou seja, “não se trata de utilizar as tecnologias digitais apenas como meio ou suporte de conteúdos, mas sim de inseri-las no processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa e fazer um uso competente delas”.

Corroborando com Pereira, Rojo afirma que é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). Não obstante, Moran (2013) reforça que a sala de aula pode – e deve – ser um espaço de inovações e experimentações, e que, portanto, não é necessário extinguir as metodologias de ensino e práticas que antecederam as TDIC. Esta movimentação torna a sala de aula um espaço plural, dinâmico e democrático, espaço este que permite e valoriza erros e acertos. Portanto, o professor digitalmente letrado deve buscar essa dinamicidade a fim de proporcionar uma educação cidadã e de qualidade para seu alunado. Ele – aluno – é e faz parte do mundo em que está inserido e, portanto, é fundamental que o docente o auxilie nesta trajetória.

Sendo assim, mais que a mera digitalização das funções docentes, a utilização das TDIC em sala de aula é primordial para que haja diálogo entre tantas multiculturas e realidades. Os discentes dos cursos de licenciatura devem ter isso em mente para que o letramento digital se estabeleça tanto para o professor quanto para o aluno. Por isso, o autor adverte ainda que “a rotina, a repetição, a previsibilidade é uma arma letal para a aprendizagem. A monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos.” (MORAN, 2013, p. 13).

Em conclusão, as TDIC são dispositivos tecnológicos amplamente utilizados pelos alunos fora da escola. Por dificuldades de integrar estes novos artefatos às salas de aula, os alunos perdem a chance de se prepararem melhor para a vida social e profissional que o mundo contemporâneo exige. Respalado por documentos norteadores que promovem e reconhecem a necessidade do uso das TDIC em sala de aula, é fundamental que os cursos de licenciatura preparem e formem novos professores aptos e plenamente capazes de as utilizarem de maneira crítica, reflexiva e eficaz.

É baseado em tudo que fora explorado até aqui, que investigamos as ementas e Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste do Brasil, na tentativa de analisar a formação de professores digitalmente letrados nos cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste do Brasil. Como exposto acima, o objetivo é quantificar o tempo dedicado ao letramento digital nas disciplinas das diversas áreas da licenciatura em Letras, como literatura, línguas estrangeiras, metodologias etc. e, assim, tentar avaliar se essa carga horária é suficiente para preparar adequadamente os futuros professores para a integração efetiva das TDIC no processo educacional.

Os resultados não são animadores, mas, para compreendermos os resultados, a metodologia busca explicar os critérios e parâmetros utilizados neste trabalho, sendo essa a próxima sessão.

3 METODOLOGIA

Este trabalho possui características de pesquisas diversas, portanto, segundo as definições de Gil (2010), trata-se de uma pesquisa quantitativa, pois utilizou-se métodos estatísticos e gráficos para analisar dados numéricos, como os dados relativos as cargas-horárias das disciplinas ou o caráter obrigatório/optativo das disciplinas analisadas abaixo. Além disso, esse trabalho possui natureza descritiva, pois buscou-se descrever e/ou retratar um fenômeno ou situação específica, como a lenta implementação das TDIC em sala de aula e uma de suas possíveis causas, como a baixa disponibilização de horas para formar novos professores digitalmente letrados. Adiciona-se a característica de pesquisa exploratória, pois teve como objetivo investigar um tema pouco conhecido ou pouco estudado, com o objetivo de gerar ideias ou hipóteses para estudos posteriores.

Dessa forma, busca-se uma investigação da carga horária dos cursos de Letras nas Universidades Federais da região Sudeste do Brasil. Empenhamos em quantificar a proporção de horas dedicada a disciplinas que buscam dialogar, discutir, implementar ou lidar com as TDIC nas mais diversas áreas de conhecimento que permeiam os cursos de Letras na modalidade Licenciatura. Isso significa que o foco deste documento é especificamente nas Instituições de Ensino Superior Federais que atendem ao recorte proposto – descrito adiante - e que se estabelecem nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais.

Vale ressaltar que o trabalho utiliza vários dados coletadas das ementas e Projetos Pedagógicos de Curso buscadas nos sites de cada uma das universidades que atendem aos parâmetros do escopo da pesquisa, e faz o cálculo de média aritmética na tentativa de obter um percentual proporcional para as instituições, sendo assim, ao longo desta seção, faz-se necessário a consulta nas diversas tabelas dispostas a seguir.

Assim sendo, como método, acessei virtualmente o portal EMEC⁴ para obter acesso à lista de todas as Instituições de Ensino Superior validadas pelo MEC⁵. Dentre as opções disponíveis para filtragem no site, optei por “Consulta Textual”, em seguida por “Nome ou Sigla” e pesquisei pelo termo “Universidade Federal”, resultando em 65 instituições de todo o Brasil, conforme a Tabela 1 demonstra:

Tabela 1 – Universidades Federais do Brasil

NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO	SIGLA	REGIÃO	ESTADO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA	UNILA	Sul	PR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	Sul	PR
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE	UFCSPA	Sul	RS
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA	UNIPAMPA	Sul	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	Sul	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	Sul	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	Sul	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	Sul	RS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL	UFFS	Sul	SC
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	Sul	SC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	Sudeste	ES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL-MG	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ – UNIFEI	UNIFEI	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	Sudeste	MG

⁴ Disponível em <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 02/02/2023.

⁵ O Ministério da Educação é um órgão do governo federal do Brasil, fundado pelo decreto n.º 19 402, em 14 de novembro de 1930.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM	Sudeste	MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	Sudeste	RJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	Sudeste	RJ
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	Sudeste	RJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	Sudeste	RJ
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC	UFABC	Sudeste	SP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	UFSCAR	Sudeste	SP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	Sudeste	SP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	Norte	AC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	Norte	AM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	UNIFAP	Norte	AP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ	UFOPA	Norte	PA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	Norte	PA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ	UNIFESS PA	Norte	PA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA	UFRA	Norte	PA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	Norte	RO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	Norte	RR
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	Norte	TO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	Nordeste	AL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	Nordeste	BA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA	UFOB	Nordeste	BA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	Nordeste	BA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA	UFSB	Nordeste	BA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	UFCA	Nordeste	CE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	Nordeste	CE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	Nordeste	MA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	Nordeste	PB
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	Nordeste	PB
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO	UNIVASF	Nordeste	PE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	Nordeste	PE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO	UFAPE	Nordeste	PE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	UFRPE	Nordeste	PE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAIBA	UFDPAR	Nordeste	PI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	Nordeste	PI
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	Nordeste	RN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	Nordeste	RN
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	Nordeste	SE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO	UFCAT	Centro Oeste	GO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	Centro Oeste	GO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ	UFJ	Centro Oeste	GO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	UFGD	Centro Oeste	MS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	Centro Oeste	MS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	Centro Oeste	MT
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS	UFR	Centro Oeste	MT

Com a lista das IES Federais, elas foram posteriormente organizadas por Estado e Região, eliminando todas as regiões, exceto o Sudeste. Ademais, a fim de separar de forma mais efetiva este recorte, foram criados filtros para selecionar e classificar as Universidades que correspondem ou não ao escopo investigativo deste trabalho. Para tanto, foi aprofundado a filtragem de modo que todas elas devem essencialmente ser: IES Federais ativas no MEC, de categoria administrativa “PÚBLICA FEDERAL”, e de organização acadêmica “UNIVERSIDADE”, excluindo quaisquer outras IES que fujam aos requisitos dados, como institutos, fundações, centros universitários e faculdades.

Além disso, dentre as que correspondem aos parâmetros anteriores, selecionei apenas as IES que possuem cursos de graduação em Letras, unicamente os de licenciatura e que ocorrem em regime presencial, excluindo os cursos de Letras com quaisquer atribuições se não as supracitadas, como bacharelado. Desse modo, a fim de evitar análise dos cursos de Letras há muito não atualizados, também foi decidido que as matrizes curriculares e/ou Projetos Pedagógicos de Curso deveriam ser datadas de, no mínimo, o primeiro semestre letivo de 2018,

resultando, no final, em 14 instituições selecionadas para esta pesquisa, conforme exposto na Tabela 2:

Tabela 2 – Universidades Federais Selecionadas

	NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO	SIGLA
1	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES
2	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL-MG
3	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF
4	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS	UFLA
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG
6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP
7	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ
8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU
9	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV
10	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM
11	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM
12	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF
13	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ
14	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP

As matrizes curriculares, documentos e PPC foram pesquisados, recolhidos, baixados e/ou visualizados em portais web oficiais da instituição, eliminando qualquer possibilidade de alteração indevida por terceiros nos documentos analisados. Assim, o trabalho analisa os dados coletados apenas no que há registrado nos portais oficiais das instituições, sendo considerado inverídico quaisquer modificações nas ementas e/ou objetivos das disciplinas que não estejam explícitos nos documentos oficiais até a data de **31 de março de 2023**, data final da coleta dos dados utilizados nesta investigação.

No que diz respeito à análise das disciplinas, a proposta inicial deste trabalho era a de analisar disciplinas que de fato se aprofundassem nos conceitos de Computer Assisted Language Learning (CALL) e Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), dentre outros que integram a rotina de pesquisa em CALL (REIS, 2012), isto é, disciplinas que buscassem formar professores que de fato compreendessem seus termos, profundidade, possibilidades etc. Entretanto, ao longo do processo de busca e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e seus respectivos ementários, foi percebido que muitas das disciplinas não se aprofundam especificamente nessa área de pesquisa, mas ainda assim trabalham – em maior ou menor grau

– em reflexões, conversas, debates e atividades teóricas ou práticas e didáticas sobre o impacto das TDICs em suas respectivas áreas, como Literatura, ensino de Língua Inglesa etc.

Portanto, fica estabelecido que a análise que segue o desenvolvimento do trabalho está sendo contado também disciplinas que visem formar o discente de licenciatura a estar apto a lidar, trabalhar, refletir e encarar das mais variadas formas o ensino e aprendizado mediado/influenciado/melhorado pelos artefatos digitais, sendo o estudo das TDIC o foco principal da disciplina ou não. Vale frisar que estão excluídas as disciplinas em que, apesar de trabalharem as tecnologias digitais em algum grau, não possuem como foco o professor atuante na sala de aula, como por exemplo, disciplinas em que o foco é em formar o profissional letrado em tradução de línguas - atuação esta que não demanda sala de aula.

É importante ressaltar também que algumas das Universidades pesquisadas possuem cursos de Letras com cargas horárias e habilitações diferentes entre si. Inclusive, é de suma importância para o devido entendimento do trabalho deixarmos claro que entendemos por “HABILITAÇÃO” as diversas especializações dentro do campo amplo da linguística, literatura e gramática, buscando direcionar o foco de estudo do aluno para uma área particular, como língua, literatura ou aspecto linguístico. Por exemplo, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), consta em seu site a existência do curso de Letras de modalidade licenciatura presencial para 6 habilitações com diferentes línguas, como Letras Português, Letras Inglês, Letras Alemão, Letras Francês etc. A Tabela 3, exposta abaixo, retrata a realidade em relação ao número de habilitações por instituição pesquisada:

Tabela 3 – Número de Habilitações⁶ em Letras por Universidade

SIGLA	Nº Habilitações
UFF	8
UFJF	7
UFMG	6
UNIFAL-MG	4
UFV	4
UFRRJ	4

⁶ Vale lembrar que as habilitações dispostas nas tabelas seguem os parâmetros dispostos na metodologia deste trabalho, isto é, possuem PPC ou Ementa atualizadas a partir do primeiro semestre de 2018 até o dia 31/03/2023. Por exemplo, houve casos de universidades como a UFU em que existem mais habilitações no curso de Letras, entretanto, são cursos anteriores ao ano escolhido como escopo da pesquisa.

UNIFESP	4
UFOP	2
UFSJ	2
UFTM	2
UFLA ⁷	1
UFU	1
UFES	1
UFVJM	1

Para que a pesquisa não fosse comprometida e para que não houvesse qualquer tipo de má interpretação com os dados analisados de quaisquer instituições, optou-se pela realização de cálculo proporcional, isto é, para cada instituição com diferentes cursos de Letras com diferentes cargas horárias, realiza-se o cálculo de Média Aritmética⁸, isto é, soma-se a carga horária de todas as habilitações de cada universidade – gerando um valor bruto, como o exposto em:

Tabela 4 – Carga Horária Bruta por Universidade

SIGLA	Habilitação 1	Habilitação 2	Habilitação 3	Habilitação 4	Habilitação 5	Habilitação 6	Habilitação 7	Habilitação 8	Total em Horas Brutas
UFES	3210:00								3210:00
UNIFAL-MG	3350:00	3200:00	3200:00	4680:00					14430:00
UFJF	3270:00	3225:00	3270:00	4090:00	4090:00	4030:00	2800:00		24775:00
UFLA	4457:00								4457:00
UFMG	3255:00	3255:00	4005:00	4005:00	4005:00	4005:00			22530:00
UFOP	3245:00	3245:00							6490:00
UFSJ	3356:30	3452:00							6808:30
UFU	3335:00								3335:00
UFV	3285:00	3285:00	3225:00	3225:00					13020:00
UFVJM	4200:00								4200:00
UFTM	3500:00	3500:00							7000:00

⁷ Apesar de a coleta de dados ter sido feita até o dia 31/03/2023, vale ressaltar que poucos dias após, porém já no mês de abril, o curso de Letras da UFLA passou a ser ABI com duas habilitações: Letras – Português e Letras – Português e Inglês. Essa mudança com data atípica se deu pelo fato de que a UFLA estava com o calendário irregular devido à pandemia de COVID-19, tendo início seu primeiro semestre de 2023 apenas no dia 17/04/2023. Disponível em: <https://prograd.ufla.br/calendario-cronograma/2-uncategorised/1162-calendario-letivo-2023-1-campus-sede-cursos-presenciais>. Acesso em: 01/07/2023.

⁸ É o resultado da divisão entre a soma dos números de uma lista e a quantidade de números somados.

UFF	4020:00	4080:00	4080:00	4380:00	4080:00	4080:00	4320:00	3220:00	32260:00
UFRRJ	3340:00	3280:00	3220:00	3280:00					13120:00
UNIFESP	3200:00	3200:00	3200:00	3200:00					12800:00

e as divide pela quantidade de número somados, sendo que o produto será, então, o valor da carga horária média total a ser base do cálculo para a proporção ao longo da próxima sessão – a Análise dos Dados.

É na sessão seguinte que também estarão dispostos os resultados de nossa investigação, bem como novas tabelas e gráficos que corroboram para com a teoria a qual acreditamos: que a fragilidade na formação de novos professores digitalmente letrados é um dos principais responsáveis por perpetuar o difícil acesso, a má implementação e uso das TDIC em sala de aula.

4 ANÁLISE DOS DADOS

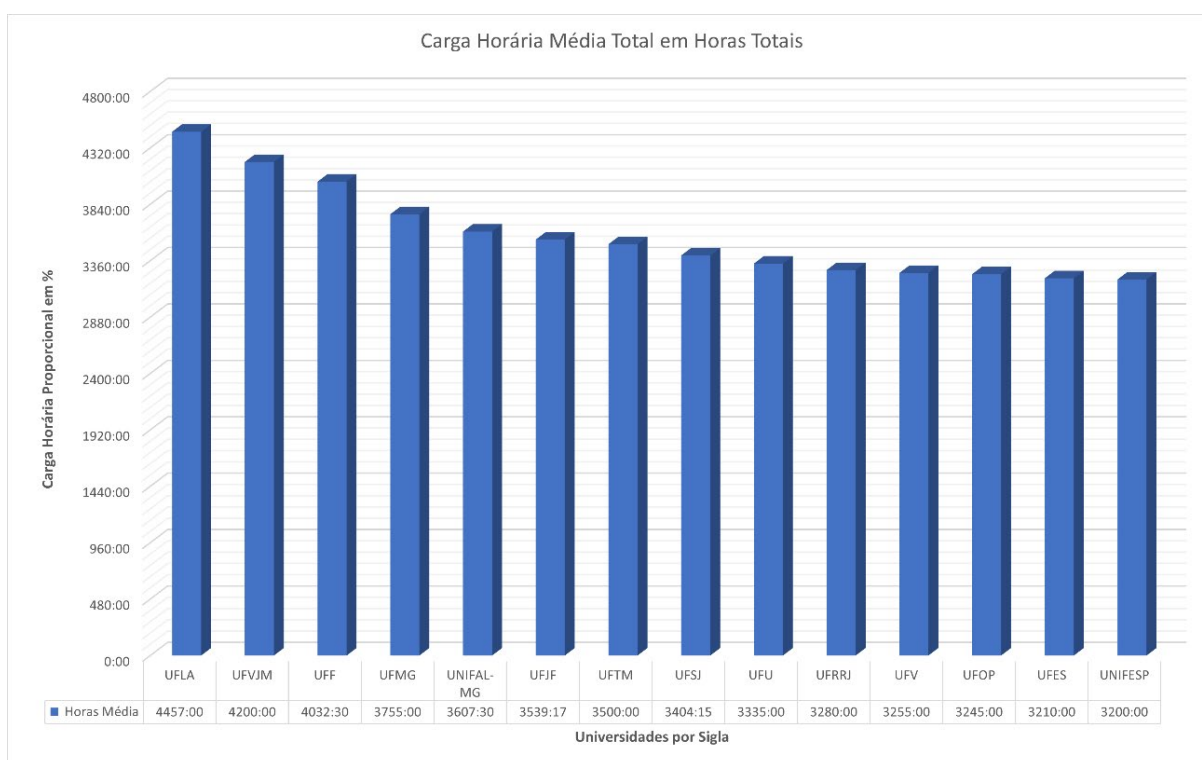
Este trabalho de conclusão de curso optou principalmente por uma pesquisa quantitativa pois, como vimos até então, apesar de as TDIC ainda caminharem a passos lentos em suas pesquisas e sua implementação nas escolas do Brasil, sabemos que este tipo de pesquisa pode ser de grande ajuda na problemática apresentada devido a seus inúmeros benefícios, como: a possibilidade de identificar padrões, relações e tendências nos dados estudados; pode ajudar a compreender melhor os fenômenos estudados; são frequentemente valorizadas em decisões de políticas públicas e práticas profissionais; podem fornecer subsídios para tomada de decisões informadas em diversas áreas; além de permitir testar hipóteses de forma sistemática, utilizando análises estatísticas para verificar a relação entre variáveis e avaliar a significância dos resultados. Dessa forma, podemos explorar abaixo os dados que foram compilados em tabelas e gráficos a fim de jogarmos luz aos obstáculos que o letramento digital parece estar enfrentando no ensino brasileiro, sobretudo o ensino público.

Entretanto, antes de prosseguirmos, vale lembrar que, com relação aos PPC analisados, absolutamente todas as universidades deixam claro a importância de novos professores prontos para lidarem com as tecnologias digitais da informação e comunicação em sala de aula. Considerando que os documentos norteadores da educação brasileira já haviam identificado tal urgência, como por exemplo a LDB (1996), somados aos PPC analisados em que 100% deles abordam este tema, é possível imaginar que a resposta para a pergunta

norteadora⁹ dessa pesquisa seja: “sim, temos cursos com carga horária considerável para formar professores aptos a lidarem com as TDICs das mais variadas formas”. Entretanto, não é bem isso que os números denunciam.

Apenas com o propósito de facilitar a visualização dos dados da Tabela 4 – apresentada anteriormente –, fora realizada a média aritmética dos cursos de Letras pesquisados com base em seus números de habilitações e diferente cargas horárias. De forma a melhor compreendermos os produtos deste cálculo, organizamos essas instituições e a hora média de cada uma de forma decrescente, como é possível analisar Gráfico 1:

Gráfico 1 – Carga Horária Média (aritmética) por Universidade em Ordem Decrescente



Estes números são resultantes da média aritmética das habilitações de cada universidade e são a base para os cálculos proporcionais adiante. Além disto, é de grande valia frisar a palavra **proporcional**. Este vocábulo indica que trabalharemos com a porcentagem de disciplinas de acordo com suas respectivas cargas horárias, não com seus números brutos. Por exemplo: 2 disciplinas de 75h C.H.S (Carga Horária Semestral) possuiriam porcentagens diferentes se

⁹ Como apresentada na introdução: os cursos de licenciatura em Letras da região Sudeste do Brasil têm formado novos professores digitalmente letrados?

analisássemos a carga horária numérica bruta de cada instituição. A fim de evitar tal equívoco e podermos comparar os dados de forma justa e equitativa, adotou-se o cálculo proporcional, isto é, o quanto determinada quantidade de disciplinas avaliadas representam proporcionalmente (em porcentagem) com relação à carga horária total média, apresentada acima na Tabela 5 e Gráfico 1.

Assim sendo, é de extrema importância relatar quais disciplinas de cada uma das universidades se encaixam nos parâmetros e recortes desta pesquisa. À vista disso, disciplinas de caráter “Atividades Acadêmicas”, como estágios, núcleos de ensino, grupos de estudos etc. não fazem parte do escopo dessa pesquisa. O apuramento chega nos seguintes resultados: nomes das disciplinas; códigos – quando há; carga horária total; e, por fim, seu tipo, isto é, se elas possuem caráter obrigatório ou optativo. Todos estes dados estão compilados e podem ser facilmente interpretados na tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Relação de Disciplinas por Universidade

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFES	LET15836	PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA I	OPTATIVA	75:00:00
	LET13957	AVALIAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS	OPTATIVA	75:00:00
	LET13920	PRÁXIS CURRICULAR: LETRAMENTOS	OBRIGATÓRIA	75:00:00
	LET13921	LÍNGUA INGLESA: ESTUDOS DO DISCURSO	OBRIGATÓRIA	75:00:00
	LCE13705	DIDÁTICA	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	LET13943	ANÁLISE, ELABORAÇÃO E ADAPTAÇÃO DE MATERIAL	OPTATIVA	75:00:00
	LET13939	ESCRITA ACADÊMICA EM LÍNGUA INGLESA	OPTATIVA	75:00:00
	LET13949	LÍNGUA INGLESA: LETRAMENTOS	OPTATIVA	75:00:00
	LET13950	LÍNGUA INGLESA: LINGUAGEM E TECNOLOGIAS	OPTATIVA	75:00:00
	LET13958	ENSINO DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS	OPTATIVA	75:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFLA	GEL215	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS	OBRIGATÓRIA	68:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFJF	N/A	OFICINA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ENSINO DE LITERATURA COM AS NOVAS TECNOLOGIAS	OPTATIVA	45:00:00
	N/A	OFICINA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS: TECNOLOGIA LINGÜÍSTICA	OPTATIVA	45:00:00

	N/A	NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LE	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	N/A	ENSINO DE LITERATURA DE INGLÊS	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	N/A	ENSINO DE LIBRAS E NOVAS TECNOLOGIAS	OPTATIVA	30:00:00
	LEM139	USO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA OS ENSINO DE LÍNGUAS	OPTATIVA	30:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFSJ	N/A	IELIT - TEORIA DA NARRATIVA	OBRIGATÓRIA	72:00:00
	N/A	PCP - O ENSINO DA LITERATURA	OBRIGATÓRIA	82:30:00
	N/A	PCP - AS MÍDIAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	OBRIGATÓRIA	82:30:00
	N/A	IELLI: ASPECTOS DE TEORIA E CRÍTICA LITERÁRIAS	OBRIGATÓRIA	72:00:00
	N/A	ECSI: MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	OBRIGATÓRIA	140:00:00
	N/A	ELLI: POESIA EM LÍNGUA INGLESA: SÉCULOS 19 A 21	OPTATIVA	72:00:00
	N/A	PCI: O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE TECNOLOGIA	OPTATIVA	115:30:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFTM	N/A	COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	OPTATIVA	30:00:00
	N/A	ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	OPTATIVA	30:00:00
	N/A	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS	OPTATIVA	30:00:00
	N/A	LÍNGUA ESPANHOLA VII	OBRIGATÓRIA	30:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFVJM	SIPP IV	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	OBRIGATÓRIA	75:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFU	ILEEL31501	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS V	OBRIGATÓRIA	45:00:00
	ILEEL39515	TECNOLOGIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	OPTATIVA	60:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFTM	N/A	COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	OPTATIVA	30:00:00

	N/A	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS	OPTATIVA	30:00:00
	N/A	LÍNGUA ESPANHOLA VII	OBRIGATÓRIA	30:00:00
	N/A	ENSINO DE LÍNGUAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	OPTATIVA	30:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UNIFESP	N/A	FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	OPTATIVA	60:00:00
	N/A	FUNDAMENTOS DO ENSINO DE LÍNGUA FRANCESA II	OBRIGATÓRIA	60:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UNIFAL ¹⁰	N/A	OFICINA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: TECNOLOGIAS NO ENSINO	OPTATIVA	15:00:00
	N/A	OFICINA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: GÊNEROS DIGITAIS	OPTATIVA	15:00:00
	N/A	OFICINA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA: LEITURA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS DIGITAIS	OPTATIVA	15:00:00
	DCH541	TÓPICOS EM NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO	OPTATIVA	30:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFV	LET 219	TECNOLOGIAS DIGITAIS, ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	OPTATIVA	60:00:00
	COM 270	COMUNICAÇÃO E CULTURA DIGITAL	OPTATIVA	60:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFFRJ	TM194	TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	OPTATIVA	60:00:00
	TS130	MÍDIA ESCOLA LETRAMENTO DIGITAL	OPTATIVA	30:00:00
	TH446	COMUNICAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS	OPTATIVA	60:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFOP	EDU170	EDUCACAO E TECNOLOGIAS	OPTATIVA	60:00:00
	LET128	LINGUAGEM E TECNOLOGIA	OPTATIVA	60:00:00
	LET964	NOVAS E VELHAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO	OPTATIVA	90:00:00

¹⁰ As disciplinas da UNIFAL, de acordo com seu Projeto Pedagógico de Curso, não estabelecem horas exatas para as disciplinas expostas na tabela, podendo variar entre 15h e 90h semestral. Dessa forma, foi-se optado pela carga horária mínima.

	LET269	LÍNGUA INGLESA: MULTILETRAMENTOS I	OBRIGATÓRIA	90:00:00
	LET157	ESPAÑHOL: LÍNGUA E CULTURA I	OPTATIVA	90:00:00
	LET158	ESPAÑHOL: LÍNGUA E CULTURA II	OPTATIVA	90:00:00
	LET231	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA	OPTATIVA	60:00:00
	LET161	LÍNGUA INGLESA: GÊNEROS DESCRITIVOS E PROCEDIMENTAIS	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	LET163	LÍNGUA INGLESA: GÊNEROS NARRATIVOS	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	LET165	LÍNGUA INGLESA: GÊNEROS ARGUMENTATIVOS	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	LET169	LÍNGUA INGLESA: GÊNEROS ACADÊMICOS	OBRIGATÓRIA	60:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFMG	LET461	RECURSOS TECNOLÓGICOS APLICADOS AO ENSINO	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	MTE201-DIG	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO DE PORTUGUÊS	OBRIGATÓRIA	60:00:00

	CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	TIPO	C.H.S
UFF ¹¹	GLE00440	LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - FRANCÊS	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	GLE00628	LÍNGUA INGLESA V-B: PRÁTICAS DE LETRAMENTO	OBRIGATÓRIA	60:00:00
	GLE00628	LÍNGUA INGLESA VI- B: ESCRITA ACADÊMICA	OBRIGATÓRIA	60:00:00

Esses dados expõem algumas características interessantes para esta pesquisa e podem ajudar a responder perguntas – ou criar outras –, tais como: quantas das disciplinas acima possuem caráter optativo ou obrigatório? Quantas disciplinas cada uma dessas universidades dedica ao incentivo e promoção do conhecimento digitalmente letrado? E, principalmente, sendo essa uma das principais razões para este trabalho: qual a proporção dessas disciplinas se comparadas à carga horária total dos cursos de letras de suas respectivas universidades? A resposta para todas essas dúvidas se torna mais palpável e pode ser mais facilmente interpretada se compilados da forma a seguir:

¹¹ A UFF possui um site complexo de buscar os dados e suas ementas foram encontradas muitas vezes fragmentadas de forma individual para download, dificultando muito a pesquisa. De qualquer forma, existe uma lista de disciplinas as quais, até a data mencionada na metodologia, não havia sequer a possibilidade de download da ementa. Estas estão dispostas no “Anexo 1 – Lista de disciplinas indisponíveis para consulta” ao final do trabalho.

Tabela 6 – Resumo da Relação de Disciplinas por Universidade

UFES	
Disciplinas Totais	10
Obrigatórias	3
Optativas	7
Obrigatórias em %	30%
Optativas em %	70%
Carga Horária Total Bruta	735:00:00
Carga H. Proporcional em %	23%

UFLA	
Disciplinas Totais	1
Obrigatórias	1
Optativas	0
Obrigatórias em %	100%
Optativas em %	0%
Carga Horária Total Bruta	68:00:00
Carga H. Proporcional em %	2%

UFJF	
Disciplinas Totais	6
Obrigatórias	2
Optativas	4
Obrigatórias em %	33%
Optativas em %	67%
Carga Horária Total Bruta	270:00:00
Carga H. Proporcional em %	8%

UFSJ	
Disciplinas Totais	7
Obrigatórias	5
Optativas	2
Obrigatórias em %	71%
Optativas em %	29%
Carga Horária Total Bruta	636:30:00
Carga H. Proporcional em %	19%

UFTM	
Disciplinas Totais	2

Disciplinas Totais	4
Obrigatórias	1
Optativas	3
Obrigatórias em %	25%
Optativas em %	75%
Carga Horária Total Bruta	120:00:00
Carga H. Proporcional em %	3%

UFVJM	
Disciplinas Totais	1
Obrigatórias	1
Optativas	0
Obrigatórias em %	100%
Optativas em %	0%
Carga Horária Total Bruta	75:00:00
Carga H. Proporcional em %	2%

UFU	
Disciplinas Totais	2
Obrigatórias	1
Optativas	1
Obrigatórias em %	50%
Optativas em %	50%
Carga Horária Total Bruta	105:00:00
Carga H. Proporcional em %	3%

UFTM	
Disciplinas Totais	4
Obrigatórias	1
Optativas	3
Obrigatórias em %	25%
Optativas em %	75%
Carga Horária Total Bruta	120:00:00
Carga H. Proporcional em %	3%

UNIFESP	
Disciplinas Totais	2

Obrigatórias	1
Optativas	1
Obrigatórias em %	50%
Optativas em %	50%
Carga Horária Total Bruta	120:00:00
Carga H. Proporcional em %	4%

Obrigatórias	0
Optativas	3
Obrigatórias em %	0%
Optativas em %	100%
Carga Horária Total Bruta	150:00:00
Carga H. Proporcional em %	5%

UNIFAL	
Disciplinas Totais	4
Obrigatórias	0
Optativas	4
Obrigatórias em %	0%
Optativas em %	100%
Carga Horária Total Bruta	75:00:00
Carga H. Proporcional em %	2%

UFOP	
Disciplinas Totais	11
Obrigatórias	5
Optativas	6
Obrigatórias em %	45%
Optativas em %	55%
Carga Horária Total Bruta	780:00:00
Carga H. Proporcional em %	24%

UFV	
Disciplinas Totais	2
Obrigatórias	0
Optativas	2
Obrigatórias em %	0%
Optativas em %	100%
Carga Horária Total Bruta	120:00:00
Carga H. Proporcional em %	4%

UFMG	
Disciplinas Totais	2
Obrigatórias	2
Optativas	0
Obrigatórias em %	100%
Optativas em %	0%
Carga Horária Total Bruta	120:00:00
Carga H. Proporcional em %	3%

UFFRJ	
Disciplinas Totais	3

UFF	
Disciplinas Totais	3
Obrigatórias	3
Optativas	0
Obrigatórias em %	100%
Optativas em %	0%
Carga Horária Total Bruta	300:00:00
Carga H. Proporcional em %	7%

Com os dados acima, podemos constatar que há muitas disciplinas de caráter optativo e, em algumas universidades, absolutamente todas as disciplinas voltadas ao letramento digital são exclusivamente de caráter optativo, como nos casos da UNIFAL, UFFRJ e UFRJ, isto é, não há qualquer obrigatoriedade de o futuro professor conhecer

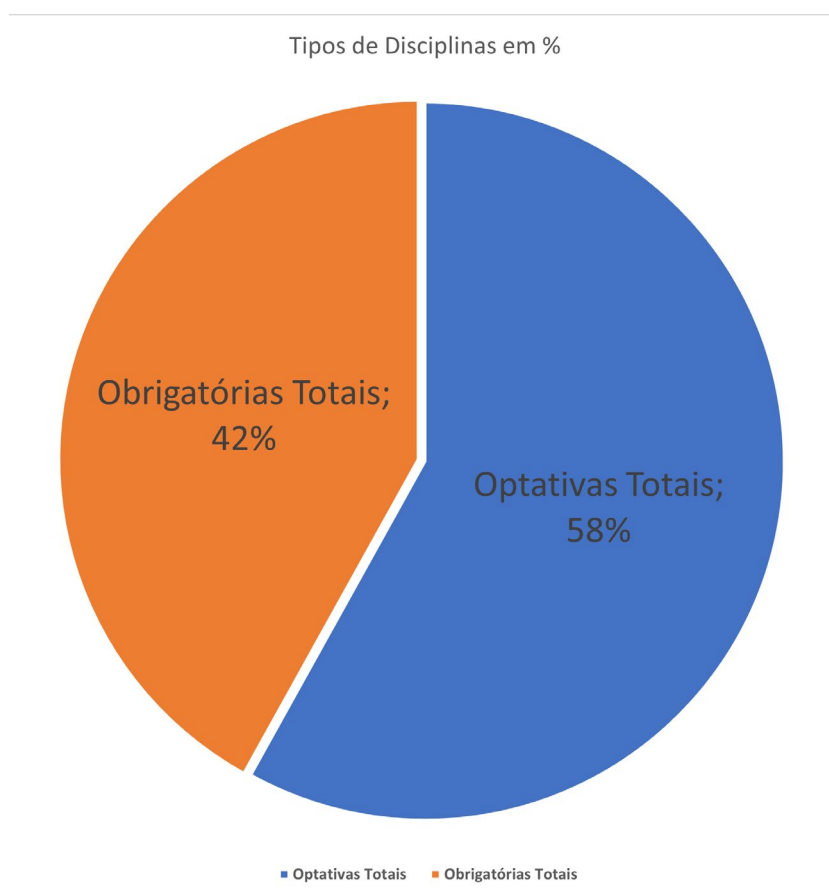
uma área de tamanha importância para o ensino contemporâneo, como já havia sido relatado pela estudiosa Prado (2021).

Podemos afirmar, portanto, que além da baixa carga horária disponibilizada nos cursos de licenciatura em Letras das universidades selecionadas, a maior parte destas disciplinas possuem caráter optativo, ou seja, muitos alunos não terão sequer contato com o tema e, assim, poderão não trabalhar com as TDIC em todo seu potencial pedagógico que, como aprofundado acima, é de suma importância e parece impactar diretamente a qualidade de ensino dos alunos. Podemos jogar mais luz sob estes dados e quantificar estes números para uma maior clareza do problema:

Tabela 7 – Tipos de Disciplinas em Números Totais e em %

Optativas	Obrigatórias	Nº TOTAL
36	26	62
58%	42%	

Gráfico 2 – Tipos de Disciplinas em Números Totais e em %

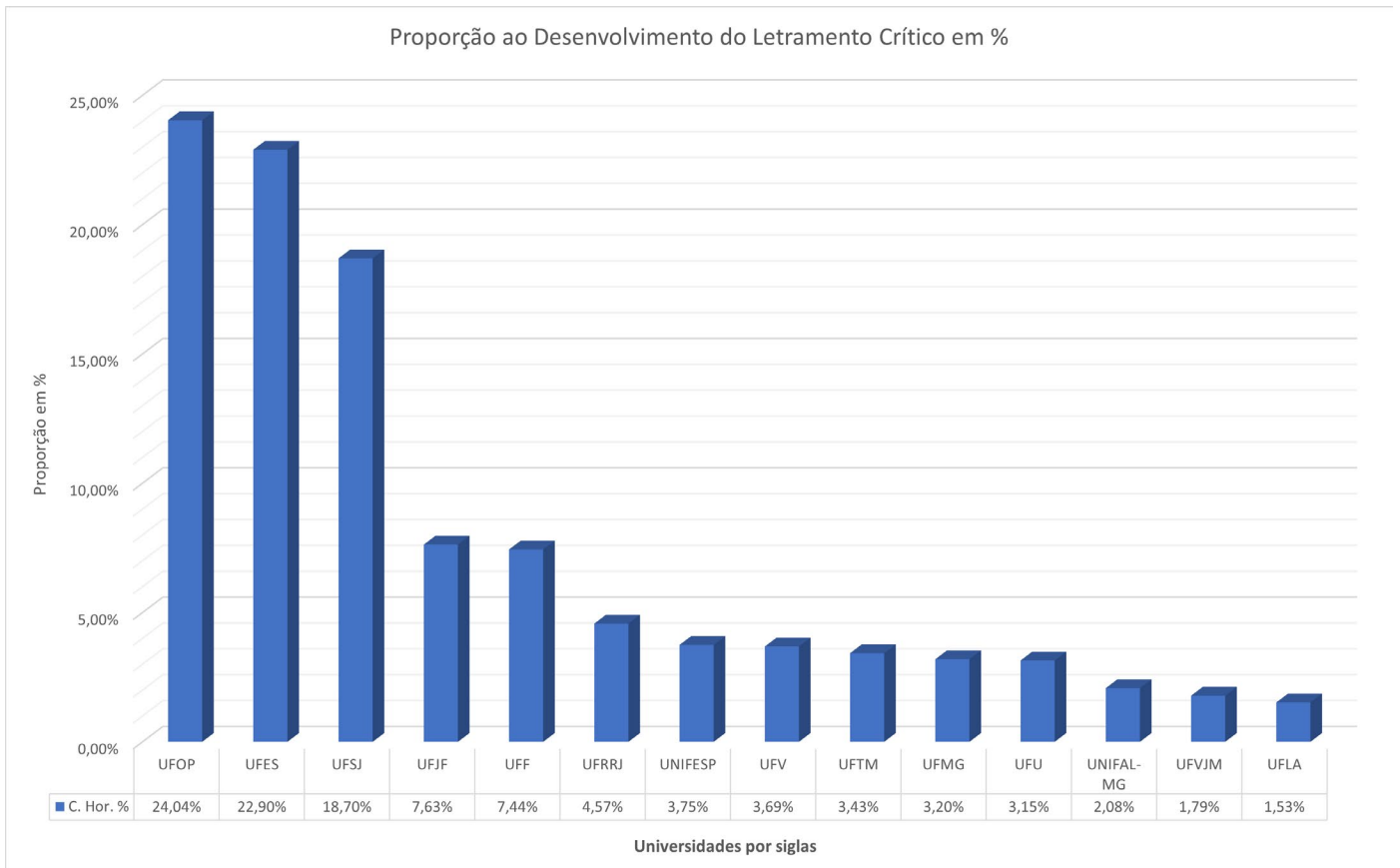


Entretanto, apesar de ajudar a enxergarmos um pouco dos problemas discutidos até então, a fim de facilitar a compreensão dos dados coletados, compilamos em formato quantitativo e visual os dados da problematização deste trabalho de conclusão de curso: **afinal, qual é a proporção que os cursos de licenciatura em Letras nas universidades da região Sudeste do Brasil têm dedicado ao ensino, discussão e promoção de disciplinas teóricas e/ou práticas para formar novos professores aptos a utilizarem os riquíssimos recursos e possibilidades pedagógicas das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula?** Como podemos ver no exposto a seguir, os números não são bons:

Tabela 8 – Desenvolvimento de Letramento Digital – Carga Horária Proporcional em % em Ordem Decrescente

SIGLA	C. Hor. %
UFOP	24,04%
UFES	22,90%
UFSJ	18,70%
UFJF	7,63%
UFF	7,44%
UFRRJ	4,57%
UNIFESP	3,75%
UFV	3,69%
UFTM	3,43%
UFMG	3,20%
UFU	3,15%
UNIFAL-MG	2,08%
UFVJM	1,79%
UFLA	1,53%

Gráfico 3 – Desenvolvimento de Letramento Digital – Carga Horária Proporcional em % em Ordem Decrescente



Como é possível observar no gráfico de barras e tabela acima, a proporção de disciplinas – sejam elas de caráter obrigatório ou optativo – variam de uma mínima de 1,53% na Universidade Federal de Lavras (UFLA) até uma máxima de pouco mais que 24% na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Vale ressaltar que constam nestes dados disciplinas dos mais diversos campos do conhecimento que permeiam as licenciaturas em Letras, isto é, literatura, gramática, análise do discurso, dentre tantas outras áreas, mas que busquem o conhecimento frente às TDIC e seus futuros professores, tornando estes números ainda mais lamentáveis.

Além disso, nosso trabalho pôde identificar que existe um infeliz padrão nas universidades analisadas: das 14 IES analisadas, 12 delas dedicam uma carga horária a qual consideramos ser de relevância pífia para um profissional digitalmente letrado. Analisando os dados, estas 12 instituições dedicam menos de 1/5, isto é, 20% de toda a carga horária bruta dos cursos de Letras observados nesta pesquisa, já considerando disciplinas de caráter obrigatório e optativo. Vale ressaltar que, como visto anteriormente,

as disciplinas de caráter optativo estão em maior número, o que parece deixar toda essa problemática mais grave. Fazem parte deste grupo de 12 instituições as instituições federais: UFSJ, UFJF, UFF, UFRRJ, UNIFESP, UFV, UFTM, UFMG, UFU, UNIFAL-MG, UFVJM, UFLA.

Por outro lado, as exceções também ficam nítidas e, apesar de haver um alívio em notar que existem universidades que dedicam pelo menos 1/5, isto é, 20% ou um pouco mais de sua carga horária, rapidamente um tom fúnebre se estabelece: das 14 IES analisadas, apenas 2 delas assim o fazem.

Apesar de termos resultados desagradáveis tendo em vista a urgência de novos professores capacitados e digitalmente letrados, é por meio desta pesquisa que podemos ter a chance de realizarmos mudanças estruturais significativas nos cursos de licenciatura em Letras. Ao compararmos e cruzarmos os dados, acreditamos estar mirando um forte holofote sob um dos grandes responsáveis pelo atraso da implementação dos artefatos digitais em sala de aula. É com os produtos gerados neste trabalho, sustentados pelos estudiosos supracitados, que nossas considerações finais são concebidas e são, adiante, discorridas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho nasceu de um desconforto do autor para com as pesquisas que envolvem o uso de Tecnologias Digitais em sala de aula, motivando à leitura de outros autores que, já supracitados, também parecem ter tido um sentimento parecido. Apesar disso, muita coisa parece estar não muito diferente dos textos, artigos e documentos de 20 anos atrás, e isso faz aparentar que tanto a pesquisa na área anda a passos lentos (REIS, 2012) como assim também parece nossa educação brasileira.

Como foi possível observar, as universidades analisadas possuem PPC de no máximo 5 anos atrás, isto é, as tecnologias digitais já faziam parte do cotidiano da maior parte dos brasileiros. As poucas Instituições de Ensino Superior verdadeiramente preocupadas com as urgências e demandas do mundo moderno, somadas às poucas disciplinas disponíveis que ainda são redirecionadas ao plano B de seus cursos parecem pavimentar um caminho com cada vez mais obstáculos para uma educação mais moderna e contemplativa no Brasil. Como esperar também que os novos docentes trabalhem com

as TDIC em sala de aula como os documentos sugerem há pelo menos 25 anos sem o pleno domínio das capacidades didáticas e pedagógicas dos artefatos digitais?

Diante disso, é crucial reconhecer a importância deste trabalho. A falta de domínio das TDIC por parte dos professores limita sua capacidade de utilizá-las de maneira didática e pedagógica, dificultando a formação de alunos críticos e reflexivos em relação ao uso dessas ferramentas.

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, que revelam a escassez de disciplinas voltadas ao letramento digital nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, pretende-se chamar a atenção para a urgência de promover mudanças significativas em seus currículos acadêmicos a fim de ensinar e promover o letramento digital ainda na formação inicial de novos professores. A baixa utilização das TDIC no ensino básico brasileiro é um problema que precisa ser abordado de forma abrangente e estrutural.

Em suma, este trabalho reconhece que a caminhada em direção a um uso crítico e reflexivo das TDIC no contexto educacional brasileiro é longa e desafiadora. Apesar de este trabalho destacar problemas e ajudar a obter algumas respostas sobre o problema supracitado, é por meio dele que novas perguntas também poderão ser feitas. Destacamos também a necessidade contínua de pesquisas aprofundadas nessa área, pois a participação de outros pesquisadores é fundamental para buscar soluções efetivas e promover uma educação mais alinhada com as demandas do mundo digital em constante transformação.

Por fim, esta pesquisa parece explorar apenas um ramo de algum galho de uma árvore grande e complexa. Como ficam estes gráficos se analisado o Brasil? E se comparado a outros países? E se expandirmos para a América do Sul ou do Norte? Outras instituições são boas no que somos ruins hoje? Há algo que possamos modificar/implementar? Falta algo? Há excessos? Será viável capacitarmos estes novos docentes apenas na educação continuada? O corpo docente das universidades tem algo a falar? É um mero descuido das IES? Falta espaço nos cursos para contemplarem estas disciplinas? Faltam profissionais na área? Será que o exposto aqui é causa? Ou é consequência? Se consequência, o que tem sido a causa?

Até que se chegue à raiz desta enorme árvore, é fundamental que a pesquisa continue e se expanda, especialmente em programas de pós-graduação, onde pode se ter uma profundidade maior, e que outros autores também tomem frente às telas para que possamos responder às perguntas acima; ou para que sejam feitas novas perguntas. Paulo

Freire, Patrono da educação brasileira, lutou por uma educação libertadora: será que os rumos que o letramento digital de novos e futuros professores – e conseqüentemente de seus futuros alunos – são ou irão ser de fato libertadores?

5.1 Anexo 1 – Lista de disciplinas indisponíveis para consulta

Universidade Federal Fluminense:

GLC00247 – LITERATURA BRASILEIRA XXI	GLC00248 – LITERATURA BRASILEIRA XII: LIT. INFANTO-JUVENIL
GLC00298 – LATIM BÁSICO III	GLC00299 – LATIM BÁSICO IV
GLC00259 – LÍNGUA LATINA XII	GLC00260 – LÍNGUA LATINA XIII
GLC00261 – LÍNGUA LATINA XIV	GLC00262 – LÍNGUA LATINA XV
GLC00263 – LÍNGUA LATINA XVI	GLC00270 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA X
GLC00271 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XI	GLC00272 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XII
GLC00273 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XIII	GLC00274 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XIV
GLC00275 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XV	GLC00276 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XVI
GLC00277 – LITERATURA DE LÍNGUA LATINA XVII	GCL00062 – LINGUÍSTICA XV (TEXTO E CONTEXTO)
GCL00060 – LINGUÍSTICA XVI (ESTUDOS DE LINGUAGEM)	GCL00061 – LINGUÍSTICA XVII (ANÁLISE DOS DISCURSOS MUDIÁTICOS)
GCL00096 – HISTÓRIA DA LITERATURA I	GCL00097 – HISTÓRIA DA LITERATURA II
GCL00098 – TEORIA DA LITERATURA IV – TEORIA DA TRADUÇÃO	GCL00089 – TEORIA DA LITERATURA XV
GLE00447 – LITERATURA ALEMÃ XXI	GLE00613 – ESTRATÉGIAS DE LEITURA E REDAÇÃO I
GLE00259 – LÍNGUA ITALIANA XII	GLE00260 – LÍNGUA ITALIANA XIII
GLE00261 – LÍNGUA ITALIANA XIV	GGL00025 – ENCONTRO DE SABERES
GGL00018 – INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE LETRAS	

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. **Experiências com a tecnologia digital transformando as perspectivas de professores pré-serviço: um estudo de caso na formação docente.** Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados, [S. l.], p. 267-284, 2019
- ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na teoria da atividade.** Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 242 p. 2006 2006
- ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na teoria da atividade.** Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP,242 p. 2006 2006
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em 30 de março de 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares para o curso de Letras.** Brasília. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 30 de março de 2023.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital.** IEL/UNICAMP, Março de 2006a. Mimeo.
- CANI, J. B. **Letramento digital de professores de língua portuguesa: cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC,** 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.
- FREITAS, Maria Teresa. **Letramento Digital e Formação de Professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1236>. Acesso em: 02/04/2023
- KENSKI, V. M. **Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.
- MARZARI, G.; LEFFA, V. **O Letramento Digital no Processo de Formação de Professores de Línguas.** *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.2, 2013.

- MATENCIO, M. DE L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 239-266.
- MORAN, JOSÉ. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- PEREIRA, Amanda Mendonça. **Letramento digital e formação de professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial**. Orientador: Patricia Vasconcelos Almeida. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Lavras, [S. l.], 2020.
- PRADO, Ana Paula do. **LETRAMENTO DIGITAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios e possibilidades para o processo de ensino de língua portuguesa**. Orientador: Patrícia Vasconcelos Almeida. 2021. 30 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Lavras, [S. l.], 2021.
- REIS, Suzana Cristina dos. **As fases de pesquisa em Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte**. Horizontes de Linguística Aplicada, [S. l.], n. 1, p. 15-36, 1 jun. 2012.
- SILVA, Gabriel Gonçalves Ribeiro; FARIA, Arlete Vilela de; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. A formação de professores para o uso das TDIC: Uma visão crítica. **Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior**, [s. l.], 2018.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.
- ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 1, p. 15-26.