

Sociedade digital e leitura crítica: como está sendo planejada a formação de professores de línguas em tempos de emergência das tecnologias da desinformação?

Digital Society and critical Reading: how is language teacher education being planned in times of emergence of disinformation technologies?

Caroline Gonçalves Feijó-Quadrado

Rafael Vetromille-Castro

Universidade Federal de Pelotas – UFPel – Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: A popularização das tecnologias digitais causou uma verdadeira revolução sociocultural nas formas de comunicação, oportunizando diferentes espaços e novas maneiras de interação, tanto no âmbito das relações pessoais, quanto profissionais. Na atual sociedade digital, a ampla utilização de diferentes recursos e mídias sociais também facilitou a produção e a circulação de conhecimentos, exigindo dos usuários maior agência e domínio das diferentes formas de uso da linguagem, além de novas habilidades de interpretação, uma vez que o espaço digital também se tornou um terreno fértil para a circulação de desinformações. Esse cenário se apresenta como justificativa deste texto, que objetiva observar como se dá a preparação dos professores de línguas para o processo de formação de leitores críticos a partir da emergência das tecnologias digitais. Metodologicamente, parte-se da análise documental de cinco projetos pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Letras Português de Universidades Federais localizadas no Rio Grande do Sul (Brasil). Considera-se que para o processo de formação do leitor crítico é indispensável, primeiro, que a formação inicial de professores de línguas propicie aos docentes experiências teóricas e práticas sobre os conceitos de novos letramentos; multimodalidade e comunicação; multiletramentos e Letramentos Digitais. Como resultados, identificou-se que, dos cinco cursos analisados, apenas dois propiciam affordances para o desenvolvimento dos novos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais docentes.

Palavras-chave: Sociedade digital. Formação do leitor crítico. Formação de professores de línguas. Letramentos digitais.

Abstract: The popularization of digital technologies caused a true sociocultural revolution in the forms of communication, providing different spaces and new ways of interaction, both in the scope of personal and professional relationships. In today's digital society, the wide use of different resources and social media has also facilitated the production and circulation of knowledge, requiring greater agency and mastery of different forms of language use from users, as well as new interpretation skills, since the digital space has also become a fertile ground for the circulation of disinformation. This scenario is presented as a justification for this text, which aims to observe how language teachers are prepared for the process of training critical readers from the emergence of digital technologies. Methodologically, it starts with the documental analysis of five pedagogical projects of on-site courses of Licentiate in Portuguese Languages at Federal Universities located in Rio Grande do Sul (Brazil). It is considered that for the training process of the critical reader it is essential, first, that the initial training of language teachers provides teachers with theoretical and practical experiences on the concepts of new literacies; multimodality and communication; multiliteracies and Digital Literacy. As a result, it was identified that, of the five analyzed courses, only two provide affordances for the development of new literacies, multiliteracies and teaching digital literacies.

Keywords: Digital society. Critical reader education. Language teacher education. Digital literacies.

1. Considerações iniciais

A popularização das tecnologias digitais causou uma verdadeira revolução sociocultural nas formas de comunicação, oportunizando diferentes espaços e novas maneiras de interação e de construção do conhecimento. Todo este processo, segundo Lankshear e Knobel (2006, 2007), fez com que emergisse uma nova concepção de mentalidade social, em que os indivíduos passaram a desenvolver, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional, práticas sociais que possibilitam maior agência e colaboração, e exigem maior criticidade e capacidade de iniciativa (MONTE MÓR, 2010).

Junto com estas novas possibilidades, os avanços tecnológicos também facilitaram e potencializaram os processos de produção e circulação de informações, principalmente em contextos online. De acordo com Kramsch (2021), que investiga acerca do uso simbólico da linguagem no mundo real e o poder exercido por ela nas esferas políticas, educacionais ou de trabalho, tanto em espaços digitais quanto no cotidiano da vida, a popularização da internet se configurou mais como um processo para a constituição de um ambiente simbólico de práticas sociais, do que efetivamente apenas como um instrumento de comunicação. Neste sentido, o espaço digital, em especial as mídias sociais, tornou-se um terreno fecundo para a promoção e a circulação de desinformações (NAGUMO; TELES; SILVA, 2022).

Nagumo, Teles e Silva (2022) argumentam que o fenômeno da desinformação é algo complexo que, embora sempre tenha existido, foi potencializado pela cultura digital. Segundo os autores, as notícias falsas, além de ganharem a atenção através do apelo a retóricas e narrativas simplistas, usam imagens e textos descontextualizados em busca de legitimação, mobilizando diversas reações. Todo este processo tem feito com que, cada vez mais, a construção de sentido dos textos que circulam na internet ocupe um importante significado social, exigindo maior atenção para o desenvolvimento da habilidade de interpretação (MONTE MÓR, 2010).

A partir do que foi colocado até aqui, como a “[...] democracia depende dos cidadãos informados” e conscientes “[...] das formas cada vez mais complexas e sutis de manipulação [...]” (NAGUMO, TELES; SILVA, 2022, p. 231), entende-se que trabalhar os novos letramentos, os multiletramentos e os letramentos digitais passou a ser uma necessidade no processo de formação do leitor crítico e, em consequência, de formação de professores de línguas. Isto porque, ao focar no desenvolvimento destas habilidades, o professor oportunizará que seus alunos se instrumentalizem de conhecimentos linguísticos e contextuais para analisar, de forma livre e reflexiva, as informações que consomem.

Deste modo, é possível questionar: Como está sendo planejado o processo de formação de professores de línguas após a revolução sociocultural ocasionada pelas tecnologias digitais? Que espaço os conhecimentos e concepções relacionadas aos novos letramentos, aos multiletramentos e aos letramentos digitais, que contribuem para a formação do leitor crítico, ocupam nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras Português? Diante desses questionamentos, este texto objetiva observar como se dá a preparação dos professores para o processo de formação de leitores críticos a partir da emergência das tecnologias digitais. Para isso, serão analisados cinco projetos pedagógicos de cursos presenciais de licenciatura em Letras Português de universidades federais localizadas no Rio Grande do Sul (Brasil). Considera-se que a preparação dos professores perpassa, necessariamente, por perspectivas que abarquem experiências teóricas ou práticas acerca das mudanças sociais emergentes das tecnologias digitais, tanto para o processo de uso da linguagem nos diferentes meios de interação, quanto para o ensino de línguas nos diferentes espaços em que a aprendizagem pode ocorrer (presencial, a distância e/ou híbrido).

Como aporte teórico, parte-se do pressuposto de que o processo de formação de professores deve fornecer *affordances*¹ para o desenvolvimento de

¹ “[...] capacidade que certos objetos demonstram para despertar a intuição dos usuários da língua” (ALVES, 2021, p. 70).

conhecimentos sobre novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007); multimodalidade e comunicação (MONTE MÓR, 2010); multiletramentos (LORENZI; PÁDUA, 2012) e Letramentos Digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), que serão discutidos na próxima seção. Após, será apresentada a metodologia utilizada para análise dos documentos e, em seguida, serão apresentados os dados emergentes das análises e as considerações finais.

2. Sociedade digital, comunicação, linguagem e o processo de formação do leitor crítico em tempos de emergência das tecnologias da desinformação

As últimas décadas foram marcadas por incontáveis mudanças socioculturais advindas dos avanços e da popularização das tecnologias digitais. No campo da linguagem e da comunicação, pesquisadores brasileiros (MONTE MÓR, 2010) e estrangeiros (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007) refletem sobre os impactos dessas transformações na vida pessoal e profissional, especificamente no âmbito das relações, das interações e das práticas sociais cotidianas. Segundo Monte Mór (2010), no campo profissional, as relações de trabalho têm ocorrido de maneira mais horizontal em detrimento das formas hierárquicas verticalizadas tradicionais, o que têm exigido do trabalhador “[...] capacidades de iniciativa, escolha, [e] percepção crítica para o desempenho de suas tarefas”. Já no âmbito pessoal, a “[...] multiplicidade de alternativas que passou a ter visibilidade nas sociedades digitais” (MONTE, MÓR, 2010, p. 470) possibilitou a expansão de participações em diferentes grupos sociais que antes eram limitados pelas distâncias físicas. Tudo isto oportunizou maior interação, o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, além da emergência de novas práticas sociais e do que Lankshear e Knobel (2007, 2006) chamam de um novo “*mindset*” (mentalidade).

Monte Mór (2010, p. 471) aponta que este cenário de revolução envolve a “descentralização da

visão de linguagem escrita que tradicionalmente predomina na sociedade, abrindo espaço para o estudo de outras construções de comunicação então percebidas ou manifestadas”. No processo de formação do leitor crítico, é preciso considerar que a facilidade de produzir e disseminar informações exige a necessidade de maior atenção ao desenvolvimento da habilidade de interpretação multimodal leitora. Isso porque, “[...] entender textos multimodais tem se tornado uma habilidade cada vez mais essencial para obter todas as informações disponíveis na mídia” (BARBOSA MACEDO; SOUZA OLIVEIRA; MELO DE LIMA, 2021, p. 531).

Embora a multimodalidade não seja uma novidade da era digital, já que todos os textos ou objetos são multimodais, inclusive a linguagem escrita em sua forma mais tradicional e a linguagem falada (MONTE MÓR, 2010), o processo de construção de sentido dos textos que circulam na internet passou a ter um importante significado social, já que a “[...] comercialização da internet mudou radicalmente a natureza das informações trocadas, pois introduziu um elemento de competição e lutas de poder simbólico para manipular, em vez de apenas esclarecer” (KRAMSCH, 2021, p. 158). Kramsch (2021) defende que a popularização da internet se configurou mais como um processo para a constituição de um ambiente simbólico de práticas sociais do que efetivamente apenas como um instrumento de comunicação. Além disso, diferentes estudos têm demonstrado que a linguagem cada vez mais tem sido usada como instrumento para distorção de informações, podendo induzir cidadãos “[...] ao erro, principalmente na formação de opiniões e até mesmo nas tomadas de decisões que envolvam as comunidades, tendo em conta a influência que as mídias exercem perante aos indivíduos” (BARBOSA MACEDO; SOUZA OLIVEIRA; MELO DE LIMA, 2021, p. 548).

De acordo com Nagumo, Teles e Silva (2022, p. 232), o fenômeno da desinformação atingiu maiores proporções com a cultura digital. Isto porque “as notícias falsas apelam para retórica e narrativas simplistas para ganhar a atenção” (NAGUMO;

TELES; SILVA, 2022, p. 232) e usam imagens e textos descontextualizados para se legitimar e mobilizar diversas reações. Isto é o que demonstra Barbosa Macedo; Souza Oliveira; Melo de Lima (2021, p. 548) ao analisar “[...] a relevância das imagens e os possíveis impactos de seus significados visuais representativos na construção de textos multimodais contendo notícias falsas”. Outro exemplo é a maneira como a linguagem e as diferentes mídias foram usadas para manipular as decisões de voto da população dos Estados Unidos (KRAMSCH, 2021) e de como as mesmas ferramentas foram usadas para gerar e disseminar desinformação sobre o uso de vacinas no período pandêmico (RECUERO; SOARES; ZAGO, 2021), impactando nas ações individuais da população e repercutindo em problemas de saúde pública.

Como a “[...] democracia depende dos cidadãos informados” e conscientes “das formas cada vez mais complexas e sutis de manipulação [...]” (NAGUMO, TELES; SILVA, 2022, p. 231); e como o desenvolvimento linguístico do indivíduo precisa estar em consonância com as necessidades sociais e com as novas mentalidades (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007) emergentes da era digital, entendemos que trabalhar os novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007), os multiletramentos (LORENZI; PÁDUA, 2012) e os letramentos digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008) passou a ser uma necessidade no processo de formação do leitor crítico e, em consequência, de formação de professores de línguas. Isto porque, ao focar no desenvolvimento destas habilidades, o professor oportunizará que seus alunos se instrumentalizem de conhecimentos linguísticos e contextuais para analisar, de forma livre e reflexiva, as informações que consomem.

Os atos de ler e escrever exigem sempre interpretação e são sempre relacionados à compreensão de algo em particular e, por isso, mobilizam “‘backgrounds um tanto diferentes e habilidades um tanto diferentes’ para serem lidos (ou seja, lidos de forma significativa) (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2, tradução nossa).

Dentro dos contextos da prática humana, a linguagem (palavras, letramento, textos) dá sentido aos contextos e, dialeticamente, os contextos dão sentido à linguagem. Portanto, não há leitura ou escrita em nenhum sentido significativo de cada termo fora das práticas sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2, tradução nossa).

Neste sentido, especificamente sobre os letramentos, Lankshear e Knobel (2007, p. 6, tradução nossa) os definem como:

[...] formas socialmente reconhecidas de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados dentro de contextos de participação em Discursos (ou, como membros de Discursos) [...] (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 6, tradução nossa).

Já sobre os novos letramentos, Lankshear e Knobel (2006, p. 80, tradução nossa) argumentam que

[...] o que torna um letramento “novo” tem a ver com dois tipos de “coisas”, que chamamos de “coisas técnicas” e “coisas ethos”, respectivamente. Quanto mais um letramento é constituído tanto por novos materiais técnicos quanto por novos materiais de ethos, mais ele pode ser considerado um “novo” letramento.

Para os autores, o novo material técnico é a digitalidade. Já a “coisa ethos” tem relação com o tipo de mentalidade que embasa a ação. Atualmente existem dois conjuntos mentais amplos que dão base para os processos de ação e compreensão sobre o mundo: *mentalidade industrial* (mentalidade 1) e *mentalidade pós-física e pós-industrial* (mentalidade 2) (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007). A mentalidade industrial

[...] aborda o mundo contemporâneo como sendo praticamente o mesmo agora de como foi no passado, apenas um pouco mais “tecnologizado” – ele teve tecnologias digitais adicionadas a ele, mas ainda assim deve ser entendido e relacionado a mais ou menos como temos feito nos últimos 200 a 300 anos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 80, tradução nossa).

Já a mentalidade pós-física ou pós-industrial

[...] vê o mundo como tendo mudado muito significativamente de como era, necessitando de uma abordagem diferente daquela usada no passado. [...] Reconhece o ciberespaço como um fato do novo mundo, a ser levado em conta junto com o mundo físico, mas acredita que o ciberespaço opera com base em pressupostos e valores diferentes do espaço físico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 80, tradução nossa).

Para Lankshear e Knobel (2006), os novos letramentos se constituem a partir da segunda mentalidade. Não precisam necessariamente envolver computadores, internet ou outras tecnologias, embora em sua maioria o façam, no entanto, estão imbuídos das características colaborativas e fluidas que envolvem o ciberespaço. De acordo com os autores, as pessoas que melhor transitarem entre as duas mentalidades, extraindo o melhor de cada uma, serão as “mais bem equipadas em termos de letramentos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 81).

Partindo desta concepção, entendemos que os multiletramentos estão relacionados ao desenvolvimento de diferentes habilidades que possibilitam agir neste novo contexto de sociedade digital. Isto porque os multiletramentos são: a) interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Além disso, “os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos/culturas” (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 38).

Especificamente sobre os letramentos digitais, Buzato (2006) afirma que eles se configuram como redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam e entrelaçam mutuamente aos dispositivos digitais com finalidades específicas. Para tanto, ser letrado digitalmente não significa apenas ler e escrever em meio digital,

[...] implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria, à fonte e ter senso crítico para avaliar o que encontra.

Ser letrado digitalmente implica, portanto, em fazer uso das TDIC, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos, interagindo e participando socialmente da construção coletiva do conhecimento (DIAS, 2021, p. 102).

Diante destas concepções, como os letramentos sempre têm algo a ver com a leitura e como ler alguma coisa exige compreensão (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 5), os letramentos digitais podem ser vistos como uma “[...] miríade de práticas e concepções sociais de se engajar na construção de significado mediada por textos que são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados etc., via codificação digital”. Se pensarmos que

Aprender a ler e escrever tipos particulares de textos de maneiras particulares pressupõe imersão em práticas sociais onde os participantes “não apenas lêem textos desse tipo dessa maneira, mas também falam sobre tais textos de certas maneiras, mantêm certas atitudes e valores sobre eles e interagem socialmente sobre eles de certas maneiras” (Gee, Hull e Lankshear 1996, 3). Diferentes histórias de “imersão letrada” produzem diferentes formas de leitura e escrita como prática social (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2, tradução nossa).

Dado isto, e considerando que atualmente as práticas sociais ocorrem em um espaço ubíquo entre presencialidade e digitalidade, Nagumo, Teles e Silva (2022) discutem acerca do descompasso existente entre a escola e as atuais formas de comunicação e interação.

A escola reproduz o modelo do texto impresso: sucessivo e linear, mecânico e unidirecional, enquanto os estudantes estão acostumados a tomar suas decisões com base na seleção de informações da rede que eles valorizam, estruturam e integram com outras informações (NAGUMO; TELES; SILVA, 2022, p. 223).

Neste sentido, diversos estudos enfatizam a necessidade de revisão dos currículos e da cultura escolar e também destacam a necessidade de um olhar atento para a formação inicial de professores. Takaki e Santana (2014) refletem sobre o mundo da

digitalização e a necessidade da escola em lidar com conceitos e questões que envolvam saber opinar, criticar e justificar conforme as demandas criadas pelos novos espaços de interação e de realização das práticas sociais cotidianas. Neste cenário, o desafio do processo de formação de professores de línguas parece estar em conciliar o ensino voltado para as práticas acadêmicas com as diferentes formas de uso da linguagem e produção de significados que circulam nos diversos espaços de interação (TAKAKI; SANTANA, 2014).

Todo este processo perpassa por uma nova concepção sobre o porquê, para que e como devemos ensinar, buscando integrar às práticas tradicionais de leitura e escrita questões relativas aos novos letramentos, aos multiletramentos e aos letramentos digitais no processo de formação docente, uma vez que estas habilidades são exigidas de forma bastante entrelaçada nas mais diversas práticas sociais da vida (TAKAKI; SANTANA, 2014, p. 64). Diante disso, e considerando o objetivo de analisar os projetos pedagógicos dos cursos de Letras, a próxima sessão irá abordar a metodologia adotada para o desenvolvimento deste estudo.

[...] vê o mundo como tendo mudado muito significativamente de como era, necessitando de uma abordagem diferente daquela usada no passado. [...] Reconhece o ciberespaço como um fato do novo mundo, a ser levado em conta junto com o mundo físico, mas acredita que o ciberespaço opera com base em pressupostos e valores diferentes do espaço físico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 80, tradução nossa).

3. Percorso metodológico

Metodologicamente, este estudo qualitativo se configura como pesquisa documental. Analisa cinco Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) presenciais de Licenciatura em Letras (Português) de Universidades Públicas Federais do Rio Grande do Sul:

Tabela 1: Projetos Pedagógicos analisados por Instituição

Instituição ²	PPC do Curso de	Ano PPC
FURG	Letras/Português	2017
UFFS	Letras: Português e Espanhol	2020
UFPEL	Letras Português	2014
UFSM	Letras Português	2020
UNIPAMPA campus Jaguarão ³	Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa	2017

Fonte: Projeto de pesquisa dos autores (em andamento).

A escolha por analisar PPCs de cursos de Letras Português se justifica por ser a língua materna brasileira⁴. O corpus de análise foi constituído a partir de busca dos documentos no site institucional de cada Curso. Em posse dos PPCs, foi identificada a presença dos seguintes descritores nos objetivos, perfil do egresso e nas disciplinas do currículo: letramento(s); digital(is); tecnologia(s); distância(s); híbrido(a). A análise do perfil do egresso se justifica pela necessidade de observar se há o reconhecimento por parte dos cursos na importância de formar professores para atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais, uma vez que diferentes experiências podem possibilitar o desenvolvimento de maior autonomia para trabalhar o uso da linguagem nos diferentes espaços de interação e de construção colaborativa do conhecimento, tal como ocorre na atual sociedade digital. Já os objetivos se justificam por refletir a possibilidade de atingir essa meta de formação do aluno. Por último, a escolha das disciplinas se deu por considerarmos que elas são os meios de atingir

² "As informações do PPC do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul não estavam disponíveis integralmente no site, portanto, não foi possível incluí-lo no *corpus* documental.

³ A Unipampa tem dois cursos de Letras - Português. Um no campus Jaguarão e outro no campus Bagé. Optou-se por analisar o primeiro tendo em vista que seu ano de publicação é mais atual.

⁴ Tem-se a intenção de expandir o *corpus* documental para cursos de letras de universidades federais brasileiras, incluindo cursos de Letras Espanhol, em razão do Mercosul; e Letras Inglês, por ser a língua amplamente utilizada na divulgação científica internacional. No entanto, neste texto, devido às limitações de espaço, optamos apenas por apresentar os dados referentes aos cursos de Letras Português localizados no Rio Grande do Sul.

os objetivos e por onde os alunos terão experiências teóricas e práticas acerca do objeto analisado.

Os trechos de cada PPC que apresentaram os descritores mencionados foram organizados em uma planilha de Excel e elencados de acordo com a presença (ou ausência) e a frequência (BARDIN, 2011). A presença ou ausência dos descritores deu base para uma análise mais específica, considerando os seguintes critérios:

Tabela 2: Critérios para análise

Categoria	Contexto
Propicia experiências	Quando pelo menos um dos descritores está contemplado nos objetivos, no perfil do egresso e, no mínimo, em uma disciplina obrigatória específica sobre o tema.
Propicia parcialmente experiências	Quando pelo menos um dos descritores está contemplado nos objetivos e/ou no perfil do egresso e tem no mínimo uma disciplina optativa específica com o tema.
Não propicia experiências	Quando pelo menos um dos descritores está contemplado nos objetivos e/ou no perfil do egresso, e não tem nenhuma disciplina específica sobre o tema.

Fonte: Projeto de pesquisa dos autores (em andamento).

Apresentados os critérios de análise, destaca-se que este estudo se configura como um recorte de uma pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Além disso, é importante mencionar que se considera que o processo de formação percorre trajetória complexa, consolidando-se através de diferentes experiências, sejam elas acadêmicas ou de vida. No entanto, a opção pela análise de PPCs se justifica porque se considera que esses documentos: a) apresentam as regras de baixo nível (objetivos, perfil do egresso, ementas e objetivos das disciplinas) que constituem o processo de formação inicial; e que, por isso b) podem propiciar *affordances* para que o profissional em formação se cerque de experiências que possam orientar os futuros alunos nas práticas sociais de leitura e escrita que envolvam o mundo

digital e o uso da linguagem como poder simbólico nos diferentes espaços de interação social.

4 Como está sendo planejado o processo de formação de professores de línguas após a revolução sociocultural ocasionada pelas tecnologias digitais?

A O PPC do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2017) não menciona nenhum dos descritores nos Objetivos do Curso. No item Perfil Profissional, apenas o descritor *tecnologia* é mencionado ao afirmar que o egresso deve “[...] desenvolver habilidades de uso de novas tecnologias [...]”. Já nas Disciplinas, aparecerem os descritores *letramento*; *digital* e *tecnologia*. O descritor *letramento* teve maior recorrência, referindo-se aos seguintes contextos: *letramento*; *letramento digital*; *letramento literário*; *letramento (digital) e formação do professor*; e *letramentos múltiplos*. O curso oferta apenas uma disciplina optativa específica que trata sobre “*Letramento digital e formação de professores*”. Esta disciplina parece dar conta de aspectos voltados para reflexões sobre os usos das novas tecnologias e seus impactos nas práticas sociais, assim como sobre o papel dos professores em outros contextos de ensino mediados por computador (FURG, 2017). Em contrapartida, estas mesmas concepções não estão presentes nas disciplinas obrigatórias, o que seria importante para alcançar o que o curso propõe como perfil do profissional. Além disso, apenas as disciplinas obrigatórias “*Estudo do texto I*”; “*Práticas de ensino em língua portuguesa I*” e “*Práticas de ensino em literatura*” mencionam nas referências obras que apresentam o termo *letramento*. No entanto, como ele não foi mencionado nas ementas, não foi possível identificar como a perspectiva abordada pode propiciar a formação do leitor crítico em espaços digitais de circulação de informações. Embora a ementa da disciplina “*Estudo do Texto I*”, por exemplo, proponha trabalhar com “*Concepções de leitura e escrita. Análise e interpretação de textos de diversas naturezas. Leitura e ensino. Texto e*

discurso”, por ser um componente de apenas 3 créditos e considerando a multiplicidade de caminhos que podem ser traçados, não é possível afirmar se serão inseridas discussões sobre a revolução cultural causada nas comunicações devido ao avanço das tecnologias digitais. Por último, o descritor *digital* quando mencionado nas disciplinas, referiu-se aos letramentos digitais, aparecendo nas referências de componentes obrigatórios e optativos e também no título da disciplina optativa “Letramento digital e formação de professores”, que já foi mencionada. O descritor *tecnologia* é citado na ementa de duas disciplinas optativas, tratando especificamente sobre os seguintes temas: tecnologias de informação e ensino de leitura, análise linguística e produção textual; e novas tecnologias nas práticas de linguagem. A partir dos critérios estabelecidos, os dados emergentes da análise do PPC de Letras Português da FURG permitem a conclusão de que o Curso propicia parcialmente experiências para a formação do leitor crítico em tempos de emergência das tecnologias da desinformação. Além disso, fazendo uma leitura do contexto, parece que mudar o caráter do componente “Letramento digital e formação de professores” de optativo para obrigatório seria um importante passo para garantir a inclusão de reflexões sobre os usos das novas tecnologias e seus impactos nas práticas sociais, assim como sobre o papel dos professores em outros contextos de ensino mediados por computador. Embora todos os alunos tenham a possibilidade de cursá-lo, a não obrigatoriedade do componente pode demonstrar que o curso ainda tem uma visão de sociedade mais voltada para o que Lankshear e Knobel chamam de mentalidade industrial (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Por outro lado, a presença da disciplina optativa também pode se configurar como primeiro passo para uma reconfiguração curricular.

Já no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 2014), nenhum dos descritores foi localizado nos itens Objetivo e Perfil do Egresso. Já nas Disciplinas, apenas apareceram os termos *tecnologia* e *letramento*. O termo *letramento* constou na

bibliografia básica e complementar de apenas uma disciplina optativa: “Ensino de Língua Portuguesa II”, cujas obras tratam, de modo geral, sobre práticas de letramento e ensino; e interação, gênero e letramento. O termo *tecnologia* apareceu de forma mais abrangente, tanto em programas e ementas de disciplinas obrigatórias e optativas, quanto em seus conteúdos programáticos e bibliografias. Para uma melhor compreensão, as menções com maior recorrência foram se referem ao contexto *Novas tecnologias e prática docente*. Nele, destacam-se as menções feitas no Programa da disciplina obrigatória “Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa” (UFPEL, 2014, p. 63-64), que apresenta a necessidade de abordagem sobre “O ensino de português e as novas tecnologias” (UFPEL, 2014, p. 64). Além desta disciplina, o componente optativo “Didática em Letras” também traz dados relevantes tanto em sua ementa, quanto em seu conteúdo programático, uma vez que eles abordam sobre a necessidade de trabalho sobre “[...] Recursos didáticos, novas tecnologias e suas implicações para o ensino [...]” e “A prática docente frente às novas tecnologias” (UFPEL, 2014, p. 80). Embora estes elementos sejam relevantes, a ausência de menções ao termo *digital* deixa em dúvida sobre a perspectiva que o curso adota acerca dos usos da linguagem na sociedade atual e as diferentes formas de manifestação emergentes do contexto online. Além disso, o fato dos termos *distância* e *digital* também não serem mencionados nos objetivos, perfil do egresso e nas disciplinas também pode sinalizar que o curso ainda centraliza suas discussões nas práticas mais tradicionais de leitura e escrita e em concepções que consideram o processo de formação do professor para ensinar em ambientes presenciais. Diante do que foi apresentado até aqui e com base nos critérios específicos estabelecidos para análise, os dados emergentes do PPC de Letras da UFPEL não apresentam materialidade suficiente para afirmar que o curso propicia ou propicia parcialmente experiências aos futuros profissionais que possam prepará-los para o ensino de línguas e para as

práticas sociais em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2020) não faz menção a nenhum dos descritores em seus Objetivos. Por outro lado, o Perfil do Egresso faz referência ao termo *tecnologias contemporâneas* e apresenta de forma bastante clara a intenção do Curso em formar profissionais que as utilizem no exercício profissional, “[...] seguindo os desafios que possam vir a ser impostos pelo mercado de trabalho” (UFFS, 2020, p. 39). Além disso, o documento também menciona que o egresso deve se beneficiar das novas tecnologias “[...] para ampliar seu senso investigativo e crítico”. No que se refere às Disciplinas, o PPC apresenta um número considerável de menções aos descritores analisados. Os termos *letramento* e *tecnologia* são os que aparecem com maior recorrência. O termo *letramento* é mencionado em ementas e referências básicas e complementares de componentes curriculares obrigatórios como: “Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa”; e “Psicolinguística”. Nesses, o agrupamento das menções está relacionado a contextos que se referem à Teorias, concepções e implicações político-pedagógicas dos Letramentos, assim como à reflexões sobre o letramento como uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Embora todas essas sejam importantes reflexões, um olhar mais atento voltado para a ausência de termos como *tecnologia* e *digital* nesses dois componentes faz com que não seja possível inferir interpretações sobre como essas concepções são abordadas no atual universo de avanços tecnológicos e de práticas de ensino e de uso da língua em ambientes digitais. O termo *letramento* também é mencionado nas referências de outros componentes curriculares obrigatórios como: “Alfabetização de falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro”; “Análise do Livro Didático”; “Produção de material didático de língua portuguesa” e “Gêneros do Discurso e ensino”. De modo geral, as menções nesses componentes fazem referência a contextos relacionados a letramento e cultura da escrita; letramento e

cidadania; e multiletramentos e gêneros discursivos. Sobre o termo *tecnologia*, o dado mais importante a ser destacado se refere à existência de um componente curricular obrigatório intitulado: “Tecnologias Educacionais”. Esse componente tem dois créditos e, conforme ementa, busca abordar as tecnologias de informação e comunicação “[...] no processo de ensino e aprendizagem de línguas e literaturas. Conhecimento e utilização de softwares, aplicativos básicos e internet. A utilização de multimeios educacionais” (UFFS, 2020, p. 205). Além disso, menciona em seus objetivos o emprego de “[...] recursos tecnológicos como instrumentos didático-pedagógicos” (Ibidem). Outro dado relevante é a presença do descritor na ementa do componente curricular obrigatório “Informação, Comunicação e Educação”, que aborda questões sobre “O impacto da linguagem dos meios de comunicação na escola. Modelos pedagógicos e meios de comunicação. Impactos das sociedades de massa no universo escolar. [...] (TIC) na Educação” (UFFS, 2020, p. 181). Esse componente é o único que menciona o termo *digital*, apresentando referências básicas e complementares relativas aos seguintes contextos: Educação na era digital; e vida digital. A oferta desses dois componentes obrigatórios permite que se possa inferir que o curso fornece *affordances* para que o futuro professor tenha experiências teóricas e práticas sobre o uso das tecnologias e de recursos digitais na prática pedagógica, assim como oportuniza espaços de reflexões sobre os impactos das tecnologias de informação nas formas de comunicação e no ambiente da escola, podendo contribuir com o processo de formação do leitor crítico. Sobre os descritores *distância* e *híbrido*, destaca-se a política experimental de oferta de componentes curriculares no formato semipresencial. Isto porque o curso considera que usar as tecnologias digitais possibilita novas formas de ensinar e aprender, ampliando os tempos e locais onde a construção do conhecimento ocorre. De modo geral, a análise possibilita que se afirme que o curso propicia experiências para emergência da formação do leitor crítico, principalmente considerando as discussões propostas

na disciplina obrigatória “Informação, Comunicação e Educação”, que parece abordar mais a “coisa ethos”. Já a disciplina optativa “Tecnologias educacionais” demonstra focar mais em aspectos técnicos, o que propicia uma formação abrangente, transitando entre epistemologias tradicionais e digitais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Após análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português da Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão (UNIPAMPA, 2017), verificou-se que nos Objetivos do curso são mencionados os termos *letramento* e *digital* para se referir à intenção de “Promover o letramento digital do aluno com os recursos tecnológicos aplicados ao ensino, à pesquisa e à extensão” (UNIPAMPA, 2017, p. 45). Por outro lado, nenhum dos descritores é mencionado no Perfil do Egresso. Os descritores *letramento* e *digital* também foram mencionados com maior recorrência na análise das Disciplinas. Sobre os contextos referentes ao termo *letramento*, pelo maior número de menções, os dados demonstram que o foco do curso está em desenvolver os Letramentos literários e Letramentos Acadêmicos. Contextos sobre multiletramentos também foram mencionados, embora com menor frequência, nos objetivos e nas referências básicas do componente curricular obrigatório Didática do Português, cuja intenção é “Reconhecer a implicação das modalidades do texto (oral, virtual, impresso) nos processos de leitura e escrita; [...] Discutir a noção de multiletramentos e suas implicações didáticas” (UNIPAMPA, 2017, p. 110). Sobre o descritor *digital*, a menção com maior relevância está no componente curricular “Literatura Infantojuvenil e Hipermodalidade”, que menciona a intenção de compreender a natureza multimodal da literatura infantojuvenil contemporânea através da aproximação com a ficção em meios digitais. Já o descritor *tecnologia* apresentou poucas recorrências, tendo foco maior na ementa do componente curricular complementar Literatura Infantojuvenil e Hipermodalidade para promover “[...] em caráter teórico-prático, a leitura de textos literários infantis e juvenis, bem como da pesquisa e da reflexão acerca

de blogs, sítios de internet e afins que experimentam a criação ficcional e a circulação da literatura em suportes tecnológicos” (UNIPAMPA, 2017, p. 142). Essa proposta pode evidenciar que esse componente, ao voltar sua atenção para textos literários, oportuniza o desenvolvimento de habilidades de produção de escrita colaborativa, estimula a criação e coloca como discussão as diferentes formas de produção e circulação de textos em ambientes digitais. Tudo isto pode contribuir com o processo de formação do leitor crítico, uma vez que a literatura é uma importante fonte para a construção de nossa visão sobre o mundo. No entanto, com a ausência dos descritores *distância* e *híbrido* e como a maior recorrência de citações aos demais termos se dá nas referências de disciplinas complementares, não ocupando o foco central das discussões, pode-se interpretar que os dados nos permitem apenas considerar que o Curso de Letras da Unipampa – campus Jaguarão (UNIPAMPA, 2017) propicia parcialmente experiências para atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais como possibilidade de *affordances* para a formação do leitor crítico.

Por último, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2020) contém em seu Objetivo a presença dos seguintes descritores: *tecnologia*, *digital* e, embora não mencione especificamente as palavras *distância* e *híbrido*, faz referência ao termo *modalidades de ensino*. O documento apresenta o objetivo de refletir sobre os processos de ensinar e aprender línguas e literatura considerando as tecnologias digitais e as diferentes modalidades de ensino (UFSM, 2020). No item Perfil do Egresso, os termos *letramento*, *tecnologia* e *digital* também são mencionados. O descritor *letramento* é mencionado com a intenção de que o ensino da língua e da literatura promova o letramento do aluno. Já os termos *tecnologia* e *digital* aparecem com a ideia de usar as tecnologias digitais para promover a construção de saberes (UFSM, 2020). Todas estas passagens são os primeiros indícios de que a base do curso está construída a partir de perspectivas

atuais, que consideram os avanços tecnológicos e as implicações deles nos processos de ensino e aprendizagem para além de uma proposta mais tradicional. A partir da busca dos descritores nas Disciplinas é possível observar o caminho que o Curso percorre para alcançar suas intenções. Dos cinco descritores pesquisados, três aparecem no título de disciplinas obrigatórias, são eles *letramento*, *digital* e *tecnologia* (Disciplinas: “Leitura e produção textual: letramento acadêmico”; “Fluência e letramento digital”; e “Ensino de línguas mediado por tecnologias digitais”). O termo *distância*, especificamente, não apareceu em nenhum título de componente curricular, mas ele está presente na sigla EAD (Educação a distância) que consta na disciplina obrigatória “Formação de professores para EAD”. Como os termos tiveram bastante recorrência no documento, a análise aqui apresentada irá se deter apenas às disciplinas obrigatórias que fazem menção aos descritores, uma vez que os dados emergentes foram suficientes para a realização de uma interpretação conforme os critérios estabelecidos. A disciplina obrigatória “Leitura e Produção Textual: Letramento Acadêmico” demonstra maior foco no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos e dos multiletramentos, com a inserção de concepções teóricas e práticas acerca dos gêneros acadêmicos. Já a disciplina “Fluência e Letramento digital” tem o objetivo de “Conceituar multiletramentos e fluência tecnológica, explorar tecnologias educacionais e avaliar práticas de letramento digital e suas implicações para a aprendizagem de línguas”. Além disso, sua organização está distribuída em três unidades: *Unidade 1* - Multiletramentos e letramento digital: noções básicas; *Unidade 2* - Tecnologias educacionais em rede; *Unidade 3* - Letramento digital e implicações para a aprendizagem. Complementarmente, a disciplina “Ensino de línguas mediado por tecnologias digitais” objetiva “Refletir sobre o uso de tecnologias digitais nas diferentes modalidades de ensino, ao discutir sobre interação e a interatividade e explorar procedimentos de avaliação de tecnologias. [...]”. Seu programa está dividido em três unidades: Unidade 1 - Convergência

de modalidades, cujos temas abordam sobre definição e abrangência de CALL; conceitos e características sobre ensino híbrido e EAD e tecnologias digitais; Unidade 2 - Ensino na modalidade híbrida, que discute acerca dos papéis do professor e do aluno, além de abordar sobre Interação e Interatividade mediada por tecnologias digitais e estratégias de ensino e de aprendizagem; e a Unidade 3 - Avaliação de tecnologias para o ensino híbrido, que traz concepções sobre materiais didáticos digitais, abordando especificamente sobre questões de linguagem, critérios de seleção e análise de materiais. Por fim, a disciplina “Formação de professores para EAD” objetiva “Empregar conceitos e princípios da Educação a Distância na produção de material didático para EaD. Desenvolver ações de caráter extensionista junto a comunidade”, com um programa dividido em duas unidades que tratam sobre: Unidade 1 - EAD no ensino de línguas e literatura, apresentando tanto o conceito e história da EaD quanto os atores e seus papéis a partir de concepções de ensino e de aprendizagem; e Unidade 2 - Produção de material didático para a EAD, cujo foco está nos critérios para a produção de material didático para a EaD, perpassando por discussões sobre Multimodalidade na EAD e ferramentas de autoria e aplicativos e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Pelos dados emergentes das análises, o descompasso existente entre a escola e as atuais formas de comunicação (NAGUMO; TELES; SILVA, 2022) não está presente no processo de formação dos professores de língua portuguesa dos cursos de Letras da UFSM e da UFFS (2020). Isto porque os PPCs demonstram materialidade suficiente para concluir que ambos propiciam experiências e fornecem *affordances* para a formação docente, uma vez que aborda sobre as diferentes potencialidades da língua e suas implicações tanto para as práticas sociais, quanto para as práticas pedagógicas.

5. Reflexões em forma de considerações finais

Como está sendo planejado o processo de formação de professores de línguas após a revolução

sociocultural ocasionada pelas tecnologias digitais? Que espaço os conhecimentos e concepções relacionadas aos novos letramentos, aos multiletramentos e aos letramentos digitais, que contribuem para a formação do leitor crítico, ocupam nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras Português? Estes foram os questionamentos que deram base para a escrita deste texto que, a partir da análise de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras Português de Universidades Federais do Rio Grande do Sul, buscou observar como se dá a preparação dos professores para o processo de formação de leitores críticos a partir da emergência das tecnologias digitais. Considerou-se que a preparação dos professores perpassa, necessariamente, por perspectivas que abarquem experiências teóricas e práticas acerca das mudanças sociais emergentes das tecnologias digitais, tanto para o processo de uso da linguagem nos diferentes meios de interação e produção de sentido, quanto para o ensino de línguas nos diferentes espaços em que a aprendizagem pode ocorrer (presencial, a distância e híbrido).

Diante disto, é possível observar que os PPCs com data de publicação mais atual, como é o caso do Projeto do curso de Letras da UFSM e da UFFS, revisados em 2020, apresentam concepções que permitem concluir que o processo de planejamento da formação docente busca seu desenvolvimento em consonância com as necessidades sociais emergentes da era digital (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). As relações entre linguagem e multimodalidades nos diferentes espaços, sociais ou pedagógicos, digitais ou não, ocupam um lugar de destaque, assim como outras práticas de letramentos mais tradicionais, como o acadêmico, por exemplo. Isso possibilita que o egresso se instrumentalize com os letramentos necessários para o desenvolvimento das duas mentalidades mencionadas por Lankshear e Knobel (2006, 2007). Além disso, os dois cursos também priorizam questões relativas à interação e à produção e análise crítica de materiais, com discussões sobre letramentos digitais; tecnologias educacionais, e Informação, Comunicação e

Educação, evidenciando abertura para o estudo das diferentes construções de comunicação manifestadas na atual sociedade digital (MONTE MÓR, 2010). Por outro lado, a análise dos dados dos PPCs dos demais cursos de Letras, datados de 2017 (FURG e UNIPAMPA – campus Jaguarão) e 2014 (UFPEL), evidencia a necessidade de uma reconfiguração dos documentos, com inclusão de discussões mais específicas que permitam o desenvolvimento das habilidades emergentes do atual contexto sociocultural e de revolução tecnológica.

De forma complementar, uma análise do currículo dos professores formadores de professores vinculados aos cursos analisados poderia ser interessante para apresentar dados a respeito de suas experiências profissionais e de pesquisa. Isto porque se considera que o processo de formação dos professores percorre trajetória complexa e que os PPCs se constituem como uma possibilidade para promoção de *affordances* também a partir das experiências de seus profissionais.

Referências

- ALVES, Márcus Vinícius Vieira. AFFORDANCES (Propiciamento). In: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. p. 101-102.
- BARBOSA MACEDO, Litiane; SOUZA OLIVEIRA, Isabel de; MELO DE LIMA, Lucas. Multimodalidade e fake News: investigando os significados visuais nas postagens do Facebook contendo notícias falsas. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2279, p. 526-549, set.-dez./2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32279.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUZATO, Marcelo E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: Congresso ibero-americano educarede, São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.
- DIAS, Daniela Rodrigues. Letramento digital. In: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. p. 101-102.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. *Projeto Pedagógico do curso de Letras/Português*. 2017. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPC-Letras-Portugus.pdf>. Acesso em: mar., 2022.

KRAMSCH, Claire. *Language as Symbolic Power*. New York: Cambridge University Press, 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Discussing New Literacies. *Language Arts*, v. 84, n. 1, september, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital literacies: Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, 2008.

LORENZI, Gislaïne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *R. Let. & Let.* Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul.-dez. 2010.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio França; SILVA, Lucélia de Almeida. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. *Educação Temática Digital Campinas*, SP, v.24, n.1, p. 220-237m jan. /abr., 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665292.

RECUERO, Raquel; SOARES, Felipe; ZAGO, Gabriela. Polarização, hiperpartidarismo e câmaras de eco: como circula a Desinformação sobre COVID-19 no Twitter. *Revista Contracampo*, Niterói, v. 40, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2021. DOI: <http://doi.org/10.22409/contracampo.v40i1.45611>.

TAKAKI, Nara Hiroko; SANTANA, Fernanda Belarmino de. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP*, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 52-66, out. 2014.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras: Português e Espanhol - Licenciatura*. 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cllch/2020-0002/@@download/documento_historico. Acesso em: mar., 2022.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português*. 2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/portugues/files/2015/11/PPC-L-PORTUGUES-2014.pdf>. Acesso em: mar., 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa*. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santamaria/letras/projeto-pedagogico>. Acesso em: mar., 2022.

UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. 2017. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riu/4914>. Acesso em: mar., 2022.